



UNIVERSIDAD JAUME I DE CASTELLÓN
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
Departamento de Traducción y Comunicación
Área de Biblioteconomía y Documentación

**COMPETENCIA INFORMACIONAL DEL ALUMNADO EN
EL CURRÍCULUM FORMATIVO DE FUTUROS
PROFESIONALES DE LA COMUNICACIÓN:
ESTUDIO EMPÍRICO Y PROPUESTAS DE INNOVACIÓN
EDUCATIVA**

Tesis Doctoral

Presentada por:

Enriqueta Planelles Riera

Dirigida por:

Dra. Dora Sales Salvador

Castellón, Septiembre 2014

«El conocimiento es navegar en un océano de incertidumbres
a través de archipiélagos de certezas»

Edgar Morin

AGRADECIMIENTOS

Antes de comenzar, me gustaría hacer constar mi agradecimiento a todas las personas que han hecho posible la realización de esta Tesis Doctoral.

En primer lugar, quiero hacer una mención especial a la Dra. Dora Sales Salvador, directora de esta investigación, por brindarme su apoyo y orientación en todo momento. Además, al Dr. Francisco Javier Gómez Tarín, director de la titulación de Publicidad y Relaciones Públicas cuando inicié este proceso de investigación, por su amabilidad y espíritu de colaboración; a todo el profesorado, de las titulaciones de Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas, por permitir que procediésemos a la recogida de datos en horario de clase, porque sin ellos hubiera sido imposible llevar a cabo esta investigación.

Tampoco quiero dejar de mencionar a todas las personas que de manera desinteresada se prestaron a participar en los *focus group*. A las alumnas Lucía Romero, Ainoa Avenza, Noelia Sánchez, Natividad Maicas, M^a del Carmen Torres, Mireia Camarasa, Katia Aguilar y M^a Jesús Marco (de Publicidad y Relaciones Públicas). A Sergio Barreda, Santiago Casañ, José Manuel Torres, Mónica Vicente, Rosa Fortuño, Elena Breaban, Mireia Nadal (de Comunicación Audiovisual). También a Jessica Izquierdo, Marta Martín y Cristina González (alumnas de tercer ciclo) así como a todos los profesores y profesoras: Estela Bernad, Ana María Rivas, Eloísa Nos, María José Gámez, Rosario Solá, Longi Gil, Francisco Javier Tarín, Óscar Manuel Navarro, Emilio Sáez, Lorena López, Carlos Fanjul, Cesáreo Fernández y Cristina Oñate. Y a todas aquellas personas que de alguna manera me han ayudado para que esta Tesis sea una realidad.

COMPETENCIA INFORMACIONAL EN EL CURRÍCULUM FORMATIVO DE FUTUROS PROFESIONALES DE LA COMUNICACIÓN: ESTUDIO EMPÍRICO Y PROPUESTAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	11
2. MARCO TEÓRICO: ESTADO DE LA CUESTIÓN	26
2.1 Estudios de necesidades y usos de la información	27
2.1.1 Motivos que conducen a la búsqueda de información	32
2.2 Aptitudes básicas para aprender a utilizar la información.....	35
2.3 De la sociedad de la información a la del conocimiento	39
2.4 La alfabetización digital en la sociedad del conocimiento.....	43
2.5 De la sociedad del conocimiento a la sociedad del aprendizaje.....	47
2.6 El paradigma de la Alfabetización Informacional (ALFIN)	53
2.6.1 Organizaciones, asociaciones y declaraciones en ALFIN	61
2.6.2 Modelos y normativa ALFIN	71
2.7 La formación por competencias como marco metodológico para ALFIN.....	92
2.7.1 Aproximación al concepto de competencia informacional	94
2.7.2 Competencias informacionales en el estudiantado universitario.....	97
2.7.3 La formación basada en competencias: algunas propuestas.....	109
2.7.4 Modelo basado en competencias y su implementación en las aulas	114
3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	116
3.1 Diseño del estudio de caso	116
3.1.1 Fases y estrategias	118
3.1.2 Universo de estudio	120
3.2 Instrumentos de recogida de información	124
3.2.1 Cuestionario electrónico.....	124
3.2.2 Entrevista <i>focus group</i>	130

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	135
4.1 Cuestionarios.....	135
4.1.1 Análisis cuantitativo de las preguntas con escala.....	135
4.1.1.1 Análisis general de datos	136
4.1.1.2 Análisis por titulación	140
4.1.1.3 Análisis por curso (primer ciclo)	147
4.1.1.4 Diferencias y similitudes entre cursos de primer ciclo	159
4.1.1.5 Análisis por curso (segundo ciclo)	164
4.1.1.6 Diferencias y similitudes entre cursos de segundo ciclo	169
4.1.2 Análisis cualitativo de las preguntas de carácter abierto	173
4.2 Entrevistas <i>focus group</i> : 1ª etapa (curso 2006-07)	205
4.2.1 <i>Focus group</i> A: alumnado de 1º de Comunicación Audiovisual	207
4.2.2 <i>Focus group</i> B: alumnado de 1º de Publicidad y Relaciones Públicas.....	216
4.2.3 <i>Focus group</i> C: alumnado de tercer ciclo	225
4.2.4 <i>Focus group</i> D: profesorado ambas titulaciones.....	230
4.3 Valoración de conjunto: 1ª etapa (curso 2006-07).....	236
4.4 Entrevistas <i>focus group</i> : 2ª etapa (curso 2009-10)	239
4.4.1 <i>Focus group</i> E: profesorado ambas titulaciones: Año 2009	240
4.4.2 <i>Focus group</i> F: profesorado ambas titulaciones: Año 2010	248
4.5 Valoración de conjunto: 2ª etapa (curso 2009-10).....	260
5. REFLEXIÓN Y PROPUESTA DE UN PLAN DOCENTE EN UN NUEVO ENTORNO	
DE APRENDIZAJE.....	261
5.1 Los entornos de aprendizaje y la nueva ordenación de la docencia.....	264
5.2 El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).....	265
5.3 El crédito ECTS y la nueva planificación y diseño de la docencia	269
5.4 Cómo hemos adaptado la docencia al crédito ECTS	272
5.5 El plan docente por competencias para Documentación Informativa	275
5.6 Desarrollo de habilidades informacionales en el aprendizaje... ..	281

5.7 Modelo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la adaptación del crédito europeo.....	282
5.8 Propuesta de mejora docente ECTS en Documentación Informativa	289
5.9 Diseño y planificación de la enseñanza y su aplicación en las aulas...	291
5.10 Programa de Documentación Informativa	304
5.10.1 Actividades que se desarrollan paralelamente al programa	312
5.10.2 Desarrollo del programa	316
5.10.3 Aprendizaje por proyectos: Dossier	335
5.10.4 Opiniones del alumnado sobre la experiencia ECTS	344
6. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO	351
7. BIBLIOGRAFÍA	365
8. ANEXOS	385
ANEXO 1: Cuestionario electrónico que cumplimentó el alumnado.....	386
ANEXO 2: Correo electrónico enviado a todo el profesorado: 1ª etapa.....	388
ANEXO 3: Correo masivo enviado al alumnado de quinto curso.....	398
ANEXO 4: Tablas con los resultados obtenidos de los cuestionarios	399
ANEXO 5: Correo electrónico enviado a todo el profesorado: 2ª etapa.....	407
ANEXO 6: Audios <i>focus group</i>	417

ÍNDICE DE GRÁFICAS

<i>Gráfica 1: Esquema de la investigación.....</i>	<i>21</i>
<i>Gráfica 2: Modelo de búsqueda de información de krikelas.....</i>	<i>32</i>
<i>Gráfica 3: Modelo de búsqueda de información de Wilson</i>	<i>34</i>
<i>Gráfica 4: Competencias o habilidades en Alfabetización Informacional</i>	<i>90</i>
<i>Gráfica 5: Habilidades para usar una creciente información y tecnología compleja</i>	<i>103</i>
<i>Gráfica 6: Datos generales ambas titulaciones</i>	<i>136</i>
<i>Gráfica 7: Datos generales en Comunicación Audiovisual</i>	<i>140</i>
<i>Gráfica 8: Datos generales en Publicidad</i>	<i>143</i>
<i>Gráfica 9: Datos primer curso ambas titulaciones</i>	<i>147</i>
<i>Gráfica 10: Datos segundo curso ambas titulaciones</i>	<i>152</i>
<i>Gráfica 11: Datos tercer curso ambas titulaciones</i>	<i>156</i>
<i>Gráfica 12: Datos cuarto curso ambas titulaciones</i>	<i>164</i>
<i>Gráfica 13: Datos quinto curso ambas titulaciones.....</i>	<i>167</i>
<i>Gráfica 14: Alfin y constructivismo</i>	<i>269</i>
<i>Gráfica 15: Esquema de créditos ECTS</i>	<i>272</i>
<i>Gráfica 16: Modelo centrado en competencias.....</i>	<i>283</i>
<i>Gráfica 17: Los tres ámbitos de Evaluación de la ALFIN</i>	<i>288</i>

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Concepto de información y necesidad de información	29
Tabla 2: Carta de los derechos del alumno.....	36
Tabla 3: Competencias clave según la Comisión Europea	51
Tabla 4: Siete Pilares de SCONUL.....	72
Tabla 5: Habilidades de información en un mundo de información electrónico.....	101
Tabla 6: Conocimientos y competencias básicas sobre las TIC.....	106
Tabla 7: Postulados de la Educación Superior.....	108
Tabla 8: Competencias propuestas en el Proyecto DeSeCo	110
Tabla 9: Competencias Genéricas propuestas en el Proyecto Tuning	112
Tabla 10: Ranking de competencias mejor valoradas en el Proyecto Tuning.....	113
Tabla 11: Muestra de población en cuestionarios.....	121
Tabla 12: Informantes en los Focus Group	123
Tabla 13: Aspectos contemplados en el cuestionario.....	125
Tabla 14: Guión de la entrevista <i>focus group</i>	133
Tabla 15: Variables más valoradas en ambas titulaciones.....	137
Tabla 16: Variables con valoración media en ambas titulaciones	138
Tabla 17: Variables con valoración baja en ambas titulaciones	139
Tabla 18: Variables más valoradas en Comunicación Audiovisual.....	140
Tabla 19: Variables con valoración media en Comunicación Audiovisual.....	142
Tabla 20: Variables con valoración baja en Comunicación Audiovisual.....	143
Tabla 21: Variables más valoradas en Publicidad	144
Tabla 22: Variables con valoración media en Publicidad.....	145
Tabla 23: Variables con valoración baja en Publicidad.....	146
Tabla 24: Variables más valoradas en primer curso.....	148
Tabla 25: Variables con valoración media para primer curso.....	149
Tabla 26: Variables con valoración baja para primer curso.....	150
Tabla 27: Variables más valoradas en segundo curso.....	152
Tabla 28: Variables con valoración media para segundo curso.....	154
Tabla 29: Variables con valoración baja para segundo curso.....	155
Tabla 30: Variables más valoradas en tercer curso.....	156
Tabla 31: Variables con valoración media para tercer curso.....	157

<i>Tabla 32:</i> Variables con valoración baja para tercer curso.....	158
<i>Tabla 33:</i> Variables con índices más elevados de necesidad en 1 ^{er} ciclo	159
<i>Tabla 34:</i> Variables con índices medios de necesidad en 1 ^{er} ciclo	161
<i>Tabla 35:</i> Variables con índices bajos de necesidad en 1 ^{er} ciclo	162
<i>Tabla 36:</i> Variables más valoradas en cuarto curso.....	164
<i>Tabla 37:</i> Variables con valoración media para cuarto curso.....	165
<i>Tabla 38:</i> Variables con valoración baja para cuarto curso	166
<i>Tabla 39:</i> Variables más valoradas en quinto curso	167
<i>Tabla 40:</i> Variables con valoración media para quinto curso	168
<i>Tabla 41:</i> Variables con valoración baja para quinto curso	169
<i>Tabla 42:</i> Variables con índices más elevados de necesidad en 2 ^o ciclo	170
<i>Tabla 43:</i> Variables con índices medios de necesidad en 2 ^o ciclo	171
<i>Tabla 44:</i> Variables con índices bajos de necesidad en 2 ^o ciclo	172
<i>Tabla 45:</i> Universo de la muestra	174
<i>Tabla 46:</i> Respuestas a la pregunta 19 dadas por el alumnado de 1 ^{er} curso	175
<i>Tabla 47:</i> Respuestas a la pregunta 19 dadas por el alumnado de 2 ^o curso	176
<i>Tabla 48:</i> Respuestas a la pregunta 19 dadas por el alumnado de 3 ^{er} curso	177
<i>Tabla 49:</i> Respuestas a la pregunta 19 dadas por el alumnado de 4 ^o curso	179
<i>Tabla 50:</i> Respuestas a la pregunta 19 dadas por el alumnado de 5 ^o curso	180
<i>Tabla 51:</i> Resumen de respuestas dadas a la pregunta 19	181
<i>Tabla 52:</i> Respuestas a la pregunta 20 dadas por el alumnado de 1 ^{er} curso	183
<i>Tabla 53:</i> Respuestas a la pregunta 20 dadas por el alumnado de 2 ^o curso	184
<i>Tabla 54:</i> Respuestas a la pregunta 20 dadas por el alumnado de 3 ^{er} curso	185
<i>Tabla 55:</i> Respuestas a la pregunta 20 dadas por el alumnado de 4 ^o curso	186
<i>Tabla 56:</i> Respuestas a la pregunta 20 dadas por el alumnado de 5 ^o curso	187
<i>Tabla 57:</i> Resumen de respuestas dadas a la pregunta 20.....	188
<i>Tabla 58:</i> Respuestas a la pregunta 21 dadas por el alumnado de 1 ^{er} curso	189
<i>Tabla 59:</i> Respuestas a la pregunta 21 dadas por el alumnado de 2 ^o curso	191
<i>Tabla 60:</i> Respuestas a la pregunta 21 dadas por el alumnado de 3 ^{er} curso	192
<i>Tabla 61:</i> Respuestas a la pregunta 21 dadas por el alumnado de 4 ^o curso	194
<i>Tabla 62:</i> Respuestas a la pregunta 21 dadas por el alumnado de 5 ^o curso	195
<i>Tabla 63:</i> Resumen de respuestas dadas a la pregunta 21.....	196

<i>Tabla 64:</i> Respuestas a la pregunta 22 dadas por el alumnado de 1 ^{er} curso	197
<i>Tabla 65:</i> Respuestas a la pregunta 22 dadas por el alumnado de 2 ^o curso	198
<i>Tabla 66:</i> Respuestas a la pregunta 22 dadas por el alumnado de 3 ^{er} curso	199
<i>Tabla 67:</i> Respuestas a la pregunta 22 dadas por el alumnado de 4 ^o curso	200
<i>Tabla 68:</i> Respuestas a la pregunta 22 dadas por el alumnado de 5 ^o curso	201
<i>Tabla 69:</i> Resumen de respuestas dadas a la pregunta 22	202
<i>Tabla 70:</i> Competencias del Proyecto Tuning.....	278
<i>Tabla 71:</i> Métodos y modalidades de enseñanza	284
<i>Tabla 72:</i> Descripción y pruebas de evaluación.....	286
<i>Tabla 73:</i> Guía Docente: datos generales	294
<i>Tabla 74:</i> Guía Docente: contextualización de la asignatura.....	295
<i>Tabla 75:</i> Guía Docente: competencias y resultado de aprendizaje	296
<i>Tabla 76:</i> Guía Docente: contenidos (programa/temario)	297
<i>Tabla 77:</i> Guía Docente: Metodología didáctica	300
<i>Tabla 78:</i> Guía Docente: Sistema de evaluación	302
<i>Tabla 79:</i> Cuestionario inicio de curso	305
<i>Tabla 80:</i> Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).....	307
<i>Tabla 81:</i> Seminario.....	311
<i>Tabla 82:</i> Enredad@s.....	314
<i>Tabla 83:</i> Descripción del taller 1	317
<i>Tabla 84:</i> Descripción del taller 2.....	320
<i>Tabla 85:</i> Descripción del taller 3.....	324
<i>Tabla 86:</i> Descripción del taller 4.....	329
<i>Tabla 87:</i> Descripción del taller 5.....	333
<i>Tabla 88:</i> Guión del Dossier.....	338
<i>Tabla 89:</i> Cuestionario final.....	345

1. INTRODUCCIÓN

Las razones que han propiciado la realización de la presente Tesis Doctoral están muy estrechamente relacionadas con el interés por la mejora de la docencia que se imparte en el Departamento de Traducción y Comunicación de la Universidad Jaume I, Área de Biblioteconomía y Documentación.

Mi motivación por la investigación en innovación docente desde el año 2003, en que empecé a impartir docencia en esta universidad, me ha conducido a emprender este proyecto de investigación en el marco metodológico de la investigación acción-educativa, con el primordial objetivo de integrar reflexión investigadora y actividad didáctica. Mi perfil como Diplomada en Profesorado de Educación General Básica (especialidad: Ciencias Humanas), unido a posteriores Licenciaturas en Filosofía y Letras primero, y en Documentación después, es lo que me ha motivado para llevar a cabo este tipo de investigación aplicada a la docencia.

Mi firme propósito ha sido siempre tomar conciencia de cómo orientar la práctica docente y para ello era necesario llevar a cabo un diagnóstico profundo del contexto disciplinar, para posteriormente plantear acciones concretas de mejora de la calidad docente bajo el enfoque de competencias, ejecutar dichas acciones para evaluarlas después con la finalidad de ir mejorando de manera continuada.

Con esta investigación pretendemos compartir algunas reflexiones y, por supuesto, propuestas docentes sobre la documentación aplicada en el ámbito de la comunicación. Somos conscientes de la necesidad de este tipo de proyectos para detectar las carencias y necesidades del alumnado, abordando comunidades de

práctica concretas, para posteriormente desarrollar acciones de mejora educativa e intentar cubrir esas carencias antes de su incorporación al mundo laboral.

La disciplina objeto de estudio, Documentación Informativa, guarda fuerte relación con nuestra línea docente, profesional e investigadora. No en balde, está estrechamente ligada a la labor que, como personal docente e investigador, venimos desempeñando desde el área de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad Jaume I de Castellón. Habría que añadir, además, el aporte de mi ejercicio en el ámbito laboral, desde 1989, como directora de una Biblioteca Pública Municipal¹.

Somos conscientes de la necesidad de investigaciones sobre la Alfabetización Informacional al objeto de una mejor comprensión de cómo el alumnado y el profesorado percibe, entiende y aplica las habilidades relacionadas con el uso de la información. Se requieren más investigaciones que pasen de la descripción de contenidos al análisis de las distintas situaciones de aprendizaje. Acorde con ello, nuestra apuesta se concentró en el desarrollo de estudios de usuarios, de corte cualitativo, que nos ha supuesto la base para diseñar e implementar a posteriori un programa de Alfabetización Informacional o creación de recursos específicos para comunidades de práctica concretas, como el caso de la comunidad de comunicadores de la información.

Se trata de un proyecto que toma como base a todo el alumnado de los Grados de Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas, en los que se imparte la asignatura de Documentación Informativa como obligatoria en el primer curso del Grado. Aunque puede parecer que el universo de estudio es un tanto extenso, el carácter diagnóstico del estudio de caso que se presenta justifica esta selección.

¹ Biblioteca Pública Municipal de Almassora (Castellón).

La asignatura Documentación Informativa es objeto de nuestra actual línea de investigación y en la programación y reflexión que la sustenta, concurren, por un lado, un enfoque aplicado que intenta concienciar al alumnado de la necesidad de documentarse para comunicar, y, por otro, una dimensión crítica infundida por la reflexión teórica, que intenta incitar al alumnado a la toma de decisiones y a la actuación responsable ante un fenómeno tan difícil y cambiante como es la comunicación en la sociedad de la información, para lo cual además deben tomar conciencia de la necesidad de continuar formándose a lo largo de la vida.

La Documentación es una ciencia interdisciplinaria y aplicable a cualquier campo o área de conocimiento científico, cuyo objetivo fundamental es hacer accesible la información que los usuarios demandan mediante la organización, identificación, selección y análisis de las fuentes de información relacionadas con su especialidad.

No cabe duda que la Documentación es, por consiguiente, una herramienta muy útil para la actividad publicitaria, las relaciones públicas y la comunicación audiovisual. El correcto desarrollo de esta técnica ordena, estructura, sistematiza o agiliza las tareas propias de una agencia de publicidad o de un departamento de comunicación de una empresa. Es por ello que esta disciplina se configura como un pilar básico para afrontar el día a día de la actividad publicitaria, de relaciones públicas y comunicación audiovisual, que se caracterizan por un continuo movimiento de la información, en sus múltiples formas.

La Sociedad de la Información en la que vivimos inmersos hoy en día genera nuevas necesidades e implica un uso frecuente, por parte del alumnado, de las herramientas digitales. Pero en la mayoría de las ocasiones éstas se utilizan más como forma de ocio y relación social que como herramientas de aprendizaje y comunicación. Sólo un porcentaje minoritario del alumnado -al menos en los primeros cursos- las utiliza como ayuda académica y éste suele carecer, en la mayoría de las ocasiones, de criterios de evaluación para validar los contenidos

que encuentra. Viven en la era digital pero adolecen de fortalecimiento crítico en cuanto al uso de las tecnologías.

Sucedo con frecuencia que se realiza un consumo rápido y superficial de la información y, en la mayoría de los casos, sin una planificación estratégica previa y, por consiguiente, sin un resultado significativo para el alumnado. De ahí, la necesidad de la figura del profesorado como mediador más que transmisor de conocimientos, precisamente a tono con la filosofía docente del Espacio Europeo de Educación Superior, en el marco de la convergencia europea, como veremos más adelante (epígrafe 5.2) y la necesidad de incluir en los programas de estudio algunos aspectos como la gestión de la información, la autoorganización, la resolución estratégica de problemas, el trabajo en equipo o la toma de decisiones desde una perspectiva interdisciplinaria.

Pero una Sociedad de la Información y del Conocimiento no se fundamenta solamente en los avances tecnológicos. De ahí la importancia de la educación y del espíritu crítico para construir auténticas sociedades del conocimiento. Sin embargo, todavía nos queda mucho camino por recorrer, puesto que tal y como se apunta en el Informe Mundial de la Unesco (UNESCO, 2005):

(...) la información sólo seguirá siendo una masa de datos indiferenciados hasta que todos los habitantes del mundo no gocen de una igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación para tratar la información disponible con discernimiento y espíritu crítico, analizarla, seleccionar sus distintos elementos e incorporar los que estimen más interesantes a una base de conocimientos.

Las sociedades del conocimiento son aquellas que tienen la capacidad para producir e integrar nuevos conocimientos con la finalidad de conseguir un mejor desarrollo del ser humano y poder reducir las brechas que existen entre los países pobres y ricos, entre países industrializados y países en desarrollo, e incluso entre ciudadanos de un mismo país.

Si realmente queremos conseguir que las tecnologías de la información y la comunicación propicien el surgimiento de auténticas sociedades del conocimiento en favor del desarrollo humano, lo que verdaderamente apremia es reducir las diferencias digitales. Sin olvidar que lo que garantiza la perdurabilidad de éstas es la libertad de expresión, lo cual supone libertad de opinar, expresarse y escribir, así como la libertad de prensa, libertad de acceso a la información y la libre circulación de datos e informaciones.

El cambio social que conllevan las tecnologías de la información y comunicación conducirá a la creación de sociedades del conocimiento en determinadas condiciones, que tal y como se verá más adelante (epígrafe 2.3) son las que caracterizan la aparición de auténticas sociedades del aprendizaje.

La universidad, por consiguiente, debe preparar al alumnado para que pueda desenvolverse fácilmente, con autonomía, en la sociedad de la información, proporcionando los recursos para aprender a lo largo de la vida y con el objetivo de que puedan transformar la información en conocimiento (O'Hanlon, 2007; Freeman y Lynd-Balta, 2010). En la habilidad para reconocer una necesidad de información y en la capacidad de utilizarla de manera efectiva, tanto para la resolución de problemas como para el aprendizaje a lo largo de la vida, estaría la propia definición de competencia informacional como eje central de la presente investigación.

La necesidad de la convergencia de los sistemas universitarios europeos ha derivado en una progresiva adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), lo que ha supuesto nuevos roles tanto para el profesorado como para el alumnado. El profesorado se convierte en guía y tutor del aprendizaje del alumnado, y éste ha de desarrollar nuevas habilidades y competencias en información requeridas para acceder a diferentes expectativas, tanto académicas como laborales.

El EEES ha propiciado, por tanto, un nuevo enfoque de la Universidad al tiempo que ha supuesto el establecimiento progresivo de una Europa del conocimiento. En este nuevo contexto la educación se ha tenido que planificar preferentemente como un proceso de aprendizaje permanente y la concepción de las titulaciones se ha reformulado teniendo en cuenta los perfiles profesionales demandados por la sociedad actual. Todo ello ha impulsado a una reflexión sobre objetivos, competencias y conocimientos a conseguir, y a planificar con coherencia las metodologías docentes.

Por otra parte la aplicación del Sistema Europeo de Créditos de Transferencia y Acumulación (ECTS) ha provocado una reformulación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias, en tanto que ha desplazado el centro de gravedad del sistema de las horas de docencia, teóricas o prácticas, impartidas por los profesores, al aprendizaje que realiza el estudiantado.

Formar al alumnado en nuevas habilidades en información implica cambios sustanciales en la metodología de trabajo, que deberá ser más operativa y participativa. El alumnado deberá convertirse en sujeto activo y comprometerse a gestionar su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y, además, ser capaz de reconocer cuándo necesita información, cómo localizarla, evaluarla y utilizarla eficaz y éticamente. La implicación del alumnado en el aprendizaje es mayor si éste se siente protagonista del mismo, aunque sucede, en algún caso, que el alumnado se siente incómodo y suele mostrarse reticente a los cambios, tal y como se ha detectado en la presente investigación y venimos percibiendo en la práctica docente desde el año 2003.

Es obvio que el cambio sólo será posible si va unido de una implicación y compromiso firme por parte del profesorado al cual le corresponderá pensar en cómo implicar al alumnado en sus aprendizajes y en su trabajo. Además, deberá utilizar metodologías didácticas acordes con los procesos formativos diseñados e integrar las tecnologías de la información y comunicación en estos procesos y, por

último, deberá implementar procedimientos evaluativos adecuados para ver los logros alcanzados en los diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje (Frier, Musgrove y Zahner, 2001).

Uno de los objetivos fundamentales de la Universidad –aunque no el único- es formar profesionales competentes en su área de trabajo. Sin embargo esta meta es difícil de conseguir con planteamientos tradicionales, preocupados más por los resultados que no por los procesos.

Aunque puede sonar a tópico, la verdad es que vivimos en una época en la cual la enseñanza superior (también la de otros niveles) ha de transitar por nuevas vías y poner en marcha estrategias para que el alumnado siga siendo competente en el manejo de la información, siempre mutable y abierta a nuevos formatos, sólo así podrá afrontar el reto del futuro.

Hemos llegado a un punto de inflexión en el cual los contenidos ya no son tan esenciales como antes y, por tanto, no pueden ser el eje vertebrador del proceso formativo ni tampoco la principal finalidad. En el mundo actual, la enseñanza no se puede centrar sólo en proporcionar contenidos, por muy importantes que estos sean. La tarea es mucho más compleja. Formar ahora supone también conseguir que las personas sean competentes para instrumentar estrategias que permitan acceder a los contenidos: saber cómo encontrarlos, saber seleccionarlos, interpretarlos y, finalmente, saber cómo transformarlos en conocimiento.

Ser capaces de utilizar las herramientas que tenemos a nuestro alcance para obtener información, a fin de poder seguir el camino que conduce a la generación de conocimiento, se ha convertido en una necesidad formativa de primer orden.

Este nuevo escenario ha impulsado al profesorado a diseñar planes de estudio útiles para describir las calificaciones del estudiantado en relación al volumen de trabajo y a proporcionar autonomía en el trabajo, para que éste se sienta protagonista en el proceso de aprendizaje. De este modo, el profesorado puede promover la motivación del logro y la autoestima, y el alumnado deja de ser

receptor pasivo de información. El profesorado debe garantizar, además, que el alumnado reciba una formación mínima en el uso y acceso a la información y estar convencido que los recursos de información pueden tener un gran impacto en todo proceso de aprendizaje.

En este nuevo contexto de la sociedad del conocimiento no tiene ningún sentido cuestionarse el papel protagonista que adquiere el binomio información-comunicación a la hora de desempeñar cualquier tarea de carácter profesional que conlleve tomar decisiones de forma responsable y con rigor crítico. En la Europa del conocimiento para que un comunicador desempeñe bien su cometido necesita formación, profesionalidad y mucha información.

Es en este entorno es donde entendemos que el alumnado debe adquirir las competencias informacionales necesarias que, dentro del paradigma de la Alfabetización Informacional, le ofrecerán, como futuro comunicador, la posibilidad de saber gestionar, organizar, almacenar, recuperar, evaluar y usar la información para tomar decisiones certeras y solucionar problemas de manera acertada.

La puesta en marcha del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha provocado la adopción de nuevas formas de hacer (desde el punto de vista metodológico) y, por tanto, modifica los roles de cada uno de los actores implicados. La autonomía del alumnado y el metaaprendizaje («aprender a aprender») se han situado en el epicentro de la actividad académica.

En definitiva, y como consecuencia de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la docencia está evolucionando hacia un concepto más amplio, transversal y práctico. Aplicar para incentivar y formar en cuanto a las necesidades reales. Lo más importante es formar a nuestro alumnado en competencias informacionales que les resulten de utilidad en cualquier situación y momento a lo largo de su vida académica y en un futuro profesional. Para ello, ha

sido necesario integrar la adquisición de habilidades informacionales en el plan docente que proponemos como resultado final de esta investigación.

En este trabajo se ha pretendido desarrollar una investigación sobre una comunidad de práctica real, que permitirá obtener unas conclusiones que ayudarán a optimizar la docencia de la materia de Documentación Informativa que impartimos en el Grado en Comunicación Audiovisual, Grado en Publicidad y Relaciones Públicas y Grado en Periodismo².

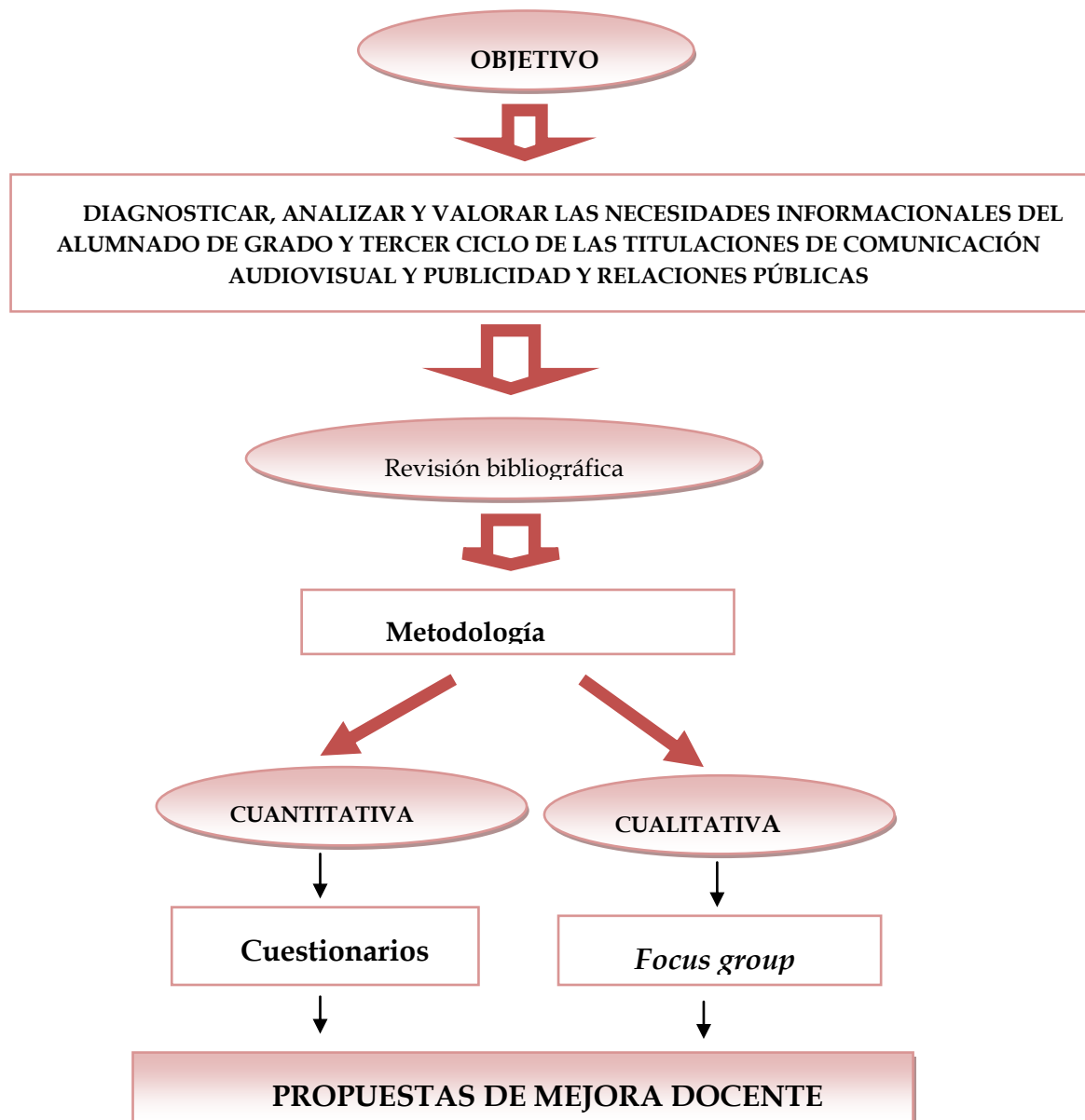
Por tanto, el objetivo principal del presente estudio no es otro que conocer el nivel de competencia informacional que tiene el alumnado de grado y tercer ciclo, así como diagnosticar las principales necesidades informacionales que tiene esta comunidad de aprendizaje, con el propósito de elaborar propuestas formativas aplicadas y especializadas.

Respecto a objetivos específicos de la presente investigación, cabría formular los siguientes:

1. Averiguar el grado de valoración que el alumnado tiene acerca de la importancia y necesidad de la Documentación en la Publicidad, las Relaciones Públicas y la Comunicación Audiovisual.
2. Medir las habilidades que tiene el alumnado para reconocer la necesidad de información y el acceso a la misma.
3. Considerar la necesidad real de información del alumnado y facilitar así la integración de las habilidades en el uso y acceso a la información en su estructura cognitiva personal.

² Aunque cuando se inició nuestra investigación en el curso 2006/07 este Grado todavía no se había implantado en la Universidad Jaume I, nuestras conclusiones también se hacen extensibles a la docencia de Documentación Informativa en este Grado.

4. Conseguir una mejor adaptación a las necesidades informativas del alumnado, puesto que los recursos de información pueden tener un gran impacto en el proceso de aprendizaje del alumnado.
5. Analizar cuál es la importancia que para el alumnado tiene el dominio en el manejo de las fuentes de información y documentación, imprescindibles tanto para la elaboración de trabajos académicos como de aquellos otros de índole profesional en el ámbito de los medios de comunicación, las relaciones públicas y la publicidad.
6. Indagar la formación que el alumnado posee con respecto a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), para el tratamiento de la información, y averiguar las necesidades formativas que perciben.
7. Obtener información sobre la valoración que el alumnado realiza de las posibilidades que las Tecnologías de la Información y la Comunicación pueden aportar para la enseñanza, la investigación y la profesión para la cual se están formando.
8. Averiguar la importancia que para el alumnado tienen las habilidades de comunicación, documentación, reflexión, análisis, espíritu crítico y trabajo en equipo.
9. Estudiar el grado de competencia adquirido por el alumnado en relación con la evaluación de los recursos de información.
10. Elaborar un esquema de referencia con los resultados obtenidos, que sirva de guía y reseña para la planificación y desarrollo de acciones formativas.
11. Establecer una propuesta sobre las diversas modalidades de enseñanza a desarrollar (clases teóricas, seminarios, trabajos en grupo, clases prácticas etc.) en función de los tipos de competencias a adquirir por el alumnado.



Gráfica 1: Esquema básico de la investigación (elaboración propia)

Para alcanzar los objetivos propuestos se ha considerado necesario articular los contenidos del trabajo en varios apartados que, aunque diferenciados, están estrechamente relacionados entre ellos.

- En primer lugar, la presente introducción, donde se justifican y exponen las razones que han conducido a la elección de este tema de investigación.

Señalamos el rumbo actual de la Documentación, una disciplina que dado su enorme potencial con vistas al futuro debe acometer una reflexión seria acerca de su rama aplicada a disciplinas concretas, lo que constituye un amplio campo abierto.

Se detallan, además, los objetivos del estudio, tanto de carácter general como específico. Éstos se retomarán al final de la investigación para analizar en qué grado se han logrado abordar.

- En el siguiente apartado se proporciona un marco de diálogo común respecto a diversos aspectos que consideramos sustentan todo el proyecto de investigación. De esta manera, en un primer bloque, se reflexiona sobre necesidades y usos de la información y las aptitudes que son consideradas básicas para aprender a utilizar la información.

Seguimos con conceptos de Alfabetización Informacional (ALFIN) y cómo adoptan dimensiones completamente nuevas en el contexto de la sociedad de la información. Comenzamos reflexionando sobre la sociedad de la información y los retos que ésta plantea para nuestra disciplina, que en este contexto se vuelve absolutamente necesaria. Al tiempo se tratan algunos aspectos sobre el paradigma de la Alfabetización Informacional, que consideramos como marco teórico-didáctico en el que se enmarca la presente investigación.

Y todo ello entronca con una reflexión acerca del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que representa todo un desafío, ya que implica no sólo que hay que ajustar los planes docentes a un nuevo sistema de ciclos, sino también desarrollar un modelo de enseñanza centrado en el alumnado y que prioriza el aprendizaje autónomo a lo largo de toda la vida.

En el último bloque de este primer apartado nos adentraremos en los fundamentos de una formación basada en competencias y trataremos de

determinar las exigencias didácticas que conlleva, y su implementación en las aulas universitarias.

- A continuación, y una vez asimilados los conocimientos anteriores, es el momento de plantear qué materiales y metodologías específicas hemos aplicado al objeto de diseñar programas y proyectos de Alfabetización Informacional teniendo siempre en presente, de forma realista, el contexto de la materia que nos ocupa. En suma, se abordará la metodología utilizada para llevar a cabo el estudio empírico de caso. Es decir, por una parte se analizará la elaboración y diseño de cuestionarios, la selección de la muestra, la tabulación de los datos a través de tablas y el análisis e inferencia de los resultados a través de gráficos. Por otra, se comentará la elaboración y composición de los *focus groups* (grupos de discusión) realizados.
- Seguidamente se expondrán y analizarán de forma objetiva los resultados obtenidos. En primer lugar, realizaremos un análisis cuantitativo de las preguntas con escala planteadas en los cuestionarios. Y completaremos éste con el análisis cualitativo de las preguntas de carácter abierto llevadas a cabo en el mismo tipo de cuestionario. A continuación llevaremos a cabo el análisis de las entrevistas *focus group* (grupos de discusión). Para finalizar este apartado haremos una valoración global.

Finalmente, en este apartado, y a la luz de todos los datos recabados y las reflexiones al respecto, se formularán las conclusiones del estudio, acompañadas por un sucinto análisis DAFO (debilidades + amenazas + fortalezas + oportunidades) sobre la necesidad de elaborar un programa de Alfabetización Informacional aplicada a futuros profesionales de la comunicación.

- Continuaremos con la elaboración de un apartado de orientación mucho más aplicada donde se proporcionan las pautas a seguir para llevar a la práctica los conocimientos teóricos. Y para ello se esbozará un plan de propuestas de innovación educativa sobre la base de los datos obtenidos a partir de la investigación empírica llevada a cabo.

En primer lugar, haremos una reflexión en profundidad sobre las bases pedagógicas en que basamos nuestra propuesta docente y las técnicas didácticas que emplearemos para materializarlas. Podemos afirmar que se apuesta por una pedagogía muy centrada en el alumnado, dirigida a su futura integración en el ámbito profesional y muy comprometida con el desarrollo del pensamiento crítico con el objetivo de que participe de manera activa en el acto de documentarse de forma apropiada para comunicar.

El desarrollo de la conciencia crítica es uno de los principales pilares del modelo de aprendizaje que fomentamos en nuestras clases: un aprendizaje interactivo centrado en la colaboración y la pluralidad de opiniones, que utiliza una serie de técnicas docentes con el fin de estimular, por un lado, la participación activa del alumnado en las aulas y en el proceso de aprendizaje y, por otro, la interacción entre los propios alumnos y alumnas mediante actividades en grupo presenciales o virtuales.

En este epígrafe incluimos, por tanto, una explicación detallada de cómo hemos diseñado y planificado nuestra docencia, así como de las distintas técnicas docentes que utilizamos en las clases. Se incluyen, además, los diversos criterios de evaluación, siempre formativa, y señalamos también los espacios en los que se realiza ésta: en el aula, en tutoría... en suma, día tras día.

En definitiva, es en este primer bloque donde nos hacemos eco de esta nueva realidad universitaria que ha propiciado cambios que han llegado a

las aulas, a la propia organización así como al desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cambios en los sistemas formativos universitarios que se han acentuado debido a transformaciones sociales, culturales y políticas consecuencia al tiempo de la globalización, la sociedad del conocimiento y la fuerte presencia cotidiana de las tecnologías.

Tras la exposición del contexto, las bases, las técnicas y los métodos de enseñanza, procedemos a desarrollar con detalle el programa docente de la asignatura Documentación Informativa. En él aparecen desglosadas las unidades didácticas, las habilidades y competencias a adquirir por el alumnado, la metodología didáctica y agrupación del alumnado prevista, las actividades para el desarrollo de los contenidos y la práctica de los objetivos propuestos.

- Para finalizar incluiremos un apartado con las conclusiones generales de todo el proceso de investigación llevado a cabo, y cerraremos con una valoración personal y unas perspectivas de futuro.

En definitiva enmarcaremos, con el mayor rigor y espíritu crítico posible, la formación en el contexto de la convergencia europea y en los postulados de la Alfabetización Informacional, desde una perspectiva dinámica, reflexiva, innovadora e integradora. Es nuestro deseo con esta investigación contribuir al proceso de capacitación de nuestro alumnado para que pueda aprovechar el enorme potencial que ofrecen las tecnologías de la información y comunicación en su desarrollo personal así como en su integración en la sociedad. Es una preocupación que retroalimenta nuestra práctica docente y que desde la investigación aplicada nos impulsa con voluntad de mejora.

2. MARCO TEÓRICO: ESTADO DE LA CUESTIÓN

La información es esencial y necesaria en cualquier tipo de sociedad y mucho más en la Sociedad de la Información y el Conocimiento en la que vivimos en la actualidad, y a la cual debemos responder si queremos avanzar con ella. Pero el exceso de información que existe actualmente puede llegar a convertirse incluso en una amenaza si no se cuenta con una buena preparación, por parte de los usuarios, para realizar un uso correcto de ésta. De ahí, la necesidad de contar con estrategias que permitan una adecuada selección, gestión y optimización de la información.

Las tecnologías de la información y la comunicación han contribuido a que el acceso a la información sea más rápido y, además, han disminuido de forma notable los tiempos de respuesta ante las necesidades de ésta. Sin embargo, para conseguir información pertinente y acorde con las necesidades reales del usuario éste debe ser capaz de discernir cuáles son las fuentes de información más válidas y autorizadas, desde una perspectiva crítica-evaluativa de calidad. El usuario, además, debe adquirir habilidades para la formulación de estrategias de búsqueda apropiadas que le permitan localizar en cada caso la información requerida. También debe adquirir destreza para analizar, procesar y evaluar con peso crítico toda esa información obtenida para generar nuevo conocimiento.

Sin embargo, muchas personas no cuentan con la destreza suficiente para hacer frente a la sobreabundancia de la información que estamos sufriendo en la actualidad, ni dominan suficientemente las tecnologías de la información y la comunicación, lo cual nos lleva a un analfabetismo funcional: informático, idiomático e informacional (Picardo, 2002). Un claro ejemplo lo encontramos en el propio estudiantado universitario, como vamos a tener la oportunidad de

demostrar a lo largo de esta investigación, con la intención de abordar las necesidades formativas del alumnado desde la práctica docente.

El estudiantado universitario presenta verdaderas dificultades para elaborar un trabajo de investigación de cierta calidad, debido a una carencia en el dominio de las estrategias que hemos apuntado anteriormente. Sólo la práctica constante en el ejercicio de la investigación convertirá al estudiantado en personas capaces de alcanzar, evaluar, emplear, transformar, presentar y optimizar la información. Esto nos obliga a pensar en la Alfabetización Informacional como catalizadora esencial para despertar la curiosidad y elevar el interés por el aprendizaje permanente y continuo que cada vez se evidencia como más necesario.

Nuestra investigación se enmarca, en primera instancia, en la línea de estudios sobre necesidades y usos de la información (en el contexto más amplio de los estudios de usuarios), con la voluntad de diagnosticar las necesidades (in)formativas de un ámbito especializado (el del alumnado de comunicación audiovisual, publicidad y relaciones públicas) para elaborar posteriormente un plan específico desde el paradigma educativo de la Alfabetización Informacional (ALFIN). En lo que sigue, pasamos a introducir, sucintamente, el contexto teórico del presente proyecto.

2.1 Estudios de necesidades y usos de la información

En el contexto de los estudios de necesidades y usos de la información, nos alineamos con el nuevo paradigma que desde los años ochenta ha surgido en esta línea de investigación dentro del ámbito de la Documentación, que ha pasado de un enfoque tradicional orientado al sistema, que fundamentalmente se interesaba por el proceso de búsqueda de información, la forma en que los usuarios entraban en contacto con un sistema de información o utilizaban cierta información, a un enfoque más interesado en el conocimiento individual del usuario (centrado en el

usuario), para lo cual se empieza a valorar en especial la observación del contexto y la situación que lleva a un usuario a necesitar información, así como las características individuales que condicionarán el modo en que busque y utilice la información (Pinto y Sales, 2007b: 533).

Así, comienza a entenderse que la información no siempre es de naturaleza objetiva, sino que puede ser algo subjetivo cuyo significado y alcance depende tanto de los procesos cognitivos que operan en la mente de cada persona, según su formación e información previa, como de la situación en que la información es requerida por cada individuo. También comienza a otorgarse un papel activo al usuario y a concederse importancia esencial al contexto de situación. De esta manera, desde el momento en que la investigación se propone ahondar en la situación informativa del individuo en interacción con su medio, se pasa a una visión más cualitativa que permita observar de forma sistemática su realidad.

Esta nueva perspectiva comienza a hacerse evidente a partir de trabajos como los de Wilson (1981), Dervin (1983), Ellis (1989) o Kuhlthau (1991), que marcan el tránsito hacia lo que Dervin y Nilan (1986) denominaron «paradigma orientado al usuario» (*user oriented*), y que hoy por hoy puede considerarse como la tendencia predominante en los estudios de necesidades y usos a nivel internacional (González Teruel, 2005: 22).

En la siguiente tabla comparativa, se puede observar cómo el paradigma orientado al usuario o alternativo considera la información desde un punto de vista subjetivo e intentando entender en profundidad una situación concreta.

Concepto de información y de necesidad de información desde la perspectiva del sistema y del usuario		
Información	Paradigma orientado al sistema tradicional	Paradigma orientado al usuario o alternativo
	Objetiva	Subjetiva
	<ul style="list-style-type: none"> • La información tiene significado constante. • Es una mercancía o cosa. • Refleja una correspondencia absoluta con la realidad. • Transmitirá el mismo significado a todos los usuarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • La información no transmite un significado constante. • Los usuarios de la información la interpretan y le dan sentido o significado según su imagen o modelo único del mundo.
Necesidad de información	Definición imprecisa y vaga	Definición precisa y tangible
	<ul style="list-style-type: none"> • Aquello que un individuo debería poseer para su trabajo, su investigación o su realización personal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aquello que induce a emprender una conducta de búsqueda y que puede reflejar necesidades físicas, cognitivas, sociales o afectivas.
Fuente: Dervin y Nilán (1986), Nahl (1998), Bruce (2002)		

Tabla 1: Concepto de información y necesidad de información (González, 2005: 88)

De la observación de la tabla comprobamos cómo la definición de «necesidad de información» adquiere una dimensión cognitiva e incluso afectiva o social, frente a la dimensión física que aparece en el enunciado inicial.

Los estudios de necesidades y usos de información permiten responder a preguntas del tipo: ¿qué problemas informativos tienen las personas en el desempeño de su trabajo?, ¿qué hacen para superarlos?, ¿con qué recursos cuentan en su entorno para hacerlo?, o ¿qué factores condicionan sus búsquedas de información?, entre otras.

Nuestro proyecto, en suma, como hemos avanzado, se propone diagnosticar las necesidades de información y de formación en habilidades informacionales por parte del alumnado de dos titulaciones de Ciencias de la Información, como son

Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas, con el fin de utilizar los datos obtenidos, mediante este estudio de caso empírico, en el diseño de programas docentes interdisciplinarios específicos y pertinentes para la formación universitaria de estos perfiles profesionales.

Desde el punto de vista del usuario lo cierto es que hoy en día la dificultad no es tanto la posibilidad de acceso sino de obtención de la información que necesita para resolver un problema concreto o tomar una determinada decisión en su trabajo o vida cotidiana, que atienda a la calidad, rigor, adecuación, profundidad y especificidad que precisa. Para ello, para mejorar los sistemas de información, se vuelve imprescindible conocer en profundidad a los usuarios, sus carencias (in)formativas en situaciones reales, conocer en qué situaciones y contextos surge esa necesidad de información, qué hacen para solucionarla y qué uso hacen de la información en cuanto la obtienen.

Con todo, a pesar de la potencial utilidad de los estudios de necesidades y usos, en los años ochenta surgieron voces críticas, como Wilson (1981), Brittain (1982) o Dervin y Nilan (1986), entre otras, que advertían del riesgo de hacer acopio de datos y cifras pero no aplicar realmente los resultados para con ellos crear o mejorar sistemas de información, junto con el riesgo de utilizar técnicas metodológicas poco adecuadas para diagnosticar de forma amplia y realista la especificidad de necesidades y usos de información en campos concretos (Sales, 2008).

Por suerte, desde el cambio de paradigma (del sistema al usuario) a partir de los años ochenta han surgido diversas aportaciones que han contribuido a dotar a los estudios de necesidades y usos de un marco teórico, conceptual y metodológico sólido, partiendo de la base de que la observación del proceso de detección de la necesidad informativa, búsqueda y uso de la información, ha de

hacerse desde una perspectiva global (Wilson 1981, Brittain 1982, Elayyan 1988 o Westbrook 1997, entre otros)³. Esto se ha traducido desde un punto de vista teórico y conceptual en un planteamiento nuevo del concepto de necesidad de información por el (más tangible) de conducta de búsqueda de información (*information seeking behaviour*), o, en sentido más amplio, conducta informativa (*information behaviour*) (Wilson, 2000), para referirse a la totalidad de la conducta humana en relación a las fuentes y canales de información (Pinto y Sales, 2007b: 534).

El estudio sobre el comportamiento en la búsqueda de información es un área de investigación importante dentro de los estudios de usuarios, puesto que indica cómo se satisfacen normalmente las necesidades, aclara el contexto de los productos y servicios que requieren o a los que acuden los usuarios, precisa las condiciones que deben cumplir y define el tipo de preparación y/o de formación de los usuarios en su contexto real.

Este tipo de estudio permite, además, identificar las actitudes y valores del usuario con respecto a la información en general y a las relaciones con las unidades de información en particular; valorar los fundamentos del desarrollo de la búsqueda y de comunicación de la información: cómo selecciona el usuario las fuentes de información, cómo formula sus preguntas, cómo escoge la información, si tiene preferencia por algunos medios de información (determinados por la formación del usuario, ámbito socio-profesional, tiempo disponible, condiciones de trabajo) y, por último, identificar y delimitar los factores que influyen en los comportamientos de los usuarios respecto a las colecciones y servicios de las unidades de información: formación del usuario, su destreza o habilidad al utilizar la colección y servicios, la accesibilidad a éstas, las experiencias previas, etc.

³ En este sentido, véase un conciso resumen de los modelos para el estudio de la conducta informativa en González Teruel (2005: 95-130).

2.1.1 Motivos que conducen a la búsqueda de información

Krikelas (1983: 6) define el comportamiento en la búsqueda de información como la «actividad de un individuo dirigida a identificar un mensaje que satisfaga una necesidad percibida como tal», sin olvidar que el comportamiento está influido por la interrelación que existe entre los sistemas emocionales, cognitivos y sociales, los cuales determinan la necesidad de información y, por lo tanto, el proceso que sigue una persona en la búsqueda de información.

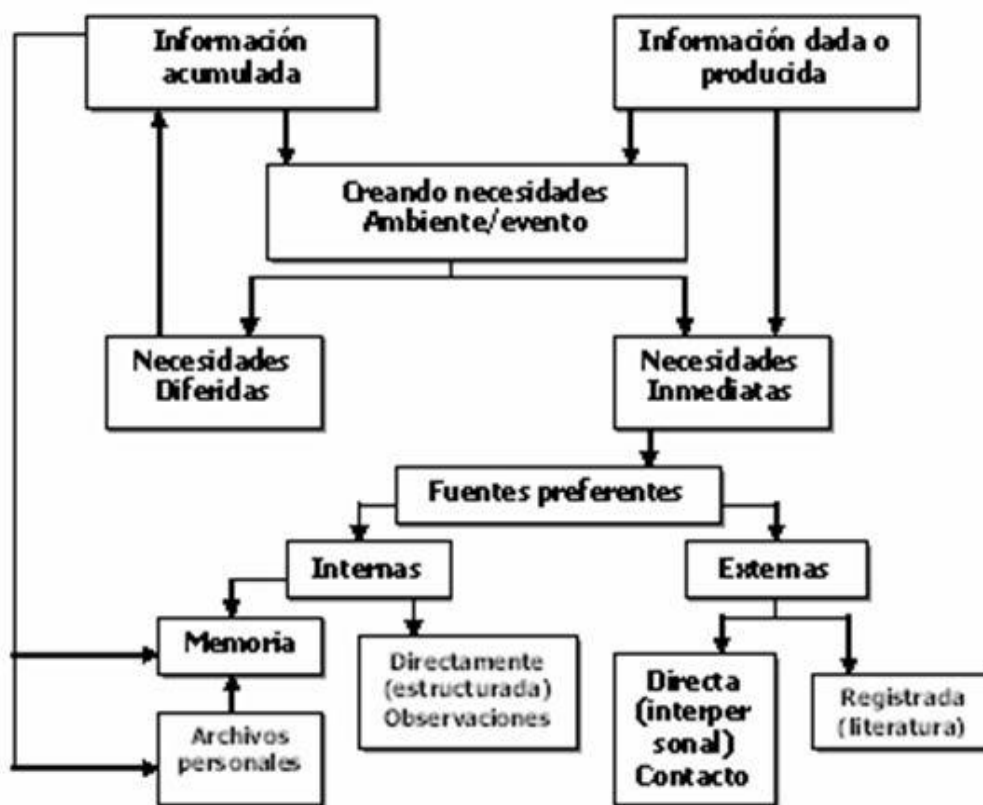


Gráfico 2: Modelo de búsqueda de información (Krikelas, 1983: 6)

De la observación del gráfico se deduce que en la búsqueda de información intervienen dos tipos de necesidades. Y son las necesidades inmediatas las que provocan un proceso de búsqueda activo y dinámico que hace que la persona

acuda a un determinado tipo de fuente según sus preferencias. En relación a las fuentes de información, estas podrán ser internas (almacenadas en la memoria o en ficheros personales, o bien pueden proceder de la observación directa del individuo) o externas (información bibliográfica o bien procedente de personas que tengan conocimientos relacionados con la información que se necesita). En opinión de Krikelas (1983) la elección de una u otra fuente depende de la percepción que cada persona tenga de la existencia de información pertinente en cada una de las fuentes, así como también de la facilidad de acceso a las mismas.

Otro modelo sobre el estudio de la conducta informativa es el propuesto por Wilson (2000: 53), resultado de la ampliación del modelo inicial propuesto en 1981 y que proporciona un marco de referencia más completo en relación con el estudio en la búsqueda de información.

Según Wilson el proceso de búsqueda de información pasa por varias etapas e intervienen una serie de variables que pueden determinar la puesta en marcha de ésta (gráfico 3). Primero establece un mecanismo de activación que se pone en marcha ante la incertidumbre y tensión generada por una situación de estrés ante una carencia de información. A continuación expone una serie de variables que intervienen en la búsqueda de información: características propias del individuo (psicológicas, demográficas, ambientales...), de su contexto y de la fuente que utiliza para lograr información. Finalmente, incluye un mecanismo de activación según el cual los usuarios que perciban mayor riesgo desearán buscar más información.

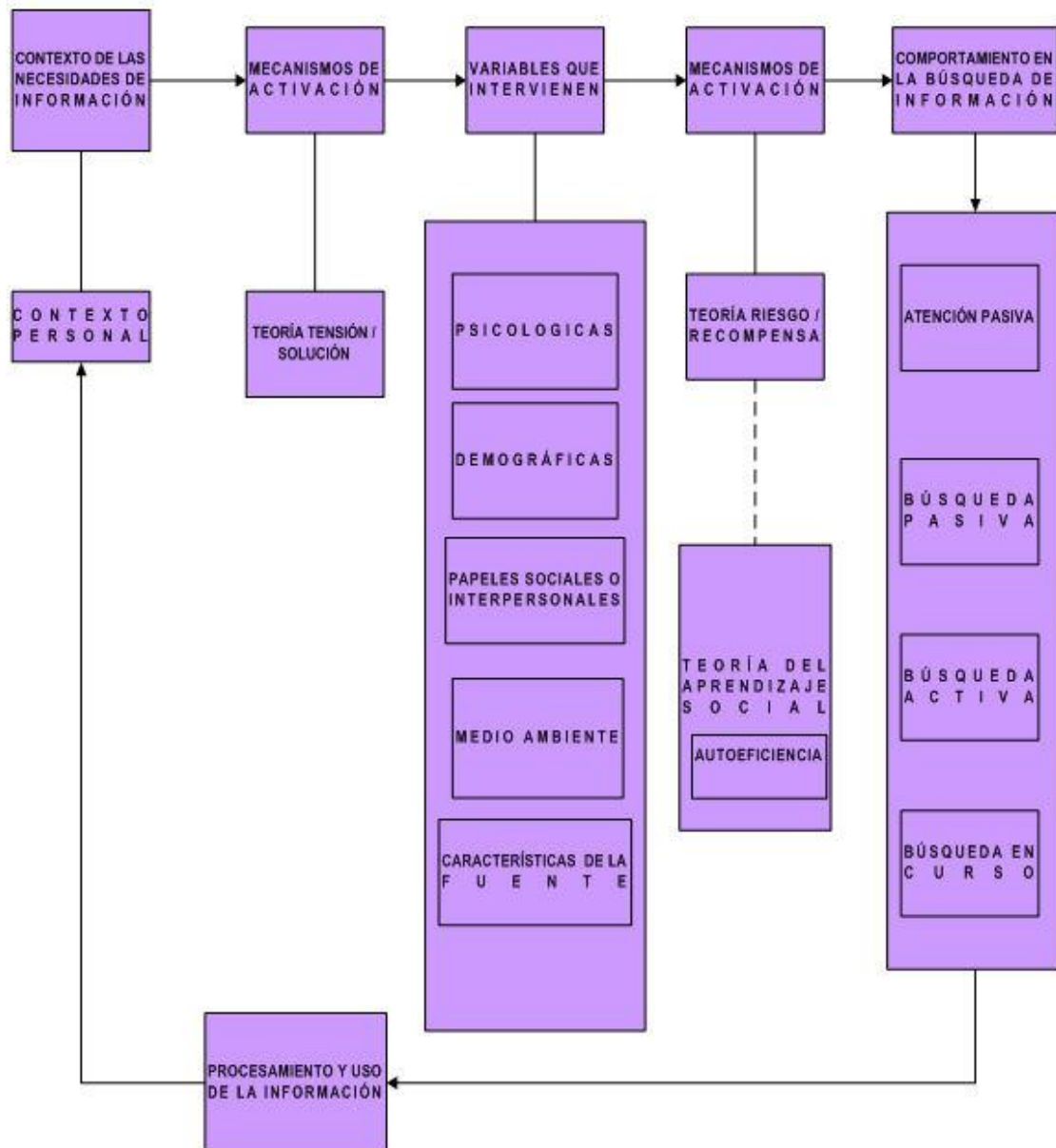


Gráfico 3: Modelo de búsqueda de información (Wilson, 2000: 53)

En este contexto, el presente proyecto plantea una investigación aplicada, que parte de un estudio de caso con el alumnado que es centro de nuestra atención docente, desde la perspectiva de estudios de necesidades y usos de la información centrados en el usuario.

Posteriormente, con los datos obtenidos, la investigación quedará abierta a la innovación docente mediante el diseño y planificación de programas formativos interdisciplinarios específicos y adecuados para este colectivo de usuarios, lo que nos ubica en el paradigma educativo de la Alfabetización Informacional (ALFIN), en el que nos vamos a introducir paulatinamente en los siguientes apartados.

En definitiva, es necesario formar al estudiantado en el uso de la información puesto que las tecnologías de la información y de la comunicación han cambiado completamente las relaciones en el mundo actual. El aumento creciente del volumen de datos, la evolución de las tecnologías implicadas y el incremento de situaciones cada vez más complejas conlleva que el alumnado deba adquirir de aptitudes y métodos de trabajo.

En nuestra sociedad es necesario ser capaz de buscar, evaluar, interpretar y explorar información en cualquiera de sus formas para hacer frente a la ingente cantidad de información que no para de crecer. De ahí la importancia de la formación en el uso de la información, sobre todo en la enseñanza superior, donde se asientan las bases para futuros desarrollos profesionales.

2.2 Aptitudes básicas para aprender a utilizar la información.

En la sociedad actual, la información se ha convertido en un elemento de poder con un importante valor económico añadido. Ésta se procesa, almacena, reproduce y transmite a una velocidad de vértigo, lo cual genera un exceso de información que provoca que las personas se sientan, a veces, incapaces de elegir la más apropiada a sus necesidades. Por ello, la capacidad de aprender a utilizar la información de manera eficaz es, en muchos casos, más importante que la adquisición de ésta.

En ocasiones, la sobrecarga de información provoca usuarios pasivos ante la imposibilidad de seleccionar la que es más pertinente a sus propósitos. La mayor dificultad está en no saber revisar y ajustar las propias estrategias de búsqueda de información. En suma, el exceso de información exige un mayor esfuerzo para comprenderla, analizarla y evaluarla y, por ello, es primordial la educación de las habilidades en información lo que implica la comprensión lectora, pensamiento crítico, la resolución de problemas, así como la habilidad para analizar, sintetizar y comunicar información (Albitz 2007; Gómez, 2000; Pinto y Sales, 2007a; Shenton y Hay-Gibson, 2011).

Así pues, en la llamada «era digital» se empieza a considerar como personas analfabetas a aquellas que no comprenden la información, con independencia de la forma en que se presente ésta. La importancia de esta nueva alfabetización queda patente en la «Carta de los derechos del alumno en la era de la información», aprobada el 10 de septiembre de 1995 por el Consejo de Administración de la *Association for Teacher-Librarianship in Canada* (ATLC, 1998: 17):

Nuestros alumnos se enfrentan a un futuro rico en información, en el que el cambio será una de las constantes de sus vidas. Para que puedan adaptarse y realizar plenamente su potencial, deberán ser capaces de aprender durante toda su vida y de tomar decisiones de manera autónoma. Creemos que conviene suministrar a todos los alumnos la posibilidad de:

- dominar las habilidades necesarias para acceder a la información, cualquiera que sea el soporte que la vehicule (impreso, no impreso, electrónico);
- comprender y dominar las habilidades eficaces de búsqueda de información y de presentación de los resultados;
- desarrollar habilidades para evaluar, extraer, sintetizar y utilizar la información proveniente de una variedad de fuentes y medios;
- utilizar los datos y la información para ampliar su base de conocimiento personal;
- explorar maneras creativas de utilizar la información;
- comprender su herencia cultural y su historia, así como la cultura y la historia de otras sociedades y grupos sociales;
- mejorar sus capacidades para conocerse a sí mismos desarrollando el placer de la lectura;

- explorar los valores y creencias de otros leyendo obras del mundo entero;
- pensar de manera crítica y tomar decisiones en función de las necesidades y valores de cada uno, así como en función de la evidencia de los hechos;
- participar activamente en las decisiones concernientes a su propio aprendizaje.

Dado que la información es un elemento vital para el desarrollo del pensamiento crítico y para una toma de decisiones autónoma, resulta que el acceso a un cuerpo de información que no cesa de crecer es vital para el desarrollo del potencial de cada alumno. Creemos, en consecuencia, que todos los alumnos deberían tener el derecho:

- a tener acceso, en su aprendizaje, a un amplio abanico de recursos de un nivel apropiado (impresos, no impresos y electrónicos);
- a explorar documentos que presenten una variedad de opiniones y perspectivas;
- a escoger libremente cualquier lectura, así como todo documento sonoro y/o visual, tanto para su ocio como para sus estudios.

Tabla 2: Carta de los derechos del alumno (ATLC, 1998: 17)

Asimismo, respecto a las habilidades que se requieren para formar a una persona alfabetizada en información, en la era digital, debemos señalar la propuesta de Eisenberg y Berkowitz (2000) sobre el modelo pedagógico conocido como *The Big6 Skill* (las seis grandes habilidades), las cuales se vinculan con el aprendizaje basado en la resolución de problemas. Éstas son:

1. Definición de la actividad: el alumnado tiene que saber definir el problema de información e identificar qué información necesita.
2. Estrategias para la obtención de información: el alumnado tiene que saber delimitar cuáles son las mejores fuentes de información a consultar.
3. Localización y obtención: el alumnado aprende a encontrar la información necesaria, a organizarla y a evaluarla.
4. Uso de la información: el alumnado extrae la información más relevante para realizar su actividad académica.
5. Síntesis: el alumnado debe sintetizar lo aprendido y presentar el producto.

6. Evaluación: el trabajo final debe ser evaluado por parte del alumnado.

Destacan, además, las formulaciones derivadas de varias asociaciones que se fueron pronunciando al respecto a partir de la década de los 80: *Association of College and Research Libraries*, 2000; *California State University*, 1995; *Florida International University*, 1998; y *State University of New York*, 1997. Estas iniciativas en sus textos hacen alusión tanto a las aptitudes relacionadas con el uso de la información, como a las tecnologías que dan acceso a ésta: capacidades y aptitudes relacionadas con la identificación de las necesidades de información, el conocimiento de las fuentes de información, la realización de estrategias para buscar y localizar información, la evaluación de la información encontrada su procesamiento y comunicación. Todo ello desde una perspectiva de solución de problemas.

En la sociedad del siglo XXI resulta esencial que el estudiantado, que accede a la enseñanza superior, adquiera y desarrolle aptitudes para el uso correcto de la información, sobre todo si tenemos en cuenta el crecimiento exponencial de información disponible. Información que es cada vez más heterogénea, por lo que su validez y credibilidad han de revisarse de manera constante. Es importante, además, que cada persona adquiera aptitudes que le sirvan a lo largo de toda la vida y que aprenda a aprender para resolver problemas y tomar decisiones.

Como señala Bernhard (2002), en los inicios del siglo XXI, resulta esencial asegurarse de que el alumnado adquiera y desarrolle aptitudes para el uso de la información ya desde su entrada en la enseñanza superior, y las principales razones que aduce para justificar la puesta en marcha de acciones de formación en el uso de la información son las siguientes:

- El crecimiento exponencial de la información disponible y accesible en cualquier formato.

- Una información cada vez más heterogénea cuya autenticidad, validez y credibilidad han de ser establecidas continuamente.
- Una economía fuertemente basada en actividades de servicio y apelando a tecnologías en rápido desarrollo.
- La necesidad de que cada persona adquiera y desarrolle aptitudes transferibles y utilizables a lo largo de toda la vida, así como que aprenda a aprender en una perspectiva de solución de problemas.
- La necesidad absoluta de estar al tanto de los desarrollos más recientes para las actividades de investigación.
- La demanda de los empleadores que quieren contratar a personas capaces de dominar las tecnologías, de buscar la información en las fuentes electrónicas e Internet, y de evaluarla, de gestionar la información interna y externa así como llevar a cabo actividades de alerta.
- La evolución hacia una pedagogía activa centrada en el estudiantado, basada en los recursos y en la solución de problemas.
- El impacto de la formación en el uso de la información sobre la continuidad en los estudios y el éxito escolar.

En suma, la gran explosión de recursos de información y el desarrollo de las tecnologías para almacenar y recuperar datos hace necesario que las personas aprendan qué recursos escoger, cómo encontrar y seleccionar información y como hacer el mejor uso de ella.

2.3 De la sociedad de la información a la del conocimiento

No cabe duda que el siglo XX ha dejado una importante herencia científica y tecnológica a la sociedad del milenio actual. Ha sido una época en la que el conocimiento científico ha sido el gran protagonista y con su evolución se han

establecido las bases que han edificado la etapa denominada como «era de la información» o caracterizado la llamada «sociedad de la información». En opinión de Castells (2003) el impacto en las sociedades de las tecnologías de la información y de las comunicaciones ha definido la «era digital» o la «sociedad en red».

La creación de una red de redes durante los años ochenta marcará el inicio de la era Internet. Durante este tiempo las sociedades empezaron a vivir la «era de la información» y se acuñó la expresión «sociedad de la información», como forma de entender los cambios sociales y también económicos que conforman la sociedad digital o la sociedad en red.

La popularización del acceso a Internet ha favorecido y facilitado, en gran medida, la creación y difusión de la información lo que nos ha convertido en productores de ésta pero, paralelamente, ha evidenciado el fenómeno del exceso de información, de sobreinformación. Este fenómeno conlleva algunos efectos negativos como la dificultad, para algunas personas, de encontrar de manera rápida y eficaz la información que necesitan, la inseguridad respecto a la calidad de la información encontrada o la credibilidad de algunas fuentes consultadas.

Es obvio que para desarrollar cualquier actividad es prioritario contar con información adecuada, pero dada la ingente cantidad en circulación, y ante la imposibilidad de guardarla toda, urge que las personas desarrollen habilidades para recuperar, comprender y almacenar la información en formato adecuado – puesto que también han cambiado los soportes de la información- y sólo aquella que sea más pertinente para la organización o el individuo.

En suma, lo que inicialmente parece una ventaja puede dejar de serlo y, por consiguiente, será necesario proporcionar herramientas para que se pueda sacar el máximo provecho de la oportunidad que representa Internet. El acceso a la información es esencial para que las personas participen y respondan a los retos que el desarrollo impone a la sociedad. Es, sin duda, requisito imprescindible para

que la humanidad progrese. Lo que queremos señalar, en realidad, es que dentro de las competencias en información debemos contemplar las digitales, entre las cuales está la de compartir en red.

La UNESCO en su informe mundial sobre la información (1997) apunta «el desarrollo del procesamiento de la información y de la comunicación es el núcleo de muchas de las transformaciones que han marcado la última mitad del siglo XX. El fenómeno de Internet resalta el aceleramiento de estos procesos y su impacto potencial sobre la vida económica cultural y social».

Se trata de una nueva sociedad en la que las relaciones humanas han sido modificadas de manera cuantitativa y cualitativa y en la que la información y las tecnologías que tratan y transportan ésta son las protagonistas. Al mismo tiempo, la relevancia pública de todos los avances logrados en el siglo anterior, en temas relacionados con las ciencias de la vida y el comportamiento humano, han propiciado un escenario nuevo que viene a justificar, sin duda, la transformación definitiva de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento.

Sin embargo, el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación no puede por sí solo sentar las bases de la sociedad del conocimiento. Es cierto que la información es un instrumento del conocimiento, pero no es el conocimiento en sí. Por tanto, a pesar de que la tecnología ha superado toda previsión con respecto al aumento de la cantidad de información disponible y la velocidad de su transmisión, aún nos queda un largo camino que recorrer para acceder a auténticas sociedades del conocimiento.

La información sólo seguirá siendo una masa de datos indiferenciados hasta que todos los habitantes del mundo no gocen de una igualdad de oportunidades en el ámbito de la educación para tratar la información disponible con discernimiento y espíritu crítico, analizarla, seleccionar sus distintos elementos e incorporar los que estimen más interesantes a una base de conocimientos. (UNESCO, 2005: 19).

Así pues, la actual sociedad de la información caracterizada por el avance científico en todas las actividades humanas conlleva una nueva forma de ver y entender el mundo que nos rodea, el uso de nuevas herramientas e instrumentos y la implantación de nuevos valores y normas de comportamiento. Y en esta sociedad, denominada sociedad del conocimiento por la importancia creciente de éste en todas las actividades humanas, la formación continua y la gestión del conocimiento tienen un papel primordial para el progreso económico y cultural de la sociedad, constituyendo una garantía para el futuro de las personas.

Y en este nuevo contexto, para afrontar los continuos cambios que imponen en todos los órdenes de nuestra vida los rápidos avances científicos y la nueva «economía global», los ciudadanos nos vemos obligados a adquirir unas nuevas competencias personales, sociales y profesionales que, aunque siempre han sido necesarias, hoy resultan imprescindibles.

En definitiva, el concepto de sociedad de la información se asienta en los progresos tecnológicos. No obstante, el cambio social que conllevan las tecnologías de la información y comunicación sólo conducirá a la aparición de sociedades del conocimiento en determinadas condiciones, que, tal y como se verá más adelante, son las que caracterizan la aparición de auténticas sociedades del aprendizaje. El concepto de sociedades del conocimiento comprende dimensiones sociales, éticas y políticas mucho más amplias y, por tanto, en estas sociedades todos tendremos que aprender a desenvolvernos entre una gran cantidad de informaciones y, además, deberemos desarrollar el espíritu crítico y las capacidades cognitivas necesarias para poder discernir la información «útil» de la que no lo es. Es pues, de capital importancia dominar la información y las estrategias para su manejo y uso.

En suma, la sociedad del conocimiento requiere de una constante renovación de los conocimientos, destrezas y competencias de los individuos relacionados tanto con el entorno personal o social como profesional. Cualquiera que quiera ser

experto en una materia tiene que estar actualizándose de manera constante y por ello el aprendizaje permanente y la alfabetización múltiple (Pinto, Sales, Martínez-Osorio, Planelles 2009: 13-48; Pasadas Ureña, 2010) se consideran esenciales para la consecución de estos objetivos.

En este escenario las universidades juegan un papel muy importante. Pero se necesita un entorno universitario saneado y renovado para poder optimizar los procesos que constituyen la base de la sociedad del conocimiento. El crecimiento de la sociedad del conocimiento depende de la producción de conocimientos nuevos fundamentalmente a través de la investigación científica, su transmisión mediante la educación y formación, su difusión a través de las tecnologías de la información y comunicación y su explotación mediante la innovación tecnológica (Comisión de las Comunidades Europeas, 2003).

2.4 La alfabetización digital en la Sociedad del Conocimiento

El gran desarrollo de las tecnologías multimedia en los últimos años ha supuesto nuevas formas de tratar, almacenar, distribuir, diseñar, percibir y comprender la información, lo cual ha generado nuevos entornos comunicativos que requieren nuevas destrezas y habilidades por nuestra parte. Esta integración de las tecnologías de la información y comunicación en los distintos ámbitos de nuestra sociedad ha conllevado la transformación de ésta en una sociedad basada en el conocimiento. Urge, por tanto, una nueva alfabetización que responda a las necesidades derivadas de un nuevo orden social. Es esencial que los aprendizajes sobre la tecnología digital –verdadera alfabetización digital- respondan al objeto último de la educación como herramienta de transformación social. (Cuevas y Simeño, 2011; Pinto, 2014; Pinto, Sales, Martínez-Osorio, Planelles, 2009).

Por ello, es necesario un nuevo tipo de alfabetización que ha de ser «digital», es decir, que no solamente nos ha de proporcionar acceso a la información, sino

que, a través de ésta, ha de ofrecernos acceso al conocimiento. «La sociedad de la información sólo podrá convertirse en sociedad del conocimiento si esa nueva alfabetización, que se ha dado en llamar digital, llega a generalizarse» (Gutiérrez Martín, 2003: 14)

El evidente incremento de información y la velocidad de procesamiento y distribución de la misma facilitan la cantidad de información disponible en todos los lenguajes y soportes, así como la distribución y acceso a ésta. Pero resulta obvio que el exceso de información no significa necesariamente un aumento en la calidad de la misma y, por consiguiente, la simple adquisición de destrezas para manejar el ordenador o acceder a la red no es suficiente. Un error muy habitual en la puesta en práctica de la alfabetización digital es reducirla al aprendizaje de manejo del ordenador, periféricos y programas más comunes.

Una alfabetización digital, informática, multimedia o informacional que se quede en el estudio de los dispositivos y del funcionamiento de los programas es una alfabetización *instrumental*, sólo parte de la alfabetización digital que ha de capacitar a la persona para vivir en la sociedad global e intercultural del tercer milenio. (Gutiérrez Martín, 2003: 83)

En suma, la alfabetización digital implica la adquisición de las destrezas necesarias en el manejo de las tecnologías de la información para el trabajo y la vida cotidiana pero implica, además, adquirir habilidades y conocimientos de búsqueda, clasificación, evaluación y presentación de la información (Casado, 2006: 68). Al tiempo, es necesaria una concienciación y actitud crítico-reflexiva más centrada en el análisis de los contenidos para dar respuesta a las exigencias de un panorama informacional cada vez más complejo.

En definitiva, en este nuevo paradigma de la sociedad informacional, que avanza de manera muy desigual, estar alfabetizado digitalmente significa tener la

capacidad tecnológica imprescindible para sobrevivir en ella y poder actuar con un enfoque crítico sobre la misma.

La sociedad del conocimiento y de las comunicaciones no es la sociedad en la que vivimos todos los seres humanos, a pesar de los desarrollos tecnológicos y de la información que conforma nuestro entorno. Información y conocimiento, tecnología de la comunicación y comunicación humana no son sinónimos. Lo deseable es que esta sociedad y la futura sean sociedades del conocimiento y de las comunicaciones y no sólo de la información y de la tecnología. Pero para ello es necesario que cada uno de nosotros y todos nosotros estemos en condiciones de conocer y de comunicar y de comunicarnos. (Martínez Martín, 1995)

La alfabetización digital, por tanto, es importante porque es la clave de la inclusión. Sin embargo, existen sectores de la sociedad muy desfavorecidos que tienen dificultades o carecen de posibilidades para aprovechar las ventajas que supone el acceso a las redes y a la información electrónica. La existencia de estas desigualdades introduce un concepto nuevo, el de *brecha digital*, y para superar esta fractura se necesita, además de acceso a la red, capacidad para comprender y usar la información con criterio crítico.

La «brecha digital», es decir, la diferencia entre los países desarrollados y los que están en vías de desarrollo, supone la necesidad de tomar medidas para afrontar la situación, tal y como plantea Menou (2004): «la cuestión central en el debate sobre la brecha digital no debería ser cuál es la mejor forma de llevar las TICs a los pobres, sino cuál es la mejor forma de que los pobres obtengan ventajas de las TICs para mejorar su situación». La gran paradoja de nuestro tiempo refleja que los avances de la ciencia y del conocimiento no se distribuyen de manera equitativa y ello significa que no sólo no se reducen las grandes diferencias entre países ricos y pobres, sino que éstas se acrecientan y se agravan. Todo lo cual exige

unas mejoras sociales y la educación y formación en los sistemas educativos, el aprendizaje continuo y la Alfabetización Informacional son primordiales en estas mejoras.

A este respecto Calderón Rehecho (2010: 23-24) señala que la brecha digital hay que entenderla en dos sentidos, por un lado la imposibilidad de acceder a las nuevas TIC y, por otro, la ausencia de las competencias básicas para poder usar éstas. Y es en este segundo aspecto donde la ALFIN juega un papel primordial.

En suma, en una sociedad fuertemente informatizada, la diferencia entre las personas que tienen acceso a las tecnologías de la información y la comunicación y saben manejarlas y las que no, constituye un peligro y da lugar a una exclusión social denominada *brecha digital*. Y para evitar esta marginación es necesario que las personas desarrollen habilidades informacionales y digitales.

En opinión de Bryne (2005: 10), la ALFIN resulta igual de importante en una cultura oral como en una documental y la define como «conjunto de capacidades, habilidades, conductas y actitudes que trasciende al medio utilizado para el intercambio de la información al tiempo que le facilita su propia eficacia»

Realmente, no demasiadas personas pertenecientes a las más diversas clases sociales, culturales y educativas, incluso en los países muy desarrollados, llegan a dominar la información y las habilidades necesarias para la reflexión crítica, la integración social y la participación activa en la toma de decisiones de manera democrática. Por consiguiente, como objetivo fundamental de la alfabetización digital podemos destacar la capacitación para transformar la información en conocimiento y hacer de éste un elemento de colaboración y transformación de la sociedad. La información no tiene demasiado valor si no se tienen las habilidades para encontrarla y valorarla críticamente.

2.5 De la Sociedad del Conocimiento a la Sociedad del Aprendizaje

Las expresiones «sociedad de la información», «sociedad del conocimiento» y «sociedad del aprendizaje» a las que nos venimos refiriendo representan a la sociedad moderna y revelan algunas de las más importantes transformaciones que han tenido lugar en los últimos años y que van a seguir produciéndose en un futuro.

En los conceptos de *información*, *conocimiento* y *aprendizaje* se está poniendo el énfasis en aspectos vinculados con procesos de desarrollo intelectual, en aspectos relativos a cómo el *conocimiento* es adquirido, aplicado, distribuido, reconocido y aprendido, en definitiva, aspectos relacionados con la manera de poner el «conocimiento en acción». La novedad, por tanto, radica en la integración de los significados de esta tríada conceptual, en el protagonismo del primer aspecto, en la *información*, provocado por la fuerza de las tecnologías de la información y por el avance de las plataformas digitales y sus redes de comunicaciones, como soportes que están facilitando la mejora de nuestro saber, de nuestra manera de entender el mundo que nos rodea y llegar a mejorar nuestro *conocimiento* y, en suma, nuestra capacidad de aprender. Es aquí donde radica la gran revolución de la sociedad de la información.

En un mundo cada vez más complejo en el que el conocimiento cambia de manera constante, y en el que cualquier individuo puede verse obligado a ejercer diferentes profesiones a lo largo de su existencia, la cantidad de información disponible en diversos modos y soportes nos sobrepasa, y por ello resulta esencial seguir aprendiendo durante toda la vida. En un momento en que las transformaciones cada vez más rápidas cuestionan los antiguos modelos, la educación debe ser permanente y adaptarse a los cambios continuos de la sociedad. La educación a lo largo de la vida se basa, en suma, en habilidades que debemos cultivar para conseguir un equilibrio entre el trabajo y el aprendizaje, así como para ejercer una ciudadanía activa.

En un informe a la UNESCO (Delors, 1996) se recomienda que la educación, para poder afrontar los retos que nos plantea el siglo XXI, se apoye en cuatro aprendizajes fundamentales, que a lo largo de la vida serán para cada persona, en cierto modo, los pilares del conocimiento:

- **Aprender a ser** para un mejor desarrollo de la identidad personal y una mayor autoestima junto con el fortalecimiento de la responsabilidad para ser capaz de tomar decisiones y enfrentarse a las dificultades. Ser capaz de adaptarse a los nuevos entornos y circunstancias cambiantes y estar en condiciones de actuar con capacidad de autocrítica, de juicio y reflexión.

- **Aprender a conocer**, compaginando una cultura general suficientemente amplia con el estudio a fondo de varias disciplinas para adquirir una mayor capacidad de comprensión, lo cual conlleva estar inmerso en la realidad del momento y estar informado. Supone, además, un aliciente y sienta las bases para aprender durante toda la vida, en suma, educación permanente.

- **Aprender a hacer** a fin de adquirir no sólo una cualificación profesional sino, en un sentido más general, una competencia que permita hacer frente a situaciones complejas e imprevisibles y poder adaptarse a un mundo laboral en cambio, con iniciativa en la toma de decisiones y actitud creativa. En definitiva, estar en disposición de asumir riesgos mediante el uso eficiente de recursos y aplicando el juicio crítico.

- **Aprender a vivir juntos** desarrollando las buenas relaciones personales con los demás. Tener capacidad para gestionar conflictos, persuadir y negociar con sensibilidad hacia los otros. Saber trabajar en equipo con comprensión mutua y respeto al pluralismo, lo que implica sociabilidad y respeto a las personas y a la diversidad.

A este respecto Edgar Morin (1999) destaca que las principales necesidades de la educación en la sociedad actual son:

- Que el conocimiento humano esté preparado para afrontar los riesgos constantes de error e ilusión que acechan a la mente humana.
- Necesidad de desarrollar un conocimiento capaz de abordar contextos globales que la fragmentación de las disciplinas imposibilita.
- Reconponer la unidad compleja de la naturaleza humana partiendo de los conocimientos dispersos extraídos de las diversas disciplinas.
- Saber vivir en un mundo globalizado, complejo y cambiante, donde hay seres humanos que viven confrontados y existen muchas comunidades oprimidas.
- Aprender a afrontar las innumerables incertidumbres de nuestros tiempos que las ciencias nos han ido revelando.
- Ser comprensivo con los demás seres humanos, lo cual implica un cambio en las mentalidades para intentar evitar racismos, xenofobias y desprecios.
- Disponer de una formación ética, que deberá formarse tomando conciencia de que todo ser humano es al tiempo individuo y parte de una sociedad. Para ello es necesario un ejercicio constante de reflexión y actitud democrática.

Por su parte Seltzer y Bentley (2000) apuntan que el progreso tecnológico ha provocado la proliferación de trabajos de tipo más intelectual en los que priman una serie de habilidades nuevas entre las que destacan las siguientes:

- **Gestión de la información:** debido al crecimiento exponencial de volumen de información se hace cada vez más necesario que las personas sean capaces de seleccionar y organizar ésta. Y descubrir nuevas fuentes de información y sintetizar ésta, con la ya disponible, adquiere una importancia cada vez más creciente para una gestión eficaz y eficiente del conocimiento.

- **Autoorganización:** que implica la necesidad de definir nuestros objetivos, gestionar tiempos, establecer prioridades, evitar el exceso de trabajo... en suma, abordar un problema desde diferentes perspectivas y comprender la variedad de herramientas y técnicas que podemos utilizar para llevar a cabo una tarea de la manera más óptima posible.
- **Interdisciplinariedad:** que no implica estar especializado en diversos temas, sino en aplicar los conocimientos de uno, al análisis e investigación del otro.
- **Personal e interpersonal:** dado que trabajar en equipo es algo muy habitual, la capacidad de interactuar con otras personas es esencial. Las personas han de ser capaces de compartir conocimientos, experiencias y sentimientos al objeto de trabajar de forma eficaz y eficiente en el seno de grupos.
- **Reflexión y evaluación:** la reflexión resulta esencial para la evaluación. Sólo podremos valorar algo de manera correcta si somos capaces de considerar su importancia dentro de un conjunto más amplio. De ahí, la importancia de las habilidades crítico-reflexivas dentro del panorama educativo actual.
- **Riesgo:** ser capaz de gestionar el riesgo es esencial para poder prosperar en el seno de una nueva economía, que requiere: ser capaz de imaginar y analizar distintos escenarios de futuro, tomar una decisión acertada entre varias opciones posibles y convertir los propios errores en oportunidades para aprender.

Sobre el aprendizaje a lo largo de la vida, la Comisión Europea (2004) señala la necesidad de adquirir competencias clave y apunta que éstas representan:

un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Éstas deberían haber sido desarrolladas para el final de la enseñanza o formación obligatoria, y

deberían actuar como la base para un posterior aprendizaje como parte de un aprendizaje a lo largo de la vida (Comisión Europea, 2004: 7)

En la siguiente tabla aparecen reflejadas las competencias clave consideradas necesarias para todos en la sociedad del conocimiento:

COMPETENCIA	DEFINICIÓN
Comunicación en la lengua materna	Comunicación es la habilidad para expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de forma apropiada en una amplia gama de contextos sociales y culturales –educación y formación, trabajo, hogar y ocio.
Comunicación en una lengua extranjera	La comunicación en lenguas extranjeras comparte de forma general las principales dimensiones de las destrezas de comunicación en la lengua materna: está basada en la habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos tanto de forma oral como escrita (escuchar, hablar, leer y escribir) en una gama apropiada de contextos sociales –trabajo, hogar, ocio, educación y formación– de acuerdo con los deseos y necesidades de cada uno. La comunicación en lenguas extranjeras también necesita destrezas tales como la mediación y el entendimiento intercultural. El grado de habilidad variará entre las cuatro dimensiones, entre las diferentes lenguas y de acuerdo con el entorno y herencia lingüística del individuo.
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	La alfabetización numérica es la habilidad para usar la suma, resta, multiplicación, división y ratio en cálculo mental y escrito para resolver una serie de problemas en situaciones cotidianas. Se enfatiza el proceso más que el resultado, y la actividad más que el conocimiento. La alfabetización científica se refiere a la habilidad y disposición para usar la totalidad de los conocimientos y la metodología empleada para explicar el mundo natural. La competencia en tecnología es entendida como el entendimiento y aplicación de esos conocimientos y metodología con objeto de modificar el entorno natural en respuesta a deseos o necesidades humanas.
Competencia digital	La competencia digital implica el uso confiado y crítico de los medios electrónicos para el trabajo, ocio y comunicación. Estas competencias están relacionadas con el pensamiento lógico y crítico, con destrezas para el manejo de información de alto nivel, y con el desarrollo eficaz de las destrezas comunicativas. En el nivel más básico, las destrezas de TIC comprenden el uso de tecnologías multimedia para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicar y participar en foros a través de Internet.

Aprender a aprender	‘Aprender a aprender’ comprende la disposición y habilidad para organizar y regular el propio aprendizaje, tanto individualmente como en grupos. Incluye la habilidad de organizar el tiempo propio de forma efectiva, de resolver problemas, de adquirir, procesar, evaluar y asimilar conocimientos nuevos, y de ser capaz de aplicar nuevos conocimientos en una variedad de contextos – en el hogar, en el trabajo, en la educación y en la formación. En términos más generales, aprender a aprender contribuye enormemente al manejo de la vida profesional propia.
Competencias interpersonales y cívicas	Las competencias interpersonales comprenden todo tipo de comportamientos que un individuo debe dominar para ser capaz de participar de forma eficiente y constructiva en la vida social, y para poder resolver conflictos cuando sea necesario. Las destrezas interpersonales son necesarias para que haya una interacción efectiva individualizada o en grupos, y son empleadas tanto en el ámbito público como en el privado.
Espíritu emprendedor	El espíritu emprendedor tiene un componente activo y otro pasivo: comprende tanto la capacidad para inducir cambios como la habilidad para acoger, apoyar y adaptarse a los cambios debidos a factores externos. El espíritu emprendedor implica ser responsable de las acciones propias, ya sean positivas o negativas, el desarrollo de una visión estratégica, marcar y cumplir objetivos y estar motivado para triunfar.
Expresión cultural	La ‘expresión cultural’ comprende una apreciación de la importancia de la expresión de ideas de forma creativa en una serie de medios de expresión, incluyendo la música, expresión corporal, literatura y artes plásticas.

Tabla 3: Competencias clave según la Comisión Europea (2004: 8-9)

En esta línea, la UNESCO habla de la importancia de adquirir habilidades que capaciten al alumnado para saber «identificar, producir, tratar, transformar, difundir y utilizar la información» de forma eficaz y con peso crítico (UNESCO, 2005: 29).

En este sentido, la Declaración de Alejandría (2005) sobre la Alfabetización Informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida apunta:

El aprendizaje a lo largo de la vida permite que los individuos, las comunidades y las naciones alcancen sus objetivos y aprovechen las oportunidades que surgen en un entorno global en desarrollo para beneficios compartidos. Ayuda a las personas y a sus instituciones a

afrontar los retos tecnológicos, económicos y sociales, a remediar las desventajas y a mejorar el bienestar de todos.

En definitiva, la sociedad del aprendizaje tiene entre sus paradigmas más importantes la formación continua. Este paradigma de educación para toda la vida, muy relacionado con la Alfabetización Informacional, implica fomentar en el alumnado habilidades para poder reconocer sus necesidades de información y satisfacerlas mediante la localización, evaluación y el uso eficiente de ésta, así como el fomento de habilidades que ayuden al autoaprendizaje a lo largo de toda la vida. Al tiempo, es esencial que el alumnado desarrolle una conciencia crítica que le facilite tomar el control de su vida y de su propio aprendizaje para convertirse en agentes activos, formulando y dando respuestas a cuestiones relacionadas con el mundo que les rodea.

2.6 El paradigma de la Alfabetización Informacional (ALFIN)

A modo de punto de partida, entendemos la Alfabetización Informacional (ALFIN) en dos sentidos: desde el punto de vista de los usuarios es el dominio de una serie de competencias o habilidades para obtener, evaluar, usar y comunicar la información a través de medios convencionales y electrónicos. Desde el punto de vista de las instituciones educativas y documentales se trata del servicio y las actividades para lograr la enseñanza-aprendizaje de esas destrezas.

Sin duda, saber elegir, saber dar sentido a la información y saber utilizarla para resolver problemas, afrontar nuevas situaciones y continuar aprendiendo durante toda la vida son cuestiones esenciales en el panorama de la enseñanza y el aprendizaje en la sociedad contemporánea, máxime en la universidad, tal y como se reconoce en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Fue Paul Zurkowski (1974) el primero en acuñar el concepto de Alfabetización Informacional, traducción del inglés *information literacy*, y usado por primera vez por Zurkowski para definir las habilidades que los empleados de las bibliotecas deberían tener para resolver los problemas a los usuarios. Se asoció el concepto de Alfabetización Informacional con el uso eficaz de la información dentro de un entorno laboral, y más concretamente con la resolución de problemas. Según este autor, pueden considerarse alfabetizadas, competentes en información, las personas que se han formado en la aplicación de los recursos de información a su trabajo. Han adquirido las técnicas y las destrezas necesarias para la utilización de la amplia gama de herramientas documentales, además de fuentes primarias, en el planteamiento de soluciones informacionales a sus problemas.

Desde entonces la ALFIN ha sido definida en numerosas ocasiones. Pero probablemente la definición más citada sea la ofrecida por la *American Library Association* (ALA, 1989), institución pionera, además, en proponer normas básicas sobre Alfabetización Informacional, y que apunta: «Para poder ser considerada infoalfabeta, una persona debe ser capaz de reconocer cuándo necesita información, así como tener la capacidad para localizarla, evaluarla y usarla efectivamente» (Sales, 2006: 50). En esta definición se destaca la interacción entre el individuo, la sociedad, la biblioteca, las tecnologías de la información y la comunicación, la investigación, la información y la evaluación y el razonamiento crítico.

En este sentido, se establece que las personas alfabetizadas en información han aprendido a aprender, porque saben cómo se organiza el conocimiento, cómo se encuentra la información y cómo se emplea para que otros puedan aprender de ellas. Están preparadas para el aprendizaje a lo largo de la vida, porque han desarrollado habilidades para poder encontrar la información que requieren para desarrollar cualquier tarea o tomar una decisión.

[...] finalmente, una persona alfabetizada en el uso de la información es quien sabe cómo aprender a aprender. Conoce cómo aprender porque conoce cómo se organiza el conocimiento, cómo encontrar información y cómo usarla. Es una persona preparada para el aprendizaje continuo porque puede encontrar la información para contestar preguntas, realizar una tarea o tomar decisiones (ALA, 1989).

Pocos años después Doyle (1992: 3), de manera más sucinta, daba la siguiente definición «la Alfabetización Informacional es la capacidad de acceder, evaluar y utilizar la información a partir de una variedad de fuentes» y, además, estableció las competencias para considerar una persona alfabetizada en información:

- Reconocer que la información precisa y detallada es la base para tomar decisiones inteligentes.
- Reconocer una necesidad de información.
- Formular preguntas basadas en esa necesidad de información.
- Identificar las potenciales fuentes de información.
- Desarrollar estrategias de búsqueda con éxito.
- Acceder a recursos de información, incluyendo los centrados en las tecnologías de la información y la comunicación.
- Evaluar la información.
- Organizar la información para su posterior aplicación práctica.
- Integrar la formación nueva en un área de conocimiento ya existente.
- Utilizar la información en el pensamiento crítico y en la resolución de problemas.

De esto se desprende que las personas alfabetizadas en información son las que, tras reconocer una necesidad de información, cuentan con las habilidades que les capacitan para averiguar dónde y cómo encontrar la información que están

buscando. Además, hacen un uso responsable de la información y la comunican de manera eficiente. Son personas que se adaptan con facilidad a los cambios puesto que son muy flexibles, así como también son capaces de funcionar tanto de forma independiente como en grupo. En suma, una persona alfabetizada y con cultura informacional es capaz de responder de forma eficaz a las exigencias que conlleva el desarrollo de la sociedad actual.

En este mismo sentido, la UNESCO (1996) ya hablaba de la necesidad de considerar como clave para el siglo XXI el aprendizaje para toda la vida, más allá de la educación tradicional. Para que el individuo sea capaz de aprender a lo largo de su vida, en esencia ha de *aprender a aprender*:

Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. (Delors, 1996: 34).

Por su parte Bernhard (2002) señala como imprescindibles en la enseñanza superior un conjunto de aptitudes relacionadas con la utilización y dominio de la información, con independencia de la forma en que se presente, así como de las tecnologías que proporciona el acceso a ésta. Siempre desde una perspectiva de solución de problemas:

...capacidades, conocimientos y actitudes, relacionadas con la identificación de las necesidades de información, el conocimiento de las fuentes de información, la elaboración de estrategias de búsqueda y la localización de la información, la evaluación de la información encontrada, su explotación, reformulación y comunicación (Bernhard, 2002: 412)

En esta misma línea, Bruce (2003) se refiere a la alfabetización en información como un conjunto de aptitudes necesarias para:

... localizar, manejar y utilizar la información de forma eficaz para una gran variedad de finalidades. Como tal, se trata de una habilidad genérica muy importante que permite a las personas afrontar con eficacia la toma de decisiones, la solución de problemas o la investigación (Bruce, 2003: 289).

Bruce, basándose en una experiencia llevada a cabo en dos universidades australianas, hace una reflexión acerca de las distintas formas de alfabetización en información para situaciones diferentes y divide éstas en siete categorías:

- Categoría 1: la concepción basada en las tecnologías de la información. Aquí la alfabetización en información se ve como la utilización de estas tecnologías para recuperar y comunicar la información.
- Categoría 2: la concepción basada en las fuentes de información. Consiste en hallar la información localizada en las fuentes.
- Categoría 3: la concepción basada en la información como proceso. Se observa como ejecución de un proceso.
- Categoría 4: la concepción basada en el control de la información. En este caso se considera como control de la información.
- Categoría 5: la concepción basada en la construcción de conocimiento. Aquí se ve como la construcción de una base personal de conocimientos en una nueva área de interés.
- Categoría 6: la concepción basada en la extensión del conocimiento. En este caso se ve como el trabajo con el conocimiento y las perspectivas personales adoptadas de tal forma que se obtienen nuevos puntos de vista.

- Categoría 7: la concepción basada en el saber. Aquí la alfabetización en información se refiere a la sabia utilización de la información en beneficio de los demás.

La Sociedad de la Información en la que nos encontramos inmersos hace necesario afrontar el gran reto de participar y liderar procesos de Alfabetización Informacional, lo cual conlleva la adquisición de conocimientos y habilidades suficientes para llevar a cabo una actividad determinada. Supone, además, tener capacidad para comprender y reconocer en qué momento preciso se necesita información, así como saber cómo localizar, obtener, evaluar y utilizar ésta de forma eficaz. Se trata de conseguir profesionales y usuarios competentes capaces de identificar y registrar correctamente las fuentes de información, de procesar y producir información propia, de valorar ésta de manera crítica y de generar productos de comunicación de calidad.

De hecho, en el informe final de la primera fase del Proyecto Tuning (2003), cuyo objetivo consistía en reflexionar acerca de las estructuras educativas en Europa de cara a la planificación de Espacio Europeo de Educación Superior, se destaca como una de las principales metas del proyecto el desarrollo de perfiles profesionales, resultados de aprendizaje y competencias deseables para cada perfil, distinguiendo entre dos tipos de competencias: genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas), que identifican elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación o a la mayoría (la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, etc.), y competencias relativas a cada área de estudios, incluyendo destrezas, conocimientos y contenido (González y Wagenaar, 2003: 31-34). La ALFIN sería una de estas competencias genéricas.

Pero, además, el creciente desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación ha traído consigo nuevas necesidades y responsabilidades al tiempo que ha provocado un incremento exponencial del volumen de información disponible. Esto ha favorecido, por una parte, la posibilidad de contar con mayor

cantidad de herramientas que nos van a permitir acceder más fácilmente a la información y conseguir que ésta sea más precisa, oportuna y actualizada pero, por otra parte, estas ventajas no están exentas de dificultades ya que se requiere un elevado nivel en habilidades y competencias informacionales, tanto en la búsqueda como en la recuperación de información.

Como consecuencia de todo ello, últimamente al concepto de alfabetización se le ha asignado una dimensión más amplia y se habla de *alfabetización múltiple*, haciendo referencia no solamente a la capacidad de leer y escribir, sino a la capacitación necesaria para poder vivir en sociedad: «la alfabetización múltiple, más allá de su dimensión instrumental y básica, fundamentalmente lingüística, comprende una dimensión emocional, una dimensión ética o moral, una dimensión social. Sólo así la alfabetización puede contribuir al desarrollo integral de la persona en su entorno social.» (Gutiérrez Martín, 2003: 36)

Actualmente, pues, es indudable que necesitamos una nueva alfabetización sistematizada y acorde a las necesidades derivadas del contexto que nos rodea y el futuro hacia el que estamos encaminados. Necesitamos, en definitiva, una alfabetización global, integral, múltiple, que tenga en cuenta no solamente la información, sino a la persona y a la sociedad, acorde pues con el contexto en que vivimos. La alfabetización entendida en este sentido amplio conlleva la adquisición de una poderosa herramienta de pensamiento y análisis crítico. En suma, la alfabetización múltiple o la multialfabetización (Área, 2008; Pinto, Sales, Martínez-Osorio, Planelles, 2009; Pinto, 2014) sería, bajo nuestro punto de vista, una de las competencias clave, transversales, que la OECD (2005: 3) define como aquellas importantes para el aprendizaje a lo largo de la vida. Todo ello se entiende en el contexto global de nuestras sociedades, en las que son evidentes diversos factores que influyen en la Alfabetización Informacional:

- Incremento exponencial de la información disponible y accesible en cualquier formato, pero crecimiento al tiempo de la necesidad de cribar y procesar esa información para transformarla en conocimiento.
- Necesidad de que cada persona adquiera y desarrolle competencias transferibles y utilizables a lo largo de toda la vida, para la resolución de problemas en contexto.
- La evolución de la metodología educativa hacia una pedagogía activa centrada en el estudiantado, basada en los recursos y en la solución de problemas en contexto, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.
- Incidencia generalizada de las tecnologías en ámbitos sociales, económicos y culturales, con la consiguiente necesidad de poner estas tecnologías y sus recursos al servicio de la ciudadanía.

El énfasis puesto en el aprendizaje permanente, componente, tal vez central, de la educación formal y para el cual la Alfabetización Informacional se considera esencial, ha motivado que algunos autores (Johnston y Webber, 2007) sostengan que la Alfabetización Informacional debería desarrollarse como una disciplina académica y ser enseñada como tal, al objeto de ofrecer al alumnado una base en destrezas de búsqueda de información y comunicación, de forma que las usen en sus estudios de otras disciplinas.

Alfabetización informacional es la adopción de un comportamiento informativo apropiado para la identificación, a través de cualquier canal o medio, [sic] la información adecuada a las necesidades que nos permita alcanzar un uso inteligente y ético de la información en la sociedad (Johnston y Webber, 2007: 495)

En base a esta definición la Alfabetización Informacional ya no es considerada solamente como una enumeración de capacidades personales, sino como una actividad socializada.

2.6.1 Organizaciones, asociaciones, declaraciones en ALFIN

El valor de la Alfabetización Informacional es más que evidente. De hecho son muchas las organizaciones e instituciones que han impulsado y fomentado la ALFIN a través de declaraciones, programas, directrices, normas, etc. Así, por ejemplo, destacamos el Programa Información para Todos (IFAP) auspiciado por la UNESCO, en que la ALFIN tiene un importante papel que cumplir, como muestran los siguientes objetivos (UNESCO, 2001):

- Promover la reflexión y el debate internacionales sobre las exigencias éticas, jurídicas y sociales que se plantean a la sociedad de la información.
- Fomentar y ampliar el acceso a la información de dominio público mediante la organización, la digitalización y la conservación de la información.
- Prestar apoyo a la formación, la educación permanente y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, en materia de comunicación, información e informática.
- Apoyar la producción de contenidos locales y propiciar la difusión del conocimiento autóctono mediante la alfabetización básica y la iniciación a las tecnologías de la información y la comunicación.
- Promover la utilización de normas y prácticas ejemplares sobre comunicación, información e informática en las esferas de competencia de la UNESCO.
- Promover la constitución de redes de información y conocimiento en los planos local, nacional, regional e internacional.

En el fomento de la ALFIN destacan también las iniciativas de la IFLA (*Internacional Federation for Library Associations*), con una sección dedicada al tema que ha desarrollado directrices y normas al respecto (Lau, 2004) y que desde el año

2002 incide en el concepto de *lifelong literacy* (alfabetización a lo largo de la vida) como integrador de la ALFIN y el aprendizaje permanente. Parte de sus iniciativas han estado apoyadas en estrecha cooperación con la UNESCO.

Formando parte integrante de la IFLA se encuentran diversas asociaciones de bibliotecarios de todo el mundo trabajando en equipo sobre declaraciones, normas, modelos, etc. Así, asociaciones de Estados Unidos (ALA, ACRL), Reino Unido (CILIP, SCONUL), Australia (CAUL), Australia y Nueva Zelanda (ANZIIL), y España (FESABID), entre otros muchos países, comienzan a otorgar un papel cada vez más relevante a la ALFIN como catalizadora del aprendizaje permanente.

En España los términos, conceptos y servicios en relación con la competencia informacional están presentes en la investigación y la práctica desde los años 90, pero el término y concepto español *Alfabetización Informacional* sólo comienza a aparecer en la literatura sobre Biblioteconomía y Documentación alrededor del año 2000 (Gómez Hernández y Pasadas Ureña, 2003). Es importante destacar el I Encuentro de Toledo: *Biblioteca, Aprendizaje y Ciudadanía* de 2006, impulsado por el Consejo de Cooperación Bibliotecaria dependiente del Ministerio de Cultura, que redactó una declaración que es punto de referencia en nuestro país.

Otro tipo de organización que tampoco debemos olvidar es REBIUN, red que alberga todas las bibliotecas universitarias españolas y a las bibliotecas del CSIC (Centro Superior de Investigaciones Científicas) y que acoge en su seno un grupo de trabajo dedicado especialmente al ALFIN.

Instituciones, asociaciones, encuentros y reuniones de expertos en la materia de Alfabetización Informacional que han dado lugar a importantes declaraciones en las que quedan reflejadas cuestiones ya mencionadas hasta este momento y algunas que expondremos a posteriori. Destacamos:

Declaración de Praga (2003)

Tuvo lugar en Praga entre el 20 y el 23 de septiembre de 2003 con la Reunión Internacional de Expertos en Alfabetización en Información, organizada por la Comisión Nacional de los EE. UU. de Norteamérica para las Bibliotecas y la Documentación y por el Foro Nacional de Alfabetización en Información, bajo el auspicio de la UNESCO y cuyo resultado, la «Declaración de Praga», planteó la inclusión de la ALFIN dentro de la Década de la Alfabetización de las Naciones Unidas (2003-2012), y propuso una serie de principios básicos para la ALFIN (*Information Literacy Meeting of Experts, 2003*):

- La creación de una Sociedad de la Información es clave para el desarrollo social, cultural y económico de las naciones, comunidades, instituciones e individuos en el siglo XXI y más allá.
- La ALFIN, que abarca el reconocimiento de la necesidad de información y la capacidad para identificar, localizar, evaluar, organizar, crear, utilizar y comunicar con eficacia la información para afrontar los problemas o cuestiones planteadas; es un prerrequisito para participar eficazmente en la Sociedad de la Información, y forma parte del derecho humano básico al aprendizaje a lo largo de la vida.
- La ALFIN, junto con el acceso a la información esencial y el uso eficaz de las tecnologías de la información y la comunicación, desempeña un papel importantísimo en la reducción de las desigualdades entre las personas y los países, así como en la promoción de la tolerancia y la comprensión mutuas a través del uso de la información en contextos multiculturales y multilingües.
- Los gobiernos deben desarrollar programas interdisciplinarios potentes de promoción de la ALFIN en todo el país como un paso necesario para cerrar la brecha digital por medio de la creación de una ciudadanía alfabetizada

en información, una sociedad civil eficaz y una fuerza de trabajo competitiva.

- La ALFIN debe ser una preocupación para todos los sectores de la sociedad y debería ser ajustada por cada uno de ellos a sus necesidades y contexto específicos.
- La ALFIN debería formar parte íntegramente del programa de la Unesco «Educación para todos» que puede contribuir de forma fundamental al logro de las Metas de Desarrollo para el Milenio, de las Naciones Unidas y al respeto por la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Declaración de Alejandría (2005)

Posteriormente, el Coloquio de Expertos de Alejandría, celebrado del 6 al 9 noviembre de 2005, organizado por Unesco y el *National Forum on Information Literacy*, desarrolló la «Declaración de Alejandría sobre la Alfabetización Informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida». En ella los participantes declararon que la ALFIN, junto con el aprendizaje permanente, son «faros» que en la Sociedad de la Información, guían hacia el desarrollo y la libertad.

La alfabetización informacional se encuentra en el corazón mismo del aprendizaje a lo largo de la vida. Capacita a la gente de toda clase y condición para buscar, evaluar, utilizar y crear información eficazmente para conseguir sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas. Constituye un derecho humano básico en el mundo digital y promueve la inclusión social de todas las naciones.

Además, se insta a los gobiernos y organizaciones intergubernamentales a que adopten políticas y programas con el objetivo de promover la Alfabetización Informacional y el aprendizaje a lo largo de toda la vida y de manera continua, entendiendo que prácticamente ningún aprendizaje es definitivo. Todas estas

reivindicaciones están detalladas en la declaración y, en concreto, se les pide que apoyen:

- reuniones por regiones y por temas que faciliten la adopción de estrategias para la Alfabetización Informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida dentro de regiones y sectores socioeconómicos específicos;
- el desarrollo profesional del personal en los sectores de la educación, las bibliotecas y la información, los archivos y los servicios humanos y de salud en los principios y prácticas de la Alfabetización Informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida;
- la inclusión de la Alfabetización Informacional en la educación inicial y continua para sectores económicos y de la política y administración gubernamental clave, así como en la práctica profesional de asesores del sector agrícola, industrial y de las empresas;
- programas para aumentar las posibilidades de empleo y las capacidades emprendedoras de las mujeres y de las personas en desventaja, incluyendo a personas inmigrantes, con empleo precario y desempleadas;
- reconocimiento de la Alfabetización Informacional y del aprendizaje a lo largo de la vida como elementos clave para el desarrollo de las competencias genéricas que deben ser requisito para la acreditación de todos los programas educativos y de formación.

Declaración de Toledo (2006)

Numerosos profesionales del mundo de la información y la educación del estado español se reunieron en Toledo, en el Seminario «Biblioteca, aprendizaje y ciudadanía: la alfabetización informacional» con el objetivo de analizar el estado de la ALFIN y su alcance en España. En la declaración se considera la

Alfabetización Informacional como una herramienta fundamental para la adquisición de competencias en información y el desarrollo de los ciudadanos. Tras el debate, comunican a las autoridades de diferentes niveles y a la sociedad en general las consideraciones siguientes (Bibliotecas por el aprendizaje permanente, 2006):

- Las bibliotecas y su personal contribuyen al mantenimiento y mejora de los niveles educativos de toda la población, gracias a sus instalaciones, recursos y servicios, así como por las actividades de formación y promoción de la lectura que realizan.
- Las bibliotecas y los centros de información deben diseñar y poner en práctica actividades de formación de manera eficaz y en coordinación con las instituciones responsables de la provisión de formación en las competencias básicas.
- Las instituciones deben fomentar el desarrollo profesional permanente del personal de las bibliotecas, para conseguir una actualización constante en la información de todo tipo que afecte a los colectivos a los que se atiende.
- Las bibliotecas deben tener una política formativa específica de todo su personal, que permita actuar en la alfabetización de los ciudadanos en el uso de la información y posibilite trabajar en favor del aprendizaje permanente.
- El sistema educativo obligatorio es la base inicial para la capacitación en el uso de la información, por lo que es preciso dar protagonismo a la biblioteca escolar como centro de recursos para el aprendizaje y la adquisición de competencias.

- Los planes de estudio de las universidades que forman profesionales de la información deberían integrar contenidos relativos a la Alfabetización Informacional y las cuestiones pedagógicas necesarias para su enseñanza.
- Las asociaciones profesionales deben dar prioridad en su oferta de actividades de formación continua a los nuevos retos que impone la Alfabetización Informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida.
- Los agentes implicados en la promoción de la Alfabetización Informacional deberían establecer foros locales, provinciales, autonómicos y estatales, que se conviertan en plataformas de reflexión, difusión y cooperación interinstitucional.

Además, se pide la elaboración de un modelo y marco propio para las competencias fundamentales, una propuesta curricular de Alfabetización Informacional adaptable, actividades para la concienciación social, la recogida de buenas prácticas, la creación de un sitio web específico, la identificación de socios clave y el establecimiento de un mecanismo eficaz de participación en la agenda internacional para la alfabetización a lo largo de la vida.

Declaración de la administración Obama (2009)

Esta proclama realizada por el presidente de los Estados Unidos de América tiene trascendencia dado que procede de la administración del país que, hoy por hoy, sigue siendo el de más poder económico y político a nivel mundial. Se trata de una exposición de motivos en la que se habla de elementos clave de lo que significa la ALFIN y en la que se argumenta que (*National Information Literacy Awareness Month, 2009*):

- La ingente cantidad de información disponible ha provocado cambios en la forma de gestionar ésta.

- Además de acceder a los datos debemos aprender una serie de habilidades para comparar y evaluar información en cualquier situación.
- Esta nueva alfabetización incluye competencias en tecnologías de la información y comunicación.
- Todos los estadounidenses deben desarrollar las destrezas necesarias para desenvolverse en la Era de la Información y comprender su importancia para el funcionamiento de una sociedad democrática moderna.

Declaración de la Habana (2012)

Expertos del mundo de la información, bibliotecas e instituciones educativas procedentes de diferentes países iberoamericanos se reunieron en La Habana, en el Seminario «Lecciones aprendidas en programas de ALFIN en Iberoamérica», y tras retomar lo expuesto en las anteriores declaraciones suscriben el compromiso de activar acciones prácticas y concretas sobre la base del trabajo en colaboración y la generación de redes para el crecimiento de la Alfabetización Informacional en el contexto de los países iberoamericanos. El resultado fue un compromiso firme para trabajar en las siguientes quince acciones (Declaración de la Habana, 2012):

1. Formar en todas las subcompetencias-procesos informacionales que conlleva la ALFIN: identificar, localizar, evaluar, organizar y crear, utilizar y comunicar, etc.
2. Considerar tanto lo general como lo específico para que los distintos programas y acciones formativas de la ALFIN se ajusten a las necesidades de información y formación de los usuarios.
3. Propender por una formación lo más presente posible fomentando que la ALFIN y la formación en competencias informacionales tenga presencia curricular y/o extracurricular.

4. Buscar que la formación en estas competencias sea para todos y no solamente se imparta en el ámbito educativo, sino también en la educación no formal y continua.
5. Trabajar por su reconocimiento como una formación transversal y fundamental en todos los contextos para que la ALFIN sea considerada una temática estratégica y fundamental.
6. Generar espacios para el intercambio continuo de los aprendizajes adquiridos en el desarrollo de los programas de formación en los diferentes contextos.
7. Apoyar y apoyarnos mutuamente en el crecimiento y desarrollo de los programas formativos con el objetivo de seguir creciendo desde una perspectiva de mejoramiento continuo, gracias a la colaboración y generación de redes.
8. Facilitar y mantener el intercambio y apoyo mediante el uso de distintos recursos WEB al objeto de dar cabida a mayores posibilidades de trabajo colaborativo.
9. Posibilitar espacios y momentos de formación-actualización colaborativa e interdisciplinaria entre los profesionales de la información con el fin de perfeccionar la cualificación necesaria para ser mejores formadores en ALFIN.
10. Posicionar la importancia de la formación en estas competencias, en diferentes instancias locales, nacionales y regionales, basados en el reconocimiento que ha recibido de organizaciones de prestigio mundial como UNESCO, IFLA, OCDE, entre otros.
11. Buscar que la formación en estas competencias responda a necesidades de información concretas, según necesidades sociales de cada contexto y

siempre desde la perspectiva de la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos o el ejercicio de su derecho a la información.

12. Generar temáticas de investigación pertinentes y que fomenten el trabajo colaborativo interdisciplinario y transdisciplinario para favorecer el trabajo conjunto entre los profesionales de distintos ámbitos.
13. Realizar y generar trabajos conjuntos para conseguir diagnósticos actualizados sobre el desarrollo de esta formación de cada contexto.
14. Facilitar la formación y actualización de los profesionales de la información, actuales y futuros, en la adquisición de las competencias necesarias para actuar como adecuados líderes formativos en ALFIN.
15. Considerar la multialfabetización, fomentando el trabajo conjunto e integrado de distintas instancias.

La declaración llega a su fin con el compromiso de su aplicación a corto plazo y el firme propósito de desarrollar acciones específicas que se irán difundiendo de manera periódica a través de diferentes medios.

Así pues, la finalidad de la Alfabetización Informacional, como área de trabajo emergente dentro de las ciencias de la información, es proporcionar al alumnado las competencias necesarias para interactuar con efectividad y sacarle el máximo provecho a los recursos informativos, de manera que puedan generar conocimiento y utilizarlo en la solución de problemas.

Debemos pues, considerar la Alfabetización Informacional como un nuevo método y modelo educativo a través del cual se pretenden desarrollar en el estudiantado competencias informacionales que tienen relación con la búsqueda, selección, análisis y generación de nuevos conocimientos.

En definitiva, la ALFIN comprende un conjunto de habilidades básicas, transversales (aplicables a variedad de materias y situaciones) y otras destrezas específicas (de la titulación). La adquisición de destrezas en las habilidades

genéricas permitirá a los titulados universitarios hacer frente a las competencias específicas de su área de conocimiento. Definir las habilidades transversales es un punto de partida absolutamente necesario. Por ello, diversos organismos y asociaciones profesionales como las estadounidenses ACRL/ALA, AASL/ALA, las australianas ANZIIL, las británicas de SCOUNL, CILIP (colegio profesional de Gran Bretaña) han elaborado normas que describen los conceptos, actitudes y habilidades básicas transversales y específicas que debe conocer una persona capacitada en ALFIN.

La relación que la ALFIN tiene con el modelo constructivista del aprendizaje (epígrafe 5.2) hace que cobre importancia la evaluación para saber si realmente, a través de las actividades realizadas, el alumnado ha aprendido lo que en verdad queríamos enseñarle y poder certificar así que han adquirido las competencias informacionales y, por tanto, usar este reconocimiento acorde con sus intereses.

2.6.2 Modelos y normativas ALFIN

La Alfabetización Informacional comprende un conjunto de competencias que presentan relación con las sucesivas etapas del proceso de documentarse y generar nueva información. Y para evaluar el grado de ALFIN son necesarias unas normas cuya finalidad es tratar de determinar y definir cuáles son las habilidades medibles de trabajo y relacionadas con la información que un titulado superior necesita adquirir.

SCONUL: los 7 pilares

Todo este conjunto de habilidades y competencias se resumen en una serie de normas ALFIN publicadas, entre las que se incluyen las elaboradas por la *Society of College, National and University Libraries* (SCONUL), asociación que alberga a todas las universidades británicas e irlandesas y que, por tanto, se ha convertido en un

referente indispensable en el ámbito universitario. En su reconocida obra *Information Skills in Higher Education* (1999: 6) señala que el estudiantado debe contar con una serie de aptitudes en su proceso de aprendizaje, los famosos 7 pilares de la información:

1. Reconocer la necesidad de información.
2. Distinguir entre las formas de tratamiento de la necesidad de información reconocida.
3. Construir estrategias de localización de información.
4. Localizar y acceder a la información.
5. Comparar y evaluar la información obtenida en diversas fuentes.
6. Organizar, aplicar y comunicar la información a otras personas y de forma adecuada a cada situación.
7. Sintetizar y edificar a partir de la información existente, contribuyendo a la creación de nuevo conocimiento.



Seven Pillars: Original model

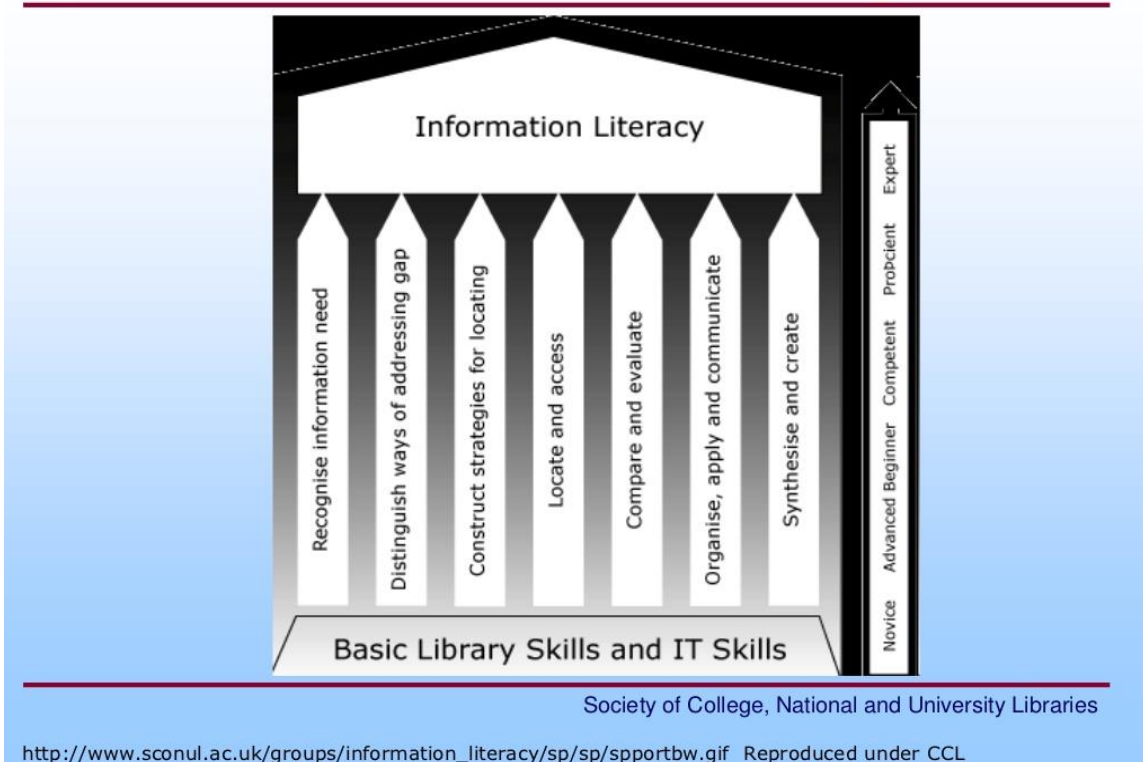


Tabla 4: Siete pilares de SCONUL (1999)

El modelo de los 7 pilares de SCONUL muestra un proceso mediante el cual los usuarios de la información se convierten en expertos practicando las habilidades. Solamente los que se encuentren en el extremo más alto habrán conseguido la capacidad de sintetizar y crear información.

ALA: American Library Association

Se trata de la asociación de bibliotecarios más importante a nivel mundial, que se encuentra en Estados Unidos y que cuenta con diferentes divisiones. Nos interesa destacar la ACRL (*Association of College & Research Libraries*) y la AASL (*American Association of School Librarians*) que han postulado algunas normas importantes sobre la Alfabetización Informacional. A este respecto la ACRL/ALA (2000) formula cinco normas, relativas al dominio de las distintas competencias, que describen a qué se debería parecer una programación educativa y las habilidades que debería demostrar un alumnado competente. Éstas sirven de ayuda para valorar el nivel de Alfabetización Informacional sugiriendo indicadores al objeto de observar su consecución. Son las siguientes:

Norma 1: Ser capaz de reconocer las necesidades de información y determinar la naturaleza y nivel de la información que se necesita.

Indicadores de rendimiento:

1. El alumno/a con aptitudes para el acceso y uso de la información es capaz de definir y articular sus necesidades de información:
 - 1.1 Dialoga con los profesores y participa en debates de clase o en foros virtuales para identificar un tema de investigación o cualquier otra necesidad de información.

- 1.2 Plantea afirmaciones y formula preguntas basadas en la necesidad de información.
 - 1.3 Explora en las fuentes generales de información y aumenta la familiaridad con el tema.
 - 1.4 Define o modifica la necesidad de información para conseguir un enfoque más manejable.
 - 1.5 Identifica los términos y conceptos clave que mejor describen la necesidad de información.
 - 1.6 Se da cuenta de que la información existente puede ser combinada con el pensamiento original, la experimentación y/o el análisis para producir nueva información.
2. El alumno/a con aptitudes para el acceso y uso de la información identifica una gran variedad de fuentes de información y comprende la finalidad, alcance y adecuación de éstas.
- 2.1 Conoce, tanto formal como informalmente, cómo se produce, se organiza y difunde la información.
 - 2.2 Sabe que el conocimiento puede organizarse en torno a disciplinas, lo que influye en la forma de acceso a la información.
 - 2.3 Es capaz de identificar el valor y las diferencias entre distintas fuentes potenciales de información (personas, entidades, multimedia, bases de datos, páginas web, audiovisuales, libros, etc.)
 - 2.4 Puede identificar la finalidad y los destinatarios de los recursos potenciales (estilo popular frente a erudito, actual frente a histórico).
 - 2.5 Es capaz de diferenciar entre fuentes primarias y secundarias y sabe que su utilidad e importancia varía en función de las distintas disciplinas.
 - 2.6 Se da cuenta de que puede que sea necesario construir la información partiendo de los datos en bruto sacados de las fuentes primarias.
3. El alumno/a con aptitudes para el acceso y uso de la información pone en valor los costes y beneficios de la adquisición de la información necesaria.

- 3.1 Establece la disponibilidad de la información requerida y toma decisiones sobre la ampliación del proceso de búsqueda más allá de los recursos inmediatos, p. ej.: el préstamo interbibliotecario, usando los recursos en otras bibliotecas de la zona; obteniendo imágenes, videos, texto, o sonido.
 - 3.2 Contempla la posibilidad de adquirir un lenguaje o habilidad nueva para poder reunir la información que necesita y comprenderla en su contexto.
 - 3.3 Diseña un plan global incluyendo unos plazos realistas para la adquisición de la información requerida.
-
4. El alumno/a con aptitudes para el acceso y uso de la información se replantea a menudo la naturaleza y el alcance de la información que necesita.
 - 4.1 Hace una revisión de la necesidad inicial de información para aclarar, reformular o pulir la pregunta.
 - 4.2 Describe los criterios utilizados para tomar decisiones y elegir opciones sobre la información.

Norma 2: Capacidad de acceder a la información requerida de manera eficaz y eficiente.

Indicadores de rendimiento:

1. El alumno/a con aptitudes para el acceso y uso de la información selecciona los métodos de investigación o las herramientas de acceso a la información más adecuadas para recuperar la información que necesita
- 1.1 Identifica los métodos de investigación más adecuados, p.ej.: experimentos en laboratorio, simulación, trabajo de campo...
- 1.2 Estudia los beneficios y la posibilidad de aplicación de distintos métodos de investigación.
- 1.3 Averigua la cobertura, contenidos y organización de los sistemas de acceso a la información.

- 1.4 Elige procedimientos eficaces y eficientes para el acceso a la información que necesita y acorde con el método de investigación o el sistema de recuperación de la información escogido.
 - 1.5 Consulta con profesionales de la información para que le ayuden a identificar las herramientas de acceso a la misma.
2. El alumno/a con aptitudes para el acceso y uso de la información construye y pone en práctica estrategias de búsqueda diseñadas con eficacia.
- 2.1 Desarrolla un plan de investigación ajustado al método elegido.
 - 2.2 Identifica palabras clave, sinónimos y términos relacionados para la obtención de la información que necesita.
 - 2.3 Selecciona un vocabulario controlado adecuado tanto a la disciplina como a las herramientas de acceso a la información.
 - 2.4 Construye estrategias de búsqueda utilizando los operadores apropiados del sistema de recuperación de información elegido p. ej.: operadores *booleanos*, truncamiento y proximidad para los motores de búsqueda o las bases de datos; organizadores internos, como los índices, para libros.
 - 2.5 Aplica la estrategia de búsqueda en varias herramientas de acceso a la información usando varios motores de búsqueda, con distintos lenguajes de comando, protocolos y parámetros de búsqueda.
 - 2.6 Aplica la búsqueda usando metodologías de investigación acordes con la disciplina.
3. El alumno/a con aptitudes para el acceso y uso de la información obtiene la información a través de una gran variedad de métodos.
- 3.1 Utiliza varias herramientas de acceso a la información para recuperar la información en diversos formatos.
 - 3.2 Utiliza varios esquemas de clasificación y otros sistemas (p. ej.: signaturas o índices) para encontrar los recursos de información dentro de una biblioteca o para identificar sitios concretos donde poder llevar a cabo una exploración física.

3.3 Utiliza personalmente o en línea servicios especializados para recuperar la información que necesita (p. ej.: préstamo interbibliotecario y acceso al documento, asociaciones profesionales, recursos comunitarios, oficinas institucionales de investigación, expertos y profesionales en ejercicio).

3.4 Utiliza encuestas, cartas, entrevistas y otras formas de investigación para obtener información primaria.

4. El alumno/a con aptitudes para el acceso y uso de la información conoce como perfilar más la estrategia de búsqueda si lo necesita.

4.1 Pone en valor la cantidad, calidad y pertinencia de los resultados obtenidos en la búsqueda realizada para poder decidir si habría que utilizar otros sistemas de recuperación de información o métodos de investigación alternativos.

4.2 Identifica lagunas en la información recuperada y determina si habría que revisar la estrategia de búsqueda.

4.3 Realiza de nuevo la búsqueda usando la estrategia ya revisada según lo necesite.

Norma 3: Evaluar la información y sus fuentes de manera crítica e incorporar la información seleccionada a su propia base de conocimientos y a su sistema personal de valores.

Indicadores de rendimiento:

1. El alumno/a con aptitudes para el acceso y uso de la información es capaz de resumir las ideas principales a extraer de la información recopilada.

1.1 Lee el texto y sabe seleccionar las ideas principales.

1.2 Redacta con sus propias palabras los conceptos textuales y selecciona con propiedad los datos.

1.3 Identifica con exactitud el material que tendrá que citar adecuadamente de forma literal.

2. El alumno/a con aptitudes para el acceso y uso de la información formula y aplica unos criterios iniciales para evaluar la información y sus fuentes.
 - 2.1 Examina y contrasta la información de diversas fuentes para evaluar su fiabilidad, validez, corrección, autoridad, pertinencia y punto de vista.
 - 2.2 Analiza la estructura y lógica de los argumentos o métodos de apoyo.
 - 2.3 Reconoce y cuestiona los prejuicios, el engaño o la manipulación.
 - 2.4 Reconoce el contexto cultural, físico o de otra índole dentro del cual una información se creó y comprende el impacto del contexto a la hora de interpretarla.

3. El alumno/a con aptitudes para el acceso y uso de la información es capaz de realizar una síntesis de las ideas principales para construir nuevo conocimiento.
 - 3.1 Reconoce la interrelación entre conceptos y combina éstos en enunciados nuevos potencialmente útiles con razones o evidencias que los apoyen.
 - 3.2 Amplia, si es posible, la síntesis inicial hacia un nivel mayor de abstracción para elaborar nuevas hipótesis que pueden requerir información adicional.
 - 3.3 Utiliza ordenadores y otras tecnologías (hojas de cálculo, bases de datos, equipos de audio y vídeo...) para estudiar la interacción de las ideas y otros fenómenos.

4. El alumno/a con aptitudes para el acceso y uso de la información es capaz de comparar el nuevo conocimiento con el conocimiento previo para determinar el valor añadido y otras características propias de la información.
 - 4.1 Determina si la información satisface la investigación u otra necesidad de información.
 - 4.2 Usa una selección de criterios para establecer si una información contradice o verifica la información lograda en otras fuentes.
 - 4.3 Saca conclusiones a partir de la información obtenida.
 - 4.4 Comprueba las teorías con las técnicas apropiadas de la disciplina utilizando simuladores, experimentos...

4.5 Determina el grado de exactitud de sus resultados cuestionando la fuente de los datos, las estrategias de búsqueda utilizadas y las herramientas usadas para obtener la información.

4.6 Integra la información nueva con el conocimiento previo.

4.7 Selecciona la información que ofrece evidencias sobre el tema del que se trate.

5. El alumno/a con aptitudes para el acceso y uso de la información es capaz de determinar si el conocimiento nuevo tiene un impacto sobre el sistema personal de valores y tomar las medidas adecuadas para reconciliar las diferencias.

5.1 Indaga en los diferentes puntos de vista encontrados en los documentos.

5.2 Resuelve si incorpora o rechaza los puntos de vista encontrados.

6. El alumno/a con aptitudes para el acceso y uso de la información valida la comprensión e interpretación de la información contrastando opiniones con otros estudiantes, expertos en el tema y profesionales en ejercicio.

6.1 Participa de forma activa en debates de clase y de otros tipos.

6.2 Participa en foros de comunicación virtuales establecidos para favorecer la discusión sobre distintos temas (p. ej.: boletines electrónicos, tertulias electrónicas, etc.)

6.3 Busca la opinión de expertos a través de distintos mecanismos (p. ej.: entrevistas, correo electrónico, servidores de listas de correo, etc.)

7. El alumno/a con aptitudes para el acceso y uso de la información es capaz de disponer si la formulación inicial de la pregunta debe ser revisada.

7.1 Sabe determinar si la necesidad original de información ha sido satisfecha o si se requiere más información.

7.2 Reformula la estrategia de búsqueda e incorpora otros conceptos según sea necesario.

7.3 Revisa las herramientas de acceso a la información utilizadas y añade otras si es necesario.

Norma 4: Utilizar la información de manera eficaz para el cumplimiento de un propósito concreto, individualmente o como miembro de un grupo.

Indicadores de rendimiento:

1. El alumno/a con aptitudes para el acceso y uso de la información sabe cómo aplicar la información anterior y la nueva para la planificación y creación de un producto concreto.

1.1 Organiza el contenido de manera que sustente los objetivos y formato del producto (p. ej.: esquemas, borradores, paneles con diagramas, etc.)

1.2 Articula el conocimiento y las habilidades transferidas desde anteriores experiencias en la planificación y creación del producto.

1.3 Integra la información nueva con la anterior, incluyendo palabras e ideas, de forma que apoye la finalidad del producto.

1.4 Si es necesario trata textos digitales, imágenes y datos, transfiriéndolos desde la localización y formatos originales a un contexto nuevo.

2. El alumno/a con aptitudes para el acceso y uso de la información revisa el proceso de desarrollo del producto.

2.1 Mantiene un diario o guía de actividades relacionadas con el proceso de búsqueda, evaluación y comunicación de la información.

2.2 Reflexiona sobre éxitos, fracasos y estrategias alternativas anteriores.

3. El alumno/a con aptitudes para el acceso y uso de la información es capaz de comunicar a los demás con eficacia el producto.

3.1 Escoge el medio y formato de comunicación que mejor apoye el objetivo del producto y la audiencia a la que se dirige.

3.2 Utiliza distintas aplicaciones de las tecnologías de la información a la hora de crear el producto.

3.3 Incorpora principios de diseño y comunicación acordes con el entorno.

3.4 Comunica de forma clara y con un estilo apropiado y acorde a los fines de la audiencia elegida.

Norma 5: Comprender los problemas y cuestiones culturales, económicas, legales y sociales que rodean el uso de la información, y acceder y usar la información de manera ética y legal.

Indicadores de rendimiento:

1. El alumno/a con aptitudes para el acceso y uso de la información comprende las cuestiones éticas, legales, sociales y económicas que rodean la información y a las tecnologías de la información.

1.1 Identifica y discute cuestiones relacionadas con la intimidad y privacidad y la seguridad en el entorno tanto impreso como electrónico.

1.2 Identifica y puede articular sobre las cuestiones relacionadas con el acceso gratis o mediante pago a la información.

1.3 Identifica y discute las cuestiones relativas a la censura y a la libertad de expresión.

1.4 Muestra comprensión sobre la propiedad intelectual, los derechos de reproducción y el uso correcto de los materiales con copyright.

1.5 Reconoce la desigualdad en el acceso a la información lo que contribuye a las diferencias socioeconómicas.

2. El alumno/a con aptitudes para el acceso y uso de la información sigue y cumple las leyes, reglamentos y políticas institucionales así como las normas de cortesía relativas al acceso y uso de los recursos de información.

2.1 Interviene en discusiones electrónicas siguiendo las prácticas aceptadas (p. ej.: normas de corrección en las comunicaciones a través de la red).

2.2 Cumple la normativa institucional sobre el acceso a los recursos de información.

- 2.3 Obtiene, almacena y difunde textos, datos, imágenes o sonidos de manera legal.
 - 2.4 Muestra comprensión acerca de lo que significa un plagio y no presenta como suyos trabajos de otros autores.
 - 2.5 Demuestra comprensión de las normas de la institución en relación con la ética en la investigación.
-
- 3. El alumno/a con aptitudes para el acceso y uso de la información reconoce la utilización de sus fuentes de información a la hora de comunicar el producto.
 - 3.1 Escoge un estilo de referencias apropiado y lo utiliza de forma consistente para citar las fuentes utilizadas.
 - 3.2 Declara sus fuentes de acuerdo con la legislación de derechos de autor.
 - 3.3 Respeto las perspectivas autóctonas y multiculturales en el uso de la información.

CAUL Y ANZIIL

También Oceanía tiene un peso importante en el tema que nos ocupa. Una buena prueba de ello es que los documentos creados por el CAUL (*Council of Australian University Librarians*) y ANZIIL (*Australian and New Zealand Institute for Information Literacy*) han servido de guías a nivel internacional. En concreto las normas del CAUL (Bundy, 2004), aprobadas en octubre del 2000, se basan en las anteriores, elaboradas por la ALA. La diferencia esencial entre ambas estriba en que la australiana añade dos normas más:

Norma 6: Clasifica, almacena, manipula y reelabora la información reunida o generada.

Indicadores de rendimiento:

1. El alumno/a con aptitudes para el acceso y uso de la información sabe extraer, registrar y gestionar la información y sus fuentes.

1.1 Selecciona la tecnología más adecuada para extraer la información que requiere, p. ej.: funciones de copiar y pegar en un programa de ordenador, fotocopidora, escáner, equipo audiovisual, o instrumentos exploratorios.

1.2. Crea un sistema para tener organizada la información.

1.3 Conoce la diferencia entre los distintos tipos de fuentes citadas y entiende los elementos y la sintaxis de una cita de cualquier recurso.

1.4 Anota la información correspondiente a una cita para futuras referencias.

1.5 Utiliza tecnologías para gestionar la información recogida y organizada.

2. El alumno/a con aptitudes para el acceso y uso de la información preserva la integridad de los recursos de información, el equipamiento, los sistemas y las instalaciones.

2.1 Muestra respeto por el derecho de acceso de todos los usuarios y no daña los recursos de información.

2.2 Cita de forma correcta los recursos de información utilizados.

2.3 Toma precauciones para evitar la transmisión de virus informáticos.

3. El alumno/a con aptitudes para el acceso y uso de la información obtiene, almacena y difunde legalmente los textos, datos, imágenes o sonidos.

3.1 Tiene en cuenta los requisitos de los derechos morales y legislación similar.

3.2 Respeta los deseos expresos de los titulares de la propiedad intelectual.

3.3 Entiende las leyes sobre derechos de autor y de derecho a la privacidad, y respeta la propiedad intelectual de los demás.

3.4 Adquiere, publica y distribuye la información cuidando de no infringir las leyes de propiedad intelectual o los principios de la privacidad.

3.5 Comprende el uso leal relativo a la adquisición y distribución de materiales educativos y de investigación.

Norma 7: Reconoce que el aprendizaje a lo largo de la vida y la participación ciudadana requieren alfabetización en información.

Indicadores de rendimiento:

1. El alumno/a con aptitudes para el acceso y uso de la información tiene consciencia de que la alfabetización en información supone una implicación constante en el aprendizaje y en las tecnologías de la información para que el aprendizaje independiente a lo largo de toda la vida sea posible
- 1.2 Contrasta diversas fuentes de información antes de tomar decisiones.
- 1.3 Intenta estar al día en áreas de su interés o en las que es experto haciendo un seguimiento de las fuentes de información.
- 1.4 Consigue satisfacción personal en la localización y uso de información.
- 1.5 Está al día en cuanto a las fuentes, tecnologías y herramientas de acceso a la información y respecto a los métodos de investigación.

En relación al marco para la Alfabetización Informacional en Australia y Nueva Zelanda (ANZIIL/CAUL) éste se basa en seis normas básicas, cada una con sus resultados de aprendizaje. Muy similares a las normas CAUL, con algunas modificaciones en los enunciados y que sirven para identificar a una persona alfabetizada en información (Bundy, 2004: 11-24):

Norma 1: Reconoce la necesidad de información y determina la naturaleza y nivel de la información que necesita.

- 1.1 Define y articula la necesidad de información para lograr un mejor enfoque.
- 1.2 Comprende la finalidad, alcance y adecuación de una gran variedad de fuentes potenciales de información.
- 1.3 Se replantea continuamente la naturaleza y el alcance de la información que necesita para reformar y refinar la pregunta.

1.4 Utiliza diversas fuentes de información para tomar sus decisiones y resolver problemas.

Norma 2: Encuentra la información que necesita de manera eficaz y eficiente.

2.1 Selecciona los métodos o las herramientas más adecuadas para encontrar la información investigando la cobertura, contenidos y organización.

2.2 Construye y pone en práctica estrategias eficaces de búsqueda usando los operadores adecuados.

2.3 Obtiene la información en formatos diferentes, utilizando los métodos apropiados.

2.4 Se mantiene al día respecto de las fuentes de información, las tecnologías de la información, los instrumentos de acceso a la información y los métodos de investigación.

Norma 3: Evalúa críticamente la información y el proceso de búsqueda de la información.

3.1 Valora la utilidad y relevancia de la información obtenida y determina si hay que revisar la estrategia de búsqueda.

3.2 Define y aplica los criterios para evaluar la información, comparando de manera crítica la información procedente de diversas fuentes.

3.3 Reflexiona sobre el proceso de búsqueda de información y revisa las estrategias de búsqueda para determinar si necesita información adicional.

Norma 4: Gestiona la información reunida o generada.

4.1 Registra la información y sus fuentes y comprende el estilo correcto de cita para una gran variedad de recursos.

4.2 Organiza (ordena, clasifica, almacena) la información.

Norma 5: Aplica la información anterior y la nueva para elaborar nuevos conceptos o crear nueva comprensión.

- 5.1 Compara e integra la nueva comprensión con el conocimiento anterior para establecer el valor añadido, las contradicciones o cualesquiera otras características de la información.
- 5.2 Comunica el conocimiento y la nueva comprensión con claridad y eficacia, eligiendo el medio y formato de comunicación que mejor se adapte a la audiencia elegida.

Norma 6: Utiliza la información con sensibilidad y reconoce los problemas y cuestiones culturales, éticas, económicas, legales y sociales que rodean el uso de la información.

- 6.1 Reconoce los problemas culturales, éticos y socioeconómicos relacionados con el acceso y uso de la información.
- 6.2 Tiene claro que la información está entrelazada con valores y creencias.
- 6.3 Cumple con las normas y la etiqueta en relación con el acceso y uso de la información.
- 6.4 Obtiene, almacena y difunde textos, datos, imágenes o sonidos de manera legal y demuestra comprensión de la propiedad intelectual.

CILIP

Para el *Chartered Institute of Library and Information Professionals* (CILIP) la Alfabetización Informacional es «saber cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética» (Adell, 2004: 79). Esta definición conlleva diversas habilidades (o competencias) necesarias para que una persona pueda ser considerada como alfabetizada en información y que consisten en el entendimiento de:

- **Comprender la necesidad**

Ser consciente de que se necesita información, saber cuánta y qué tipo de información se requiere es esencial, sobre todo porque se reproduce y se difunde muy rápidamente y a veces nos llega casualmente sin haberla

solicitado. Además, tener presente que la información está disponible en muy diversos formatos (papel, digital, radio, películas...) en distintas localizaciones físicas y virtuales.

- **Comprender la disponibilidad**

Ser capaz de identificar qué recursos están disponibles, dónde y cómo se puede acceder a ellos y cuándo resulta pertinente utilizarlos.

- **Comprender cómo encontrar la información**

Para encontrar hay que buscar y ello implica conocimiento de todas las fuentes o de aquellas que sirven para conseguir información de otras muchas (repositorios...) y tener habilidad para buscar los recursos más adecuados y usar las estrategias apropiadas para obtener la información más relevante. Por ejemplo: búsqueda en varios recursos, utilización de los índices de los libros, utilizar revistas de resúmenes y de índices, usar agregadores de noticias mediante RSS, participar en foros de debate, listas de correo, usar páginas web, comprender y usar la lógica booleana, etc.

- **Comprender la necesidad de evaluar los resultados**

Evaluar conlleva elegir, ya que no toda la información es pertinente para un determinado cometido. Hay que ser capaz de evaluar la autenticidad, corrección, actualidad, valor y sesgo de la información. Además, evaluar los medios por los que se obtuvieron los resultados para poder asegurar que el planteamiento realizado no genera resultados incompletos o erróneos. Por ejemplo: la relevancia para el problema que se tiene que resolver, autoría (propiedad, reputación, cobertura, ámbito), diseño (producto, presentación y distribución), etc.

- **Comprender cómo trabajar con los resultados y cómo explotarlos**

Tener capacidad para estudiar, analizar y trabajar con la información para proporcionar resultados de investigación correctos y bien presentados, o para generar nuevo conocimiento. También reconocer la necesidad de nueva búsqueda de información. Por ejemplo: uso de software adecuado (hoja de cálculo, estadísticas, base de datos...)

- **Comprender la ética y la responsabilidad en la utilización**

Conocer por qué la información debe ser utilizada de forma responsable, culturalmente sensible y ética (ética profesional, económica y personal). Respetar la autoría y reconocer el trabajo de otras personas. Comprender la naturaleza y usos del sesgo, para informar con propiedad. Por ejemplo: código de prácticas y principios éticos establecidos por la empresa, institución o colegio profesional.

- **Comprender cómo se comunica y comparte lo que has encontrado**

Disponer de la habilidad para comunicar y compartir la información de una manera o en un formato adecuado a la propia información. Para establecer una comunicación hay que tener siempre presente quién es el destinatario al que te diriges, lo que condicionará la estructura formal y el contenido. Por ejemplo: comprender las ventajas y desventajas de los diferentes canales de comunicación (página web, presentación oral, un informe escrito), conocer los estilos de redacción apropiados (para informes, ensayos, presentaciones, etc.), conocer los estilos de citas, utilizar notas a pie de página o al final.

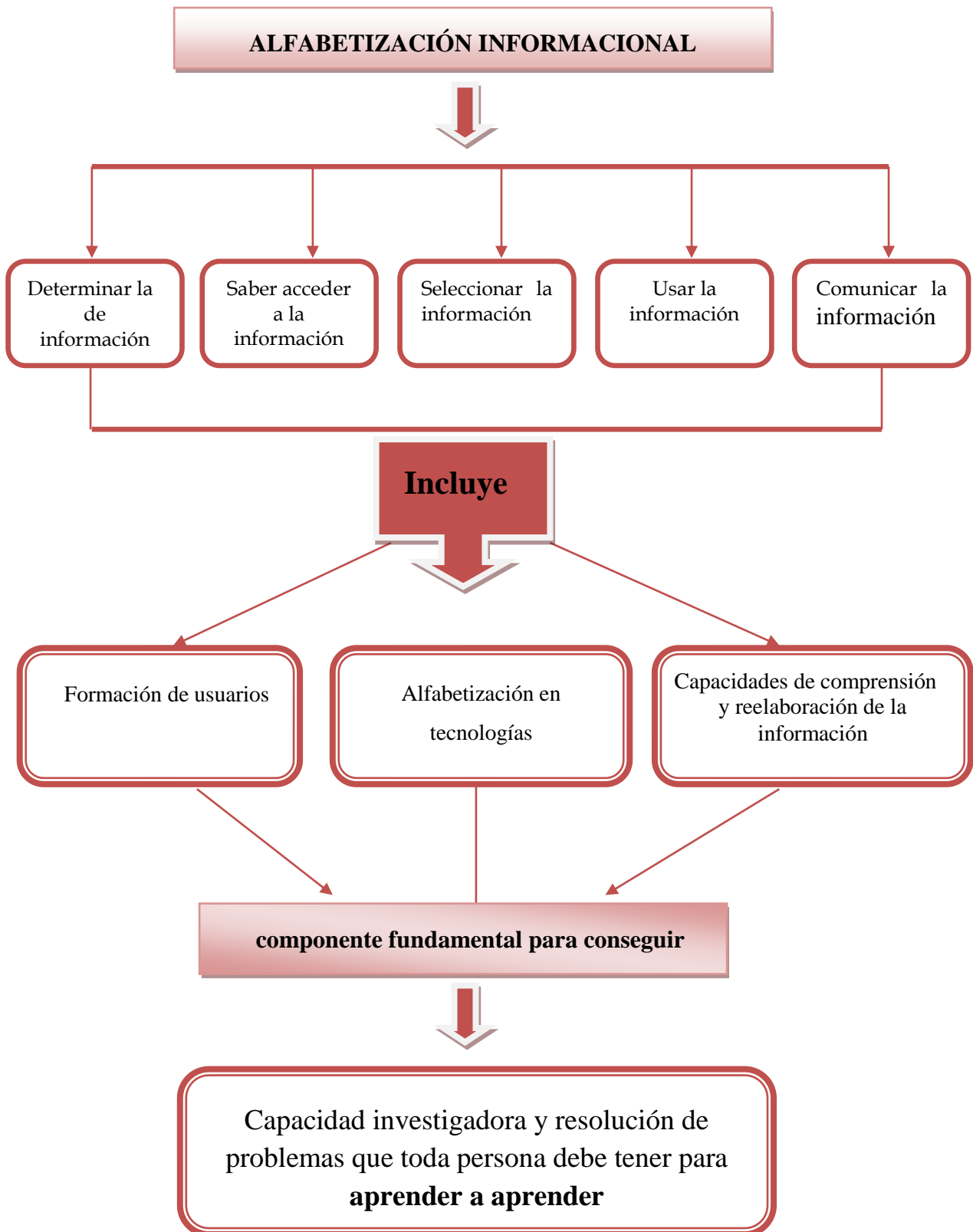
- **Comprender cómo gestionar lo que has encontrado**

Saber cómo almacenar y gestionar la información adquirida aplicando los métodos más eficaces disponibles, reflexionando de forma crítica sobre el

proceso y los logros así como sobre las fuentes encontradas para aprender de la experiencia de encontrar y utilizar la información. Por ejemplo: considerar la posibilidad de volver a encontrar nuevos recursos en fechas posteriores, organizar los recursos físicos, organizar en carpetas los datos almacenados en el ordenador, organizar de manera correcta los correos electrónicos y sus adjuntos, realizar copias de seguridad.

Con todo lo visto hasta el momento creemos que ha quedado muy patente que la Alfabetización Informacional implica no sólo habilidades prácticas en cuanto al uso de documentación, sino también habilidades de reflexión, comprensión, análisis y síntesis, así como actitudes y valores éticos y legales relativos al acceso y uso de la información.

En el esquema siguiente, de carácter integrador, se resumen las competencias o habilidades que incluye la Alfabetización Informacional, así como la formación necesaria para conseguir el objetivo de obtener la capacidad de investigar y resolver problemas, de **aprender a aprender** a lo largo de toda la vida.



Gráfica 4: Competencias o habilidades en Alfabetización Informacional

Así pues, podríamos concluir afirmando que una persona está alfabetizada en información cuando:

- Apuesta por una forma de aprender autónoma.
- Consigue realizar un uso inteligente y ético de la información.
- Sabe determinar cuándo tiene una necesidad informativa.
- Conoce cómo llevar a cabo sus búsquedas y conseguir la información que necesita para gestionar y resolver los posibles problemas que le pueden surgir a nivel personal o profesional.
- Actúa con responsabilidad ante el aprendizaje permanente y continuo a lo largo de la vida.
- Evalúa, aplicando criterios de calidad, toda la información.
- Genera nuevos conocimientos con la información obtenida.
- Hace un uso sensato y responsable de la información obtenida.
- Demuestra una preocupación por el entorno social.

En suma, definiciones, conceptos, normas, programas, modelos para los distintos niveles de la educación formal son tratados por especialistas en congresos y reuniones. La ALFIN está siendo objeto de atención por parte del ámbito bibliotecario, que defiende la dimensión educativa de la biblioteca y sus inmensas posibilidades en cuanto a la educación de usuarios.

Desde este contexto, nuestra investigación apunta la necesidad de que la comunidad docente e investigadora del conjunto del área académica de Biblioteconomía y Documentación en nuestro país se implique activamente en el paradigma ALFIN como apuesta de calidad para la innovación docente en el marco del EEES.

De cara a la implantación del EEES nos encontramos ante un cambio de paradigma en el proceso de enseñanza. El alumnado debe encontrar la

información por sí mismo, es decir, el aprendizaje debe ser independiente y activo, y el profesorado debe constituirse en guía de este proceso. En definitiva, debe potenciarse una estrategia de aprendizaje basada en la resolución de problemas y toma de decisiones, sustentada en la investigación y el pensamiento crítico.

En este sentido, la presente Tesis Doctoral plantea una investigación orientada a la acción, desde la siguiente perspectiva: el diagnóstico de necesidades informativas servirá como sustento de una acción concreta de Alfabetización Informacional encaminada a tratar de mejorar la situación formativa e informativa del alumnado objeto de atención, que adopta un evidente papel activo-participante en todo el proceso, en la línea de trabajos empíricos y aplicados como los realizados por Bruce (1997), Lupton (2004), Maybee (2006), Pinto y Sales (2007b), Sales (2008).

2.7 La formación por competencias como marco metodológico para ALFIN

Sobre la formación en competencias en el sistema universitario se plantean una serie de interrogantes que debemos esclarecer, cómo: ¿por qué formar en competencias?, ¿qué se entiende por competencia?, ¿cómo debemos actuar para formar a nuestro alumnado en competencias?, ¿qué competencias son las más adecuadas para ser potenciadas en las aulas universitarias?

El modelo de formación del sistema universitario español anterior (década de los 70) no proporcionaba a las materias un enfoque laboral o profesional. Por ello, las competencias (profesionales, intelectuales, personales) no aparecen explícitas. La enseñanza se basaba en la acumulación de conocimientos.

A partir de la década de los ochenta y, como consecuencia de la crisis económica, se va a producir un cambio en la manera de entender la formación universitaria. La necesidad de planificar y diseñar *currícula* (planes de estudio) universitarios ajustados a las nuevas realidades profesionales (mercado laboral)

hacia las que se encaminan los titulados universitarios nos impone el reto de formar profesionales competentes en el desempeño de sus funciones, al tiempo que supone una oportunidad para reflexionar sobre el concepto de competencia. Esta nueva realidad, unida a una fuerte incursión de las tecnologías de la información y la comunicación crea un nuevo escenario donde se requieren nuevas profesiones y, por tanto, un cambio en las competencias requeridas.

Centrar los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios en torno a competencias se ha convertido en objetivo prioritario del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), lo cual implica aunar la formación académica y el desarrollo personal. «Así, los conocimientos académicos se aprenden mejor si el alumno dispone de competencias genéricas (iniciativa, responsabilidad en su aprendizaje, saber trabajar cooperativamente, ser creativo, etc.). Pero a su vez una buena preparación académica facilita el desarrollo de habilidades, actitudes y valores personales» (Colas y De Pablos, 2005: 104)

Son diversos los autores que piensan que la competencia sólo es medible en la acción. No obstante, Barnett (2001: 127) apunta «la acción sin conocimiento es ciega. Por otra parte, el conocimiento que no se comprueba a través de su implementación es inútil. En lo que respecta a la sociedad moderna, es una forma de nada.»

Por ello, es importante reflexionar sobre lo que realmente significa diseñar itinerarios formativos y perfiles profesionales basándonos en competencias. En primer lugar se trataría de seleccionar y definir las competencias a desarrollar pensando en el alumnado como futuros ciudadanos y como profesionales. En segundo lugar hay que establecer secuencias graduales de competencias en el conjunto de actividades de formación a realizar a lo largo de la titulación. A continuación hay que diseñar experiencias pedagógicas en las que se pueda observar la naturaleza de las competencias puestas en juego en esa experiencia y, finalmente, establecer metodologías de evaluación para medir el alcance de las

competencias desarrolladas en relación a los objetivos propuestos. (Colas y De Pablos, 2005: 49).

2.7.1 Aproximación al concepto de competencia informacional

A lo largo del recorrido hecho hasta ahora se menciona o se hace referencia al término competencia. Lo encontramos en las declaraciones, normas, modelos, etc. que intervienen en la ALFIN. Así pues, lo expuesto hasta el momento nos conduce a reflexionar sobre el concepto de competencia. A este respecto son muchos los autores que consideran que la competencia es un concepto dinámico y que sólo se puede medir y definir en la acción y, por tanto, la observación de la acción en un contexto determinado y específico es lo que nos permite inferir qué competencias están en juego.

El crecimiento de un alumno/a en una competencia determinada es un proceso continuo debido a las exigencias requeridas por el contexto, que cambia demandando nuevas respuestas. Y la forma que adopte la competencia en el alumno/a estará condicionada por las propias situaciones de estudio o trabajo a las que se enfrente, con los requisitos y las limitaciones asociados a un entorno académico o profesional completo.

En suma, las competencias cobran una especial relevancia al formar parte esencial del aprendizaje. Éstas se adquieren para ser capaz de desenvolverse ante situaciones, actividades y contextos diferentes, sin la existencia de verdades absolutas y, por tanto, la persona competente debe saber acomodar su acción al entorno en que se encuentre, lo que exige cierta flexibilidad para acoplarse a las diversas circunstancias. Todo lo cual queda reflejado en algunas definiciones sobre competencia:

- «La competencia es un conjunto de conductas organizativas en el seno de una estructura mental, también organizada y relativamente estable y movilizable cuando es preciso» (Levy-Leboyer, 2003: 40)
- «Constructo molar que se refiere a un conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitan para desarrollar algún tipo de actividad» (Zabalza, 2003: 70-71)
- «Capacidad de transferir lo aprendido a situaciones nuevas y agregar valor»⁴. (Angulo Marcial, 2003).
- «Capacidad de saber hacer en contexto. Lo cual implica apropiarse de los conceptos fundamentales de su disciplina, su aplicación e integración para desenvolverse con éxito en su desempeño profesional»⁵. (Angulo Marcial, 2003).

Con respecto a la competencia orientada a la resolución de problemas entendida ésta, como la capacidad para desempeñar tareas en situaciones variadas, abordando la aparición de imprevistos y aprendiendo del problema para asumir y solventar problemas similares en el futuro, queda expresada en la siguiente definición sobre competencia profesional dada por Zabalza:

...la capacidad individual para aprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomo. Es decir, son las funciones que los estudiantes habrán de ser capaces de desarrollar en su día como fruto de la formación que se les ofrece. Con ellas deberán ser capaces de gestionar problemas relevantes en el ámbito de una profesión. (Zabalza, 2004: 2)

⁴ Definición expresada por Delgado (2000), recogida en Angulo Marcial (2003).

⁵ Definición expresada por Vargas (2001), recogida en Angulo Marcial (2003).

Por consiguiente, para que se produzca un crecimiento del alumnado en las competencias establecidas en el perfil de una titulación, debe colocarse éste ante varias situaciones de estudio y trabajo similares a las que puede encontrar en la práctica de su profesión. Una persona competente, pues, debe saber aplicar lo aprendido en su período formativo, de forma que ese conocimiento se muestre con naturalidad en la práctica cuando se le requiera para ello.

En suma, las competencias hacen referencia a las características subyacentes en el alumnado y requieren de una formación continua. Mientras que los conocimientos y las habilidades son los componentes de la competencia más sencillos de desarrollar a partir de la formación y el adiestramiento, los motivos y los rasgos están en la base de la personalidad y, por tanto, resultan más difíciles de desarrollar y de valorar.

Con respecto a la competencia informacional, algunos de los aportes teóricos de mayor relevancia los encontramos en las concepciones tradicionales de la ACRL (2000) y de la American Library Association (ALA, 1989), para quienes ser un sujeto competente informacionalmente hablando significa ser capaz de reconocer cuándo se necesita información y tener la habilidad para localizarla, evaluarla y usarla de manera efectiva. Según estos planteamientos se reconoce que ser competente informacionalmente implica aprender a aprender, es decir, saber cómo está organizada la información, cómo encontrarla y cómo usarla de forma que otros puedan aprender de ello. Por tanto, se trata de aprender de manera continuada y sin que nos provoque ansiedad, lo cual implica adquirir el hábito y haber aprendido a aprender.

De la anterior definición merece la pena destacar, en primer lugar, el énfasis en la adquisición, desarrollo y demostración de habilidades individuales; en segundo lugar, la identificación de las prácticas de búsqueda, evaluación y uso de la información que se atribuyen a la competencia informacional.

A estos aportes teóricos habría que sumar, según Barbosa Chacón, *et al.*, (2010) por una parte, el apoyo de diversos organismos internacionales con la creación de programas en habilidades, destrezas o capacidades de la persona formada en el manejo de la competencia informacional, como *Information Literacy Standards for Student Learning* (ASSL); *Association for Educational Communications and Technology* (AETC); *Society of College, National and University Libraries* (SCONUL); *American Library Association* (ALA); *Chartered Institute of Library and Information* (CILIP); *Australian and New Zealand Institute for Information Literacy* (ANZIIL); *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) y, por otra, el respaldo de determinados manifiestos y declaraciones como la Declaración de Praga (2003); la Declaración de Alejandría (2005) y la Declaración de Toledo (2006). La mayoría de estos programas acaban de ser expuestos.

2.7.2 Competencias informacionales en el estudiantado universitario

Se podría pensar que la necesidad de formar al estudiantado en el uso de la información ha existido siempre. Sin embargo, en el contexto de la sociedad de la información, esta cuestión adopta una dimensión completamente nueva dado que el potencial de las TIC ha incrementado los formatos de almacenamiento y sistemas de recuperación de información y, por consiguiente, han facilitado en gran medida la edición y distribución de información.

Ahora bien, de la combinación de todos estos elementos deriva una enorme desorientación respecto a cuál es la mejor manera de acceder a la información relevante, lo cual no deja de ser una contradicción. Esto deviene, por una parte, en usuarios pasivos para los que el exceso de información representa un factor de distracción que dificulta el procesamiento y la capacidad de vinculación a las propias necesidades, y, por otra, usuarios incapaces de analizar la información, que cuando consiguen mucha información no saben hacer una buena selección. Por ello, se hace necesario formar al alumnado en la gestión de la información.

La sociedad del conocimiento derivada de la globalización y la fuerte incursión de las tecnologías de la información y la comunicación ha propiciado, pues, una estructura social totalmente nueva. Este nuevo escenario ha supuesto nuevas profesiones y métodos de trabajo, al tiempo que ha ido originando nuevas necesidades formativas y competenciales. Las aptitudes para el acceso y uso de la información están en relación con las destrezas en tecnologías de la información, pero tienen unas implicaciones mucho más amplias para el individuo, el sistema educativo y la sociedad. (ACRL, 2000)

A este respecto, una de las propuestas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es centrar los procesos universitarios de enseñanza-aprendizaje en torno a competencias con el fin de aunar la formación académica y desarrollo personal. Si bien es cierto que los conocimientos académicos se aprenden mejor cuando el alumnado dispone de competencias de tipo genérico (iniciativa, saber trabajar de forma cooperativa, ser creativo, ser responsable en su proceso de aprendizaje...) no lo es menos que una buena preparación académica facilita el desarrollo de habilidades, actitudes y valores personales.

Todo ello ha conllevado nuevos retos para la Universidad, y urge establecer una mayor armonía entre la formación superior y el mundo laboral y profesional. En este sentido la formación en competencias hace posible esa articulación. Lo que se espera de la enseñanza superior es que desarrolle habilidades y destrezas que se puedan aplicar a diferentes situaciones laborales y sociales con las que el alumnado se puede encontrar al finalizar sus estudios.

En suma, como señala Delors (1996) la formación por competencias no consiste sólo en saber (los conocimientos teóricos de cada área académica), sino saber hacer (aplicación práctica del conocimiento a situaciones determinadas), saber convivir (actitudes personales que facilitan la relación con los demás) y saber ser (compromiso personal de ser y estar en el mundo).

Por consiguiente, las universidades han tenido que ir adaptando sus planes de estudio para convertirse en centros abiertos que hagan posible el aprendizaje a lo largo de toda la vida, lo cual ha supuesto tener que apostar por modelos de aprendizajes activos y cada vez más autónomos que potencien y hagan posible el desarrollo de competencias (Ohanlon, 2007; Freeman y Lynd-Balta, 2010). Tenemos que formar profesionales competentes para el desempeño de sus funciones, lo cual implica reflexionar sobre el concepto de competencia para diseñar un *currículum* universitario centrado en las realidades profesionales hacia las que se dirigen los titulados.

En este sentido, cabe destacar un texto fundamental de la Educación Superior, como es la Declaración Mundial sobre la Educación Superior de UNESCO (1998), que, en su artículo 12º, apela y aborda acerca del potencial y los desafíos de las tecnologías de la información y la comunicación:

Los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos. También es importante señalar que las nuevas tecnologías brindan posibilidades de renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos, y de ampliar el acceso a la educación superior (...) Los establecimientos de educación superior han de dar el ejemplo en materia de aprovechamiento de las ventajas y el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (...), con un espíritu de apertura, equidad y cooperación internacional, por los siguientes medios:

- constituir redes, realizar transferencias tecnológicas, formar recursos humanos, elaborar material didáctico e intercambiar las experiencias de aplicación de estas tecnologías a la enseñanza, la formación y la investigación, permitiendo así a todos el acceso al saber;

- crear nuevos entornos pedagógicos, que van desde los servicios de educación a distancia hasta los establecimientos y sistemas «virtuales» de enseñanza superior, capaces de salvar las distancias y establecer sistemas de educación de alta calidad, favoreciendo así el progreso social y económico y la democratización así como otras prioridades sociales importantes; empero, han de asegurarse de que el funcionamiento de estos complejos educativos virtuales, creados a partir de redes regionales continentales o globales, tenga lugar en un contexto respetuoso de las identidades culturales y sociales;
- aprovechar plenamente las tecnologías de la información y la comunicación con fines educativos, esforzándose al mismo tiempo por corregir las graves desigualdades existentes entre los países, así como en el interior de éstos en lo que respecta al acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y a la producción de los correspondientes recursos;
- adaptar estas nuevas tecnologías a las necesidades nacionales y locales, velando por que los sistemas técnicos, educativos, institucionales y de gestión las apoyen;
- facilitar, gracias a la cooperación internacional, la determinación de los objetivos e intereses de todos los países, especialmente de los países en desarrollo, el acceso equitativo a las infraestructuras en este campo y su fortalecimiento y la difusión de estas tecnologías en toda la sociedad;
- seguir de cerca la evolución de la sociedad del conocimiento a fin de garantizar el mantenimiento de un nivel alto de calidad y de reglas de acceso equitativas;
- teniendo en cuenta las nuevas posibilidades abiertas por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, es importante observar que ante todo son los establecimientos de educación superior los que

utilizan esas tecnologías para modernizar su trabajo en lugar de que éstas transformen a establecimientos reales en entidades virtuales.

Por su parte, Barry (1999) ya manifestaba que la búsqueda, la recuperación, la gestión y la comunicación de información se estaban viendo afectadas por un cambio en los métodos documentales, debido a las tecnologías de la información (TIC), lo cual alentaba la necesidad de habilidades de información en un mundo en donde ésta se estaba convirtiendo en algo muy complejo. Su listado de habilidades, que nos parece vigente, se concreta en:

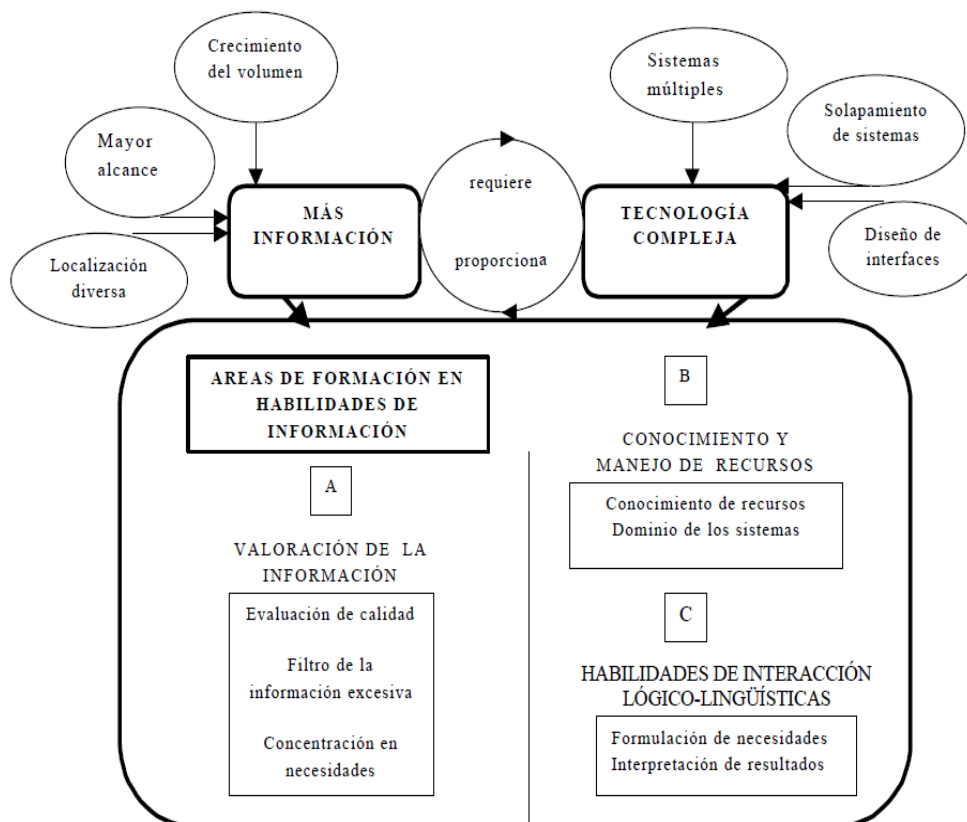
HABILIDADES DE INFORMACIÓN BÁSICAS	HABILIDADES DE INFORMACIÓN EN UN MUNDO ELECTRÓNICO
Formulación y análisis de necesidades	<ul style="list-style-type: none"> • La necesidad de información ha de especificarse de forma ajustada en sus constituyentes para expresarla en lenguaje legible por máquina, por ejemplo, en una cadena de búsqueda en bases de datos. • Las preguntas han de ser más concretas para limitar la información recuperada y el exceso de información.
Identificación de posibles fuentes	<ul style="list-style-type: none"> • Se requiere un conocimiento de las funciones de los distintos sistemas TI. Cuáles utilizar, cómo utilizarlos y cómo afectará a la calidad de la información el uso de diferentes sistemas. • Internet: las posibles fuentes pueden no conocerse hasta que comience la investigación, de manera que hay que identificarlas durante la búsqueda. • Internet y correo electrónico pueden usarse como herramientas para identificar expertos y comunicarse con ellos, aumentando la posible gama de contactos. • Las habilidades de consulta son necesarias en un entorno TI para asegurarse de que los hallazgos fortuitos y la creatividad de la consulta bibliotecaria no se pierden mediante una búsqueda cada vez más concentrada. Las estrategias de consulta incluyen búsquedas más generales, "surfing" por Internet, y versiones electrónicas de la consulta en biblioteca, como la consulta de los sumarios de las revistas.
Localización de fuentes individuales	<ul style="list-style-type: none"> • Se requiere conocimiento sobre cómo acceder a distintos sistemas y dónde encontrarlos, como por ejemplo, direcciones en Internet de fuentes, sistemas y protocolos de acceso a redes locales en CD-ROM. • La localización de recursos en la propia colección requiere destrezas de búsqueda y de codificación de palabras clave para bases de datos bibliográficas.

<p>Examen, selección y rechazo de fuentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La especificación de necesidades latentes ha de ser precisa y en un lenguaje sencillo. • Las habilidades complejas de búsqueda son necesarias para asociar los registros recuperados a su necesidad; se puede necesitar la utilización de la lógica booleana. • El refinamiento de las búsquedas requiere una habilidad para cerrar o ampliar conceptos. • Se requiere un dominio de los "vericuetos" de las búsquedas (bases de datos), y de los protocolos de comunicación (comunicación asistida por ordenador). • Mayor necesidad de habilidades para filtrar la información: se convierte en un proceso en dos etapas. Se han de examinar los resultados de las búsquedas, seleccionar y rechazar, para después repetir con las fuentes primarias. • La evaluación de los resultados se convierte en clave: siempre hay un resultado que requiere evaluación.
<p>Interrogación a las fuentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de navegación por Internet. • Habilidades de lectura de hipertexto. Selección de enlaces a seguir. Vuelta sobre los pasos y conocimiento de cuando concluir. • Al recuperar registros en la búsqueda, puede ser necesaria una valoración sobre la utilidad de la fuente a partir de información textual limitada, como títulos y resúmenes científicos, a falta del texto completo.
<p>Registro y almacenamiento de información</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades para salvar registros e imprimirlos. Traducción de información a través de interfaces entre sistemas, como la transferencia de referencias de un sistema de búsqueda a una base de datos bibliográfica. • Construcción y mantenimiento de bibliografías personales informatizadas.
<p>Interpretación, análisis, síntesis y evaluación de la información recogida</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se necesitan más juicios de calidad para publicaciones fuera del sistema de evaluación propio de las revistas. Por ejemplo, con tablones de anuncios de prepublicaciones y documentos accesibles vía Internet.
<p>Presentación y comunicación del trabajo resultante</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de la comunicación electrónica para la difusión. Se requiere un conocimiento de los protocolos de transferencia de ficheros, codificación y decodificación de mensajes anexos y convenciones para el envío de listas de correo, tablones de anuncios con prepublicaciones, etc. • El uso del World Wide Web requiere que el texto se traduzca a lenguaje estándar de hipertexto.
<p>Evaluación de los logros conseguidos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de la comunicación electrónica para obtener respuesta de una comunidad más amplia, por ejemplo, a través de los foros de debate.

Tabla 5: Habilidades de información en un mundo de información electrónico (Barry, 1999)

Tanto por lo complejo de la información como por la amplia variedad de sus fuentes es importante que todo el alumnado aprenda una serie de habilidades de información. En opinión de Barry (1999) las habilidades que se exigen en la era electrónica son muy diferentes si las comparamos con las que se exigían en la etapa de la documentación impresa:

La identificación y localización de recursos individuales era una tarea finita, dentro de los límites fijados por los fondos existentes, y considerada sobre todo como la habilidad de navegar por los catálogos de la biblioteca y los sistemas de clasificación de las estanterías. Identificar y localizar recursos en un mundo electrónico, por otro lado, puede que sea una tarea casi finita. A medida que continuamos haciendo la transición de una era tradicional a una electrónica, se intensifica la necesidad de habilidades de información (Barry, 1999: 239).



Gráfica 5: Habilidades para usar una creciente información y tecnología compleja (Barry, 1999: 240)

Del análisis de la gráfica se desprende la necesidad por parte del alumnado de dominar, no sólo las habilidades y estrategias de búsqueda y localización de información en diversas fuentes, sino también las de comprender, utilizar y comunicar ésta para obtener conocimiento nuevo. A la enseñanza-aprendizaje de estas habilidades se denomina Alfabetización Informacional.

También cabe destacar el Informe Universidad 2000 (CRUE, 2000), conocido por «Informe Bricall», en su capítulo III, *Difusión del conocimiento. Formar para aprender*, se dedica a justificar y explicar el paso de la enseñanza al aprendizaje, y en relación con este tema, apunta:

48. El trabajo en clase del profesor resulta particularmente valioso para ofrecer a los estudiantes una exposición clara y rigurosa de un tema (...). Junto a la palabra, la utilización de medios audiovisuales debe reforzar los aspectos positivos de la lección y minimizar sus aspectos negativos. Los jóvenes crecen junto a una gran variedad de medios audiovisuales, y los progresos tecnológicos han aumentado considerablemente el número de opciones de posible utilidad para la enseñanza, a modo de un auxiliar más de la misma, cuya utilidad y éxito están estrechamente relacionados con el empleo que de ellos haga el profesor. La propuesta básica que empiezan a formalizar algunas instituciones contempla una efectiva integración de los avances técnicos, sobre todo de carácter informático, en los procesos de aprendizaje. Las bibliotecas universitarias, por ejemplo, deben ser más accesibles al estudiante por medio de bases de datos y otros medios informáticos. De alguna manera, se empieza a concebir el estudiante “unido” a las fuentes del conocimiento a través de su ordenador personal o usando los ya instalados en su aula (...) (CRUE, 2000: 185).

57. La difusión de las tecnologías actuales de la información y de la comunicación permite a los estudiantes acceder a un gran número de fuentes de información de manera rápida, dinámica y a distancia. Estos

medios ofrecen además la oportunidad de comunicarse a través del correo electrónico o de la teleconferencia. Con estas nuevas oportunidades tecnológicas, los métodos de la enseñanza superior han de ser revisados en profundidad. Al estudiante deben ofrecérsele técnicas de reflexión, técnicas de solución de problemas y medios de consecución de información integrados en un nuevo concepto de formación. La transmisión unilateral y repetitiva de información y de conocimientos adquiridos por el profesor ha de ser sustituida por la creación de un nuevo ambiente de aprendizaje que empuje a los estudiantes hacia el camino de su autoformación, poniendo a su disposición los instrumentos adecuados (...) (CRUE, 2000: 193).

Más adelante, en el capítulo IX, *Redes tecnológicas y redes universitarias*, se vuelve a incidir en cómo afecta a la educación superior el desarrollo de las tecnologías de la información, permitiendo un modelo de aprendizaje más centrado en el alumnado y favoreciendo, al tiempo, un posterior desarrollo de los estudiantes en la sociedad de la información. En concreto, los beneficios que las tecnologías aportan a la enseñanza son (CRUE, 2000: 455):

- una mayor interacción entre estudiante y profesores, en especial mediante la utilización del correo electrónico, de la videoconferencia y de la www;
- una más intensa comunicación entre estudiantes, mediante grupos de trabajo y de discusión que se apoyen en las nuevas herramientas comunicativas;
- un mejor aprendizaje mediante el uso de simuladores;
- el desarrollo de competencias y de habilidades prácticas por parte de los estudiantes en laboratorios virtuales de investigación;
- la provisión de posibilidades de retroacción en la comunicación entre los estudiantes;
- el acceso de los estudiantes a recursos educativos.

En esta misma línea Pere Marquès (2000) expone los conocimientos básicos y las competencias sobre las TIC que el alumnado necesitaría para hacer un uso reflexivo y responsable de la información. Supone principalmente: localización de la información a través de las TIC y su valoración de forma reflexiva y crítica; comunicación de la información y los conocimientos a través de herramientas TIC, uso de las TIC para realizar trabajos diversos, y en suma se trata de lograr que sean personas autónomas.

CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS BÁSICAS SOBRE LAS TIC	
TIC y sociedad de la información	<ul style="list-style-type: none"> - Sociedad de la información y TIC. Conciencia de las aportaciones de las TIC y de su impacto cultural y social. - Desarrollo de una actitud abierta pero crítica sobre su uso personal y laboral.
Los sistemas informáticos	- Los sistemas informáticos y el proceso de la información. Hardware (ordenador y periféricos) y software (aplicaciones generales y específicas)
	- Uso de las utilidades básicas del sistema operativo: explorar discos, copiar, ejecutar programas...
	- Nociones básicas sobre las redes informáticas LAN, intranets.
	- Nociones básicas sobre mantenimiento básico y seguridad de los equipos: antivirus, instalación y desinstalación de periféricos y programas....
Edición de textos	- Uso de los procesadores de textos. Elaboración de todo tipo de documentos. Uso de diccionarios. Escanear documentos con OCR...
Búsqueda de información en Internet	- La navegación por los espacios hipertextuales de Internet. Diversos tipos de páginas web. Copia de imágenes y documentos.
	- Técnicas e instrumentos para la búsqueda, valoración y selección de información en Internet.
	- WEB 2.0: espacios para compartir y buscar recursos: YouTube, Flickr, SlideShare...
	- WEB 2.0: La suscripción/sindicación de contenidos en Internet (RSS)
La comunicación con Internet	- El correo electrónico. Gestión del correo personal mediante un programa específico. Normas de “netiquette”.
	- Los otros servicios de Internet: transmisión de ficheros, listas de discusión, chats, videoconferencia...

	<ul style="list-style-type: none"> - El trabajo cooperativo en redes. - WEB 2.0: Redes Sociales: SecondLife, Twitter, Ning...
Ocio, aprendizaje y telegestiones	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer espacios para el ocio y el aprendizaje en Internet. - Saber qué gestiones pueden realizarse por Internet. - Conocimiento de los riesgos de Internet y las precauciones que hay que tomar.
Los nuevos lenguajes	<ul style="list-style-type: none"> - Del lenguaje audiovisual al multimedia interactivo - Los hipertextos e hipermedia. - Otros nuevos lenguajes SMS, smiles...
Tratamiento de imagen y sonido	<ul style="list-style-type: none"> - Tratamiento de imagen y sonido: editores gráficos, uso del escáner, grabación de sonido, fotografía digital. vídeo digital...
Expresión y creación multimedia	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración de transparencias y presentaciones multimedia.
	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño y elaboración de páginas web. Mantenimiento de un espacio web en un servidor..
	<ul style="list-style-type: none"> - WEB 2.0: Utilización de blogs, wikis, GoogleDocs...
Hoja de cálculo	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de una hoja de cálculo y elaboración de gráficos de gestión.
Bases de datos	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de un gestor de bases de datos relacional.
Simulación y control	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de simuladores para experimentar con procesos químicos, físicos, sociales. - Nociones sobre sensores para la captación y digitalización de información, y sobre robótica.
Otros recursos de la WEB 2.0	<ul style="list-style-type: none"> - Calendarios, geolocalización, libros virtuales compartidos, noticias, ofimática on-line, plataformas de teleformación, pizarras digitales colaborativas on-line, portal personalizado...

Tabla 6: Conocimientos y competencias básicas sobre las TIC (Marquès, 2000)

La tendencia por parte de la sociedad moderna a favorecer el conocimiento del tipo instrumental y operacional ha supuesto que se delegue en la educación superior la tarea de desarrollar en el alumnado las habilidades que les permitan operar de forma eficaz en el mundo laboral. En opinión de Barnett (2001: 33): «Si existe una ideología dominante emergente en la educación superior, esta es la del *operacionalismo*. En consecuencia, términos tales como intuición, comprensión, reflexión o sabiduría son dejados de lado y se prefieren, en cambio, otros como habilidad, competencia, resultado, información, técnica y flexibilidad»

En suma «la función de la universidad moderna pasa a ser la captación de los problemas del aquí y el ahora, tal como los identifica la sociedad general. La universidad y los programas de estudio que ella ofrece adoptan el papel de servidores de la sociedad moderna» (Barnett, 2001: 78). Todo esto quedaría resumido en la siguiente, tabla donde según lo apuntado habría que considerar que la educación superior está pasando de los postulados de la columna de la izquierda a los de la derecha:

saber qué	saber cómo
comunicación escrita	comunicación oral
personal	interpersonal
interno	externo
capacidades localizadas	transferibilidad
intelectual	físico
pensamiento	acción
formulación de problemas	resolución de problemas
conocimiento como proceso	conocimiento como producto
comprensión	información
cargada de valores	«libre de valores»
basada en las disciplinas	basada en los problemas
basada en los conceptos	basada en las tareas
pura	aplicada
aprendizaje basado en proposiciones	aprendizaje experiencial
aprendizaje individualizado	aprendizaje en grupos
holístico	por unidades
desinteresado	pragmático
orientación intrínseca	orientación instrumental

Tabla 7: Postulados de la Educación Superior (Barnett, 2001: 78)

2.7.3. La formación basada en competencias: algunas propuestas.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ambicioso objetivo político de la Unión Europea, plasmado en la Declaración de Bolonia en 1999, y que trata, en su esencia, de unificar el ámbito de la educación universitaria en Europa, se basa en cuatro acciones a alcanzar en 2010:

- La sustitución del sistema docente de créditos existente, centrado en el trabajo del profesor, por el sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ETCS), centrado en el trabajo del alumnado.
- El cambio en la estructura de las titulaciones y su transformación en títulos de grado y posgrado.
- Un cambio profundo en los planes de estudio, que pasan de basarse en la adquisición de conocimientos a centrarse en competencias que el alumno debe adquirir y que deberán ser evaluadas.

En relación a las competencias que se deben fomentar en la universidad son varios los estudios que han intentado dilucidar sobre las competencias claves a desarrollar con los sistemas de formación. El Proyecto DeSeCo y Tuning son una interesante muestra de ello.

El proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) tiene sus inicios a finales de 1997 y se desarrolla en el marco de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) con el objeto de esclarecer qué competencias son necesarias para la consecución del bienestar personal, social y económico. Tiene una orientación más general y social y define competencia como:

Capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o tarea [...] Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores,

actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz. (OECD, 2002: 8)

DeSeCo clasifica las competencias en tres amplias categorías, relacionadas entre sí y que conjuntamente constituyen la base para identificar y dilucidar las competencias clave. En el siguiente cuadro se resumen estas competencias:

CATEGORÍAS	¿Por qué?	¿Qué competencias?
Usar herramientas de forma interactiva	<ul style="list-style-type: none"> • La necesidad de mantenerse al día con la tecnología. • La necesidad de adaptar herramientas para sus propios propósitos. • La necesidad de conducir un diálogo activo en el mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso interactivo del lenguaje, los símbolos y los textos. • Uso interactivo del conocimiento y la información. • Uso interactivo de la tecnología.
Interactuar en grupos heterogéneos	<ul style="list-style-type: none"> • La necesidad de tratar con una diversidad de sociedades pluralísticas. • La importancia de la empatía. • La importancia del capital social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionarse bien con los otros. • Cooperar y trabajar en equipo. • Manejar y resolver conflictos.
Actuar de manera autónoma	<ul style="list-style-type: none"> • La necesidad de descubrir su propia identidad y fijar metas en un mundo complejo. • La necesidad de ejercer derechos y tomar responsabilidades. • La necesidad de comprender el ambiente que nos rodea y su funcionamiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actuar dentro del contexto del gran panorama. • Formar y conducir planes de vida y proyectos personales. • Defender y asegurar derechos, intereses, límites y necesidades.

Tabla 8: Competencias propuestas en el Proyecto DeSeCo (OECD, 2005)

El ámbito competencial de *usar herramientas de forma interactiva* supone la capacidad de interactuar con el lenguaje, la información y el conocimiento, al tiempo que se requiere del dominio de las tecnologías. *Interactuar en grupos*

heterogéneos implica manejar bien las relaciones interpersonales necesarias para que los individuos aprendan, trabajen y vivan con otros. *Actuar de manera autónoma* requiere la posesión por parte de los individuos de un firme concepto de sí mismos para el buen funcionamiento, tanto en el ámbito laboral como en el familiar y social.

El proyecto Tuning se centra más en la formación universitaria. Uno de los principales objetivos del proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (Tuning 2003) -referente al ámbito universitario- es analizar las ventajas de diseñar los programas docentes partiendo de competencias y entre éstas destaca el hecho de que permite dar una mejor respuesta al paradigma educativo centrado en el estudiante, puesto que la identificación de competencias ofrece una definición más precisa de los objetivos de aprendizaje al permitir orientarlos hacia los resultados de forma mucho más clara, dinámica y flexible.

El mismo proyecto distingue entre competencias específicas o asociadas a áreas de conocimiento concretas (incluyen las destrezas y conocimientos propios de las titulaciones universitarias) y competencias genéricas (instrumentales, interpersonales y sistémicas) que identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación. Sin embargo, para el Proyecto Tuning no tiene sentido elaborar módulos formativos en los que se ofrezca al alumnado de una parte, conocimientos y habilidades y, de otra, actitudes o valores puesto que la formación del alumnado tiene que ser un todo en el que tengan cabida conocimientos, habilidades, actitudes y valores. «Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos» (Tuning, 2003: 80).

En suma, el aprendizaje de conocimientos y habilidades puede favorecerse desde el desempeño de una actividad docente sistemática apoyada en métodos como la lección magistral, la resolución de problemas, el estudio de casos, el

método de proyectos, el aprendizaje cooperativo, etc. Métodos que al tiempo favorecen el desarrollo de actitudes y los valores como también la acción tutorial del profesor.

En este proyecto se definen y detallan las competencias genéricas tal y como vemos en la siguiente tabla (Tuning, 2003: 81-85):

PROYECTO TUNING: COMPETENCIAS GENÉRICAS	
<p>INSTRUMENTALES Hacen referencia a capacidades cognoscitivas, metodológicas, lingüísticas y tecnológicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de análisis y síntesis. • Capacidad de organizar y planificar. • Conocimientos generales básicos. • Conocimientos básicos de la profesión. • Comunicación oral y escrita en la propia lengua. • Conocimiento de una segunda lengua. • Habilidades básicas de manejo del ordenador. • Habilidades de gestión de la información (para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas). • Resolución de problemas. • Toma de decisiones.
<p>INTERPERSONALES Tienen relación con capacidades individuales y destrezas sociales que facilitan los procesos de interacción social y cooperación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad crítica y autocrítica. • Trabajo en equipo. • Habilidades interpersonales. • Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar. • Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas. • Apreciación de la diversidad y multiculturalidad. • Habilidad de trabajar en un contexto internacional. • Compromiso ético.
<p>SISTÉMICAS Capacidades y destrezas respecto de sistemas completos (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimiento).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica. • Habilidades de investigación. • Capacidad de aprender. • Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones. • Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad). • Liderazgo. • Conocimiento de culturas y costumbres de otros países. • Habilidad para trabajar de forma autónoma. • Diseño y gestión de proyectos. • Iniciativa y espíritu emprendedor. • Preocupación por la calidad. • Motivación de logro.

Tabla 9: Competencias Genéricas propuestas en el Proyecto Tuning (2003)

En definitiva, el proyecto ha representado, para los sistemas educativos, un modelo para la definición de nuevas titulaciones y para la elaboración de planes de estudio, y una puesta en valor académico de las competencias genéricas, además de una oportunidad para repensar la docencia universitaria, su finalidad y su organización. Al tiempo, con el objetivo de determinar las competencias clave en la formación a nivel universitario, el Proyecto Tuning realizó una consulta entre graduados y empleadores y académicos en varios países europeos, donde se llevó a cabo una valoración de las treinta competencias genéricas, y cuyos resultados quedan expresados en el siguiente gráfico.



Tabla 10: Ranking de competencias mejor valoradas en el Proyecto Tuning (2003)

Estos resultados se han convertido en referente esencial en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) para la reformulación de los objetivos y finalidades formativas de las universidades a nivel europeo.

2.7.4 Modelo basado en competencias y su implementación en las aulas

Todo lo expuesto hasta ahora nos da la perspectiva que nos proponemos implementar en el aula de Documentación Aplicada al grado en Comunicación Audiovisual, al de Publicidad y Relaciones Públicas y al grado en Periodismo. No obstante, antes de desarrollar una propuesta didáctica nos planteamos llevar a cabo una investigación en profundidad al objeto de obtener datos reales sobre el grado de competencia informacional de nuestro alumnado para averiguar las necesidades formativas y de conocimiento derivadas del desarrollo de la sociedad de la información.

Somos conscientes de que gestionar un modelo diferente de propuesta didáctica presenta dificultad y, sobre todo, supone un reto, puesto que los cambios que se están produciendo en la sociedad demandan una redefinición del trabajo del docente, de su formación y de su desarrollo profesional. Así pues, nuestro papel es clave y, como bien señala Área Moreira (2008: 190):

El papel del docente debería cambiar desde una concepción puramente distribuidora de información y conocimiento hacia una persona que es capaz de crear y orquestar ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en actividades apropiadas (...).

Consecuentemente, la responsabilidad del docente se desplaza hacia el diseño y organización de actividades de aprendizaje. Los procesos formativos se han de centrar en el logro de competencias y, por consiguiente, se hallan fuertemente vinculados a trabajos y actividades del estudiantado. Sin embargo, es imposible avanzar si no contamos con deseos y ganas de aprender por parte del alumnado, lo que supone que en los procesos formativos hay que activar antes la capacidad de aprendizaje del estudiantado.

Somos conscientes que desarrollar competencias en el alumnado universitario exige un cambio a nivel organizativo así como de mentalidad y formas de hacer. Tenemos ante nosotros muchos interrogantes por resolver: ¿cómo traduciremos los conocimientos de nuestra materia en competencias identificables? ¿Cómo llevar de forma práctica, en las aulas universitarias, el desarrollo de éstas?, ¿qué metodologías de trabajo en el aula son las más adecuadas para el desarrollo de competencias? Sabemos que esto requiere de mucho empeño por nuestra parte y un fuerte compromiso, el cual asumimos al emprender esta Tesis Doctoral.

En definitiva, el estudio de investigación que pasamos a desarrollar parte del paradigma de la formación por competencias, base del estudio empírico, para diagnosticar el nivel del alumnado respecto a sus competencias informacionales, y en base a ello desarrollar una propuesta formativa.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Diseño del estudio empírico de caso

Como hemos hecho constar en la introducción, esta investigación está orientada hacia la mejora de la práctica docente, por lo tanto nos encontramos en un proceso de indagación, diagnóstico, cuestionamiento y reflexión sobre la realidad de nuestro alumnado, en un intento de aportar nuevas propuestas que puedan revertir en la mejora de la situación actual. Nuestra investigación, como hemos expuesto, pretende tener una repercusión en y desde la práctica.

Esta investigación sobre el nivel de competencia informacional del alumnado universitario de los grados en Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad Jaume I se inició en el curso 2006-2007, momento en que estaba arrancando en nuestro centro el nuevo paradigma educativo que implica la adaptación de la Universidad al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Uno de los aspectos a resaltar, dentro del nuevo modelo, es la necesidad de que el estudiantado adquiera habilidades y competencias de carácter transversal que garanticen la capacidad para generar su propio aprendizaje. Una de estas competencias es, precisamente, el manejo y uso eficiente de los recursos de información como base para la creación de conocimiento.

Por consiguiente, los resultados de esta investigación aportan una información muy significativa que puede servir de base a una estrategia para conseguir que estas habilidades, consideradas básicas e imprescindibles para la universidad del futuro, puedan ser realmente asumidas por nuestro estudiantado.

La investigación se basa en una muestra muy significativa de estudiantes de ambas titulaciones y está realizado siguiendo una metodología empírica que explicamos en el apartado «universo de estudio» (epígrafe 3.1.2). Los resultados vienen a confirmar y cuantificar, de manera objetiva, algunas impresiones que el profesorado ya venía observando: un gran desconocimiento y una muy escasa capacidad del estudiantado para utilizar y aprovechar los recursos informativos y toda la documentación científica y técnica que tienen a su alcance.

En los últimos años los recursos documentales se han multiplicado, sin embargo existe la sensación que esta explosión de información no ha tenido tiempo de ser asimilada, que nuestro alumnado muchas veces no tiene las habilidades necesarias para aprovecharla con todas las posibilidades que ofrece. Ni tampoco para resolver, de forma eficaz, sus necesidades informacionales.

Por otro lado, se va incorporando continuamente a la red una gran cantidad de información de manera caótica, desorganizada y poco contrastada, que los buscadores generales encuentran con facilidad e indizan. Estos buscadores satisfacen cualquier búsqueda con una cantidad impresionante de resultados, pero no necesariamente constituyen la mejor información, ni la más adecuada ni la más precisa, ni la más fiable. Sin embargo, el estudiantado actual puede y suele pensar que con los resultados de Google hay más que suficiente.

El tipo de investigación que se ha llevado a cabo ha sido al tiempo una investigación de campo y documental. De acuerdo a su origen, la información, en esta investigación, se clasifica en primaria y secundaria, la primera es la que obtenemos directamente, mediante cuestionarios, entrevistas y análisis de los programas de estudios de ambas titulaciones. La segunda se refiere a la que extraemos de fuentes documentales: libros, revistas, páginas web, bases de datos en línea, etc.

El estudio permite un buen diagnóstico de la escasa habilidad de la mayoría del alumnado para definir, buscar y usar con corrección la información documental necesaria para construir su aprendizaje o para realizar los trabajos académicos o de investigación. Nuestro deseo es, como responsables de la asignatura Documentación Informativa, poner en marcha las medidas necesarias para corregir esta situación. Resulta prioritario, por consiguiente, preparar al estudiantado para que sepa buscar y utilizar la información con pertinencia. Es lo que llamamos Alfabetización Informacional (ALFIN) (epígrafe 2.6).

Como docentes de la asignatura Documentación Informativa nos preocupan todas estas cuestiones y la llegada del EEES nos ha hecho ver que esta tarea es realmente urgente. La conclusión a la que llegamos es que resulta absolutamente necesario incorporar, en los actuales estudios universitarios, la formación en competencias informacionales, dentro de los *currícula* (planes de estudio) ofertados por las instituciones de educación superior.

3.1 1 Fases y estrategias

A la hora de abordar la metodología que nos iba a servir de guía en nuestra investigación se optó por combinar la metodología cuantitativa y cualitativa, pensando que la utilización de ambas ampliaría las posibilidades para conocer el fenómeno a estudiar, y siguiendo la línea de los trabajos más recientes en el contexto de los estudios de necesidades y usos de la información (González Teruel, 2005) (Pinto y Sales, 2007b).

La aplicación de pruebas para evaluar la posesión de las habilidades en un sector de la comunidad universitaria entendíamos que no podía ser con pruebas exclusivamente cuantitativas, sino que debíamos incluir instrumentos cualitativos tales como la observación, la entrevista y el análisis de la solución de problemas.

En concreto se han utilizado dos técnicas de recogida y análisis de la información: cuestionario electrónico (cumplimentado por el alumnado) siguiendo

los estudios sobre cuestionarios (Scales y Lindsay, 2005; Seamans, 2002) y sobre comportamiento del alumnado (PIL- Fall, 2010) y *focus group* (grupos de discusión; entrevistas realizadas tanto al alumnado como al profesorado de los grados implicados). En el diseño metodológico de nuestra investigación nos hemos basado en estudios anteriores, como Boom (2007), Gross y Latham (2012), Pinto y Sales (2007b, 2008a, 2008b), Pinto, García Marco, Sales y Cerdón (2010), Sales (2008), Seamans (2002).

Las entrevistas realizadas en nuestro trabajo de campo se llevaron a cabo en dos etapas diferentes. Las primeras entrevistas -cuatro en total- se realizaron al tiempo que los cuestionarios (curso 2006-07), y las segundas -dos en total- se llevaron a cabo más tarde, concretamente el curso 2009-10. Las entrevistas al profesorado han permitido conocer su opinión, vivencias y exigencias específicas surgidas al llevar a la práctica cualquier trabajo de investigación o el diseño didáctico de su materia.

Con estas técnicas se pretendía obtener respuesta a preguntas del tipo: ¿hasta qué punto el estudiantado universitario es capaz de descifrar la información? ¿Tiene conocimiento de cuáles son las fuentes documentales que conviene utilizar en cada momento? ¿Es capaz de realizar un análisis crítico de los numerosos datos informativos que tiene a su alcance? ¿Sabe gestionar de manera adecuada la información seleccionada? Éstas son algunas de las cuestiones que nos planteamos a la hora de llevar a cabo esta investigación.

En definitiva, se trataba de averiguar los niveles de Alfabetización Informacional que presentaba el alumnado universitario objeto de estudio. Conocer esto era imprescindible para fundamentar propuestas formativas que puedan hacer de los universitarios personas competentes en el manejo y uso de la documentación y la información, personas competentes en la gestión y generación del conocimiento, no solamente de los contenidos.

La utilización de estas dos técnicas de recogida de información se plantea, pues, desde una triangulación metodológica para la obtención de datos, y potenciar así la validez de los mismos. Según Patton (1987) pueden darse cuatro tipos diferentes de triangulación: de datos, de investigadores, teórica y metodológica.

En nuestro caso hemos utilizado la metodológica, puesto que se han utilizado diferentes métodos y estrategias sobre un mismo fenómeno de estudio. La triangulación metodológica se basa en el uso de técnicas para la recuperación de información para propósitos diversos (Pinto y Sales, 2007b). Su fin es recoger y analizar datos procedentes de diversas fuentes con el objetivo de contrastarlos e interpretarlos, para comprobar si las informaciones aportadas por una fuente son confirmadas por otra. «Las técnicas triangulares, también llamadas multimétodo, contrastan con las aproximaciones de método único, más comunes, pero generalmente más vulnerables que las primeras.» (Benito y Cruz, 2005: 129).

En definitiva, la triangulación permite conocer en mayor profundidad aspectos de la realidad observada, enriquece la investigación y la vuelve más fiable, al abordarla desde diversas perspectivas (González y Barrios, 2012).

3.1.2 Universo de estudio

La población de la muestra para este estudio está formada por el alumnado perteneciente a las titulaciones de Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad Jaime I de Castellón. En concreto, el número total de alumnado matriculado real en el curso 2006/07, y facilitado desde el Departamento de Filosofía, Sociología y Comunicación Audiovisual y Publicidad, fue de 854. A este respecto quiero clarificar que fue en este curso cuando decidí emprender esta investigación con el objetivo de ir recabando datos para mi futura Tesis Doctoral, y por consiguiente cuando inicie la difusión de cuestionarios.

Respecto a la selección de la muestra, teniendo en cuenta las ventajas de un muestreo estratificado (Rodríguez Osuna, 1991), y puesto que se pretendía observar los diferentes resultados por grupos de conocimientos diferentes, se establecieron los siguientes estratos y subestratos:

- Alumnado primer ciclo:
 - Primer curso (2 subestratos: Publicidad y Comunicación Audiovisual)
 - Segundo curso (2 subestratos: Publicidad y Comunicación Audiovisual)
 - Tercer curso (1 subestrato: Publicidad)⁶
- Alumnado segundo ciclo:
 - Cuarto curso (2 subestratos: Publicidad y Comunicación Audiovisual)
 - Quinto curso (2 subestratos: Publicidad y Comunicación Audiovisual)

ESTRATOS		SUBESTRATOS
PRIMER CICLO	PRIMER CURSO	Publicidad y Relaciones Públicas
		Comunicación Audiovisual
	SEGUNDO CURSO	Publicidad y Relaciones Públicas
		Comunicación Audiovisual
	TERCER CURSO	Publicidad y Relaciones Públicas
	SEGUNDO CICLO	CUARTO CURSO
Comunicación Audiovisual		
QUINTO CURSO		Publicidad y Relaciones Públicas
		Comunicación Audiovisual

Tabla 11: Muestra de población en cuestionarios

⁶ En tercer curso sólo se pudieron conseguir datos de Publicidad y Relaciones Públicas, debido a problemas de disponibilidad horaria, puesto que los cuestionarios se pasaron en los dos últimos meses del curso académico.

Así pues, teniendo en cuenta estos estratos y partiendo de una población de 854 alumnos/as matriculados/as reales, con un margen de confianza del 95,5% y con un margen de error permitido del + 10% / -10%, el tamaño de la muestra ha sido de 375 cuestionarios cumplimentados. Este tipo de encuestas toman como muestra al alumnado que en el día o días elegidos para la realización de la misma acuden a clase.

De los cuestionarios cumplimentados, se recogieron 121 de primer curso (32,26%), 60 (16%) de segundo curso, 103 (27,46%) de tercer curso, 63 (16,8%) de cuarto curso y 28 (7,46%) de quinto curso.

La muestra seleccionada para la entrevista *focus group* (1ª etapa, año 2007) la conformaron 22 informantes -pertenecientes a poblaciones distintas: alumnado de diferentes cursos de las dos titulaciones y profesorado que imparte clase en ambas- siguiendo un criterio no aleatorio, ya que se eligió de cada grupo a los sujetos que considerábamos más representativos de los mismos, y teniendo presente la disponibilidad de éstos, como detallaremos en su momento. Con los sujetos elegidos para llevar a cabo las entrevistas se formaron los siguientes grupos de discusión:

- Entrevista *focus group* A: alumnado de primer curso de Comunicación Audiovisual (7 informantes)
- Entrevista *focus group* B: alumnado de primer curso de Publicidad y Relaciones Públicas (8 informantes)
- Entrevista *focus group* C: alumnado de tercer ciclo (3 informantes)
- Entrevista *focus group* D: profesorado titulaciones señaladas anteriormente (4 informantes)

La muestra seleccionada para las dos entrevistas *focus group* (2ª etapa, año 2011) la conformaron 9 informantes docentes de las titulaciones de Publicidad y Relaciones Públicas, Comunicación Audiovisual y Periodismo.

El intervalo de tiempo entre ambas etapas nos sirvió para ir recopilando datos de nuestra experiencia docente, a través de cuestionarios que se pasan al finalizar cada curso académico, para utilizarlos posteriormente en el desarrollo de nuestra propuesta de plan docente. Como, además se había implantado una nueva titulación, Periodismo, en el curso 2010-2011 pensamos que sería acertado hacer dos entrevistas *Focus Group* a profesorado implicado en las tres titulaciones. Con los sujetos elegidos para llevar a cabo las entrevistas se formaron los siguientes grupos de discusión:

- Entrevista *focus group* E: profesorado de Publicidad y Relaciones Públicas, Comunicación Audiovisual y Periodismo (4 informantes)
- Entrevista *focus group* F: profesorado de Publicidad y Relaciones Públicas, Comunicación Audiovisual y Periodismo (5 informantes)

GRUPOS		INFORMANTES
PRIMERA ETAPA	GRUPO A	Alumnado de 1º de Publicidad (8 informantes)
	GRUPO B	Alumnado de 1º de Comunicación Audiovisual (7 informantes)
	GRUPO C	Alumnado de Tercer Ciclo (3 informantes)
	GRUPO D	Profesorado
SEGUNDA ETAPA	GRUPO E	Profesorado de Publicidad, Comunicación Audiovisual y Periodismo (4 informantes)
	GRUPO F	Profesorado de Publicidad, Comunicación Audiovisual y Periodismo (5 informantes)

Tabla 12: Informantes de los *Focus Group*

3.2 Instrumentos de recogida de información

Al tratarse de una investigación llevada a cabo en el seno de la propia Universidad Jaume I, se ha realizado un estudio de caso en este centro, y por tanto se ha intentado que los instrumentos de recogida de información (cuestionarios y entrevistas *focus group*) se adaptasen al tipo de alumnado al que estaban destinados; un tipo de alumnado perteneciente a dos titulaciones estrechamente relacionadas entre sí como son Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas, a las que durante el desarrollo de la investigación se sumó el Grado en Periodismo.

3.2.1 Cuestionario electrónico

Para analizar el grado de Alfabetización Informacional del alumnado objeto de estudio, se diseñó un cuestionario apoyándonos, por un lado, en los planteamientos sobre las aptitudes que, según la *Association of College & Reserch Libraries* de la *American Library Association* (ACRL-ALA, 2000) se consideran necesarios para acceder y utilizar correctamente la información en la enseñanza superior, y, por otro lado, en otros cuestionarios, ya validados, que perseguían el mismo objetivo⁷.

El cuestionario es una forma de encuesta que se caracteriza por la ausencia del entrevistador y que presenta una serie de ventajas entre las cuales podemos destacar, por una parte, el hecho de que es un método económico que permite extendernos a un colectivo amplio, y, por otra, la eliminación de la interacción sujeto-entrevistador y las limitaciones que ello puede conllevar.

El cuestionario que se elaboró para nuestro estudio es descriptivo (pretende realizar un diagnóstico, describir una situación concreta) y semi-estructurado, pues está compuesto por 22 ítems de diferente tipología (de respuesta cerrada con

⁷ Se valoraron y tomaron como referencia instrumentos como los ya elaborados por estudios anteriores, en concreto el cuestionario ALFINTRA-alumnado, Pinto y Sales (2007b).

escala, por una parte, y preguntas abiertas, por otra). Con él se pretendía recoger información de un conjunto de aspectos, que de forma sinóptica recogemos en el cuadro siguiente:

<p>INFORMACIÓN ACADÉMICA DEL ALUMNADO</p> <ul style="list-style-type: none">• Titulación• Curso
<p>NIVEL DE COMPETENCIA INFORMACIONAL ACTUAL</p> <ul style="list-style-type: none">• Manejo y selección de fuentes de información.• Uso de recursos informáticos en la búsqueda de información.• Comprensión y análisis de textos.• Habilidad para documentar trabajos.• Coherencia en la exposición de la información.• Destreza en gestión informacional.• Adaptación al trabajo en equipo.

Tabla 13: Aspectos contemplados en el cuestionario

En definitiva, nuestra intención era recopilar información referida al dominio de las habilidades informacionales presentes en las comunidades discentes escogidas.

El proceso de construcción del cuestionario pasó por diferentes fases:

- Revisión de otros cuestionarios elaborados en investigaciones similares con otras comunidades de aprendizaje, concretamente la del alumnado de Traducción e Interpretación (cuestionario ALFINTRA-alumnado, Pinto y Sales 2007b).

- Revisión del Libro Blanco de los Títulos de Grado en Comunicación (ANECA, 2005).
- Elaboración de la primera versión del cuestionario. Para ello empezamos por reflexionar sobre la información que deseábamos obtener y, en base a esto, organizamos los distintos ítems en *clusters* y procedimos a su posterior ordenación lógica.
- Juicio de expertos. Con el objetivo de recabar otras opiniones se pidió asesoramiento a otros expertos del Área de Biblioteconomía y Documentación.
- Revisión de vocabulario y gramática (teniendo en cuenta el universo de estudio) con el objetivo de asegurarnos el entendimiento del mismo.
- Estudio piloto. Una vez implementado el cuestionario y tras una última revisión del mismo, se procedió a realizar un pre-test o prueba piloto para asegurarnos de su correcto funcionamiento. Para ello pasamos el cuestionario al alumnado de primer curso, 2006-2007, de Comunicación Audiovisual.

Una vez clarificadas las cuestiones que deseábamos analizar, que atendían a aspectos relacionados con el conocimiento de fuentes de información, búsqueda, análisis, evaluación y gestión de la información, se estudiaron y se definieron las preguntas a formular:

- Se optó por preguntas mayoritariamente cerradas (18 ítems), con escala Likert (del 1 al 4), más 4 preguntas de carácter abierto, para obtener más información y permitir que la población encuestada tuviese un margen de opinión.
- En las cuestiones de escala Likert (en una gradación del 1 al 4) el alumnado tenía que valorar en primer lugar el grado de importancia que otorgaba a

cada uno de los ítems para su formación. En segundo lugar, debía valorar el nivel de logro que objetivamente consideraba que había alcanzado en cada uno de ellos.

- Con respecto a las preguntas de carácter abierto –sólo se incluyeron cuatro– se procuró que se prestaran a una respuesta concreta y rápida y, como ayuda, se incluyó un ejemplo de pregunta con respuesta que les serviría de guía en caso de duda. Pensamos que eran suficientes para conseguir nuestro objetivo: conocer las habilidades del alumnado para llevar a cabo una estrategia de búsqueda de forma rápida y eficiente.
- Se formularon las preguntas de la forma más breve y sencilla posible, con aclaraciones cuando se consideró necesario.
- Se intentó evitar las preguntas dobles, demasiado personales, o que hicieran referencia a períodos de tiempo demasiado largos.

El siguiente paso fue la presentación física de la encuesta, implementada en formato electrónico: (Anexo 1, p. 386)

- Lo más clara y ergonómica posible.
- No muy extensa, ya que es desaconsejable exceder de los 15 minutos para cumplimentarla.
- Y con una breve información sobre los objetivos, fines y el uso exclusivamente investigador que se iba a hacer de los datos recogidos, agradeciendo al encuestado su colaboración

Otra cuestión relevante fue buscar el momento más adecuado para llevarla a cabo, rechazando de antemano los periodos vacacionales y de exámenes. Se tuvo también en cuenta que el alumnado que fuera a participar lo hiciera de manera voluntaria cuando se les pedía que colaboraran en el estudio.

Una vez preparado el cuestionario, pero antes de proceder a su presentación definitiva, se llevó a cabo un pilotaje durante una de las clases de Documentación Informativa en primer curso, de Comunicación Audiovisual, lo que permitió detectar posibles fallos y corregirlos. Nuestra intención era averiguar si se comprendían y visualizaban correctamente todos los conceptos, y si técnicamente funcionaba todo sin problemas a medida que se iban cumplimentando las distintas casillas.

Tras el pilotaje, se procedió a la difusión del cuestionario para su progresiva cumplimentación. Para ello, en primera instancia, mantuvimos una entrevista con el director de la titulación (en ese momento) de Publicidad y Relaciones Públicas, el Dr. Francisco Javier Gómez Tarín, para ponerle en antecedentes acerca de la investigación que pensábamos llevar a cabo en los meses siguientes. Éste se mostró muy interesado desde el primer instante y nos ha prestado ayuda siempre que lo hemos necesitado.

De forma conjunta, planificamos y organizamos los horarios para poder distribuir y recopilar los cuestionarios. Se tuvo siempre presente que se necesitaban aulas con ordenadores y, por consiguiente, buscamos aquellas asignaturas que, por su carácter práctico, se impartían en este tipo de aulas. Posteriormente se contactó con todo el profesorado de las titulaciones implicadas, a través de un correo electrónico explicativo acerca de la investigación que estábamos realizando (Anexo 2, p. 388).

La recogida de los datos en el primer curso se realizó durante las clases de Documentación Informativa impartidas desde el área de Biblioteconomía y Documentación. Para la recogida en el resto de cursos se contó con la inestimable ayuda del profesorado del Departamento de Filosofía, Sociología y Comunicación Audiovisual y Publicidad que impartía alguna de sus clases en aula de informática.

Puesto que el alumnado de 5º curso ya había finalizado las clases (la investigación de campo la iniciamos en abril de 2007) y estaban en periodo de prácticas, procedimos al envío de un correo masivo explicando los motivos por los que solicitábamos su colaboración (Anexo 3, p. 398).

La siguiente tarea, previa al análisis de los resultados, fue el recuento de los datos recogidos, clasificándolos según los diferentes cursos de cada una de las titulaciones a las que se ha hecho referencia anteriormente.

Para el tratamiento de datos se utilizó el programa estadístico de datos SPSS (*Statistical Product and Service Solutions*), versión 13.0. Se trata de un software muy adecuado en este caso debido a su capacidad para trabajar con bases de datos de gran tamaño. Permite, además, la recodificación de las variables y registros según las necesidades del usuario. El programa consiste en un módulo base y módulos anexos que se han ido actualizando constantemente con nuevos procedimientos estadísticos. También permite realizar agrupaciones de observaciones o de variables (*cluster analysis*) mediante tres algoritmos distintos. Además el usuario puede dar un formato especial a las salidas de los datos para su uso posterior.

Finalmente, se procedió a la tabulación de los datos y su representación mediante diagramas de barras, para el análisis e inferencia de los resultados.

3.2.2 Entrevista *focus group*

Con el fin de profundizar en los datos aportados por el alumnado en los cuestionarios y subsanar las limitaciones que como técnica de recogida de información puedan poseer éstos, utilizamos también la técnica cualitativa de la entrevista grupal *focus group* (grupo de discusión).

Entendemos la entrevista grupal como un diálogo iniciado por quien realiza ésta con el propósito específico de recabar información relevante para el objetivo central de la investigación. La finalidad de los grupos de discusión es que los participantes se abran y se genere un discurso grupal para identificar diversas tendencias y regularidades en sus opiniones. Según Russi (1998: 81) «el grupo es una fábrica de discursos que hacen surgir uno solo, del mismo grupo». La interacción que se produce entre quienes participan permite obtener información sobre las necesidades, intereses y preocupaciones de un colectivo social determinado.

La entrevista en grupo proporciona una oportunidad especial de obtener un cuadro del comportamiento y actitudes, persona por persona, en vez de patrones agregados que son el resultado de la generalidad de los estudios en gran escala. Permite, por tanto, recopilar, analizar y confrontar información y puntos de vista distintos de forma rápida.

Estas sesiones de grupo o discusión moderada son, por definición, un acercamiento directo y cualitativo de una investigación. Es una entrevista conducida de una manera no estructurada y natural, con el propósito de obtener conocimientos profundos sobre un tema escuchando a un grupo de personas que hablan de asuntos de interés para la investigación. Por consiguiente, lo primero que destaca de esta técnica es su carácter colectivo, a diferencia de la singularidad personal propia de la entrevista en profundidad.

La entrevista de grupo no debe convertirse en una suma de entrevistas individuales. Hay que procurar crear y mantener una interacción dinámica entre los participantes. La dinámica de grupo suele incitar a los participantes a profundizar, explicitar y justificar posturas.

En definitiva, se trata de una entrevista cualitativa en profundidad, realizada de forma simultánea a un pequeño número de personas seleccionadas cuidadosamente, sobre cuestiones de interés para la investigación (ASA, 1997). Lo importante es definir bien los criterios de selección de los participantes. Se recomienda que el tamaño del grupo sea entre cinco y diez personas. Respecto al tiempo de duración, los autores recomiendan que las sesiones grupales no se alarguen más de noventa minutos (Russi, 1998; León y Montero, 2002: 169).

En nuestro caso concreto, podemos afirmar que las distintas entrevistas se desarrollaron con absoluta normalidad. La autora de esta investigación moderó las distintas sesiones y, en todos los casos, se planteó el siguiente proceso:

- Presentación al grupo de los objetivos de la investigación.
- Exposición breve de cada una de las cuestiones.
- Debate moderado en torno a cada una de las cuestiones.

Queremos destacar el alto grado de participación de todos y todas las integrantes de los distintos grupos, así como la cordialidad reinante en cada una de las diferentes sesiones. Las distintas intervenciones tuvieron lugar sin ningún tipo de orden preestablecido, para que quienes participaban no se sintieran en ningún momento coaccionados.

Además queremos mencionar que los grupos de discusión moderada necesitan una atmósfera especial. Por ello creamos un ambiente físico y social – todos alrededor de una mesa- para poder escuchar y ver las reacciones de los demás y, al mismo tiempo conseguir un ambiente distendido y relajado para

poder obtener así de manera informal percepciones, actitudes y opiniones espontáneas.

Con respecto a las cuestiones a plantear pensamos que deberían respetar, recoger y profundizar los grandes aspectos recogidas en el cuestionario, condición esencial para dotar al proceso de investigación de continuidad y coherencia. Por otra parte, ello permitiría igualmente la relación y el contraste triangulado de datos cuantitativos y cualitativos.

Para finalizar este punto, cabe apuntar que, con permiso de los presentes, se grabó en registro de audio todo el desarrollo de la sesión con el fin de tener más facilidades a la hora de realizar un exhaustivo análisis de los datos una vez transcrita (Anexo 5, p. 417).

En el desarrollo del *focus group* se siguió como elemento dinamizador el guión de la entrevista, que reproducimos a continuación, y que en el caso del *focus group* con el profesorado se modificó muy levemente:

GUIÓN FOCUS GROUP

- 1 ¿A qué fuentes de información (personales, documentales, institucionales...) sueles recurrir, con mayor frecuencia, para realizar un trabajo de investigación o práctica de clase?
- 2 ¿Te consideras capaz de encontrar información fiable a través de Internet? Valora de 1 a 10 tu habilidad y competencia en la utilización de esta herramienta.
- 3 Consideras que estás suficientemente preparado/a para formular una buena estrategia de búsqueda de información, general o específica, y afrontar con éxito cualquier tarea de clase o trabajo de investigación? En caso contrario, ¿qué crees que necesitas aprender? ¿Cuál dirías que es tu punto débil?
- 4 ¿Crees que estás capacitado para seleccionar y evaluar entre varios recursos en línea que pueden, en principio, aportar información útil para completar cualquier trabajo?
- 5 Recuerdas si en algún momento tuviste verdaderas dificultades para encontrar la información que necesitabas para realizar un trabajo de investigación o una tarea de clase. ¿Cómo lo solucionaste?
- 6 Describe lo que, en tu opinión y según tus conocimientos actuales, significa documentarse de forma eficaz y con garantías de calidad en un trabajo como futuro comunicador/publicista. Ejemplifica tu respuesta, por favor.

Piensa en el siguiente supuesto práctico e indica qué harías en esta situación:

Imagina que trabajas como periodista, redactor/a de televisión, creativo/a publicitario/a... y con motivo de la próxima conmemoración del día mundial contra el trabajo infantil, te encargan preparar un dossier informativo.

En principio no parece complicado, piensas que es un encargo fácil: estamos ante una noticia previsible puesto que esta fecha se conmemora anualmente y por tanto hay mucha información, se trata de buscarla y elaborar el dossier bien organizado.

Pero cuando te dispones a realizar el trabajo empiezas a ver las dificultades. Primero, te das cuenta de que necesitas comprobar con exactitud los últimos reportajes aparecidos para poder dar una información novedosa respecto a años anteriores. Además, te encuentras con que hay muchísima información. Deberás, desde luego, contrastar los datos que vayas encontrando sobre los distintos países donde tiene lugar este tipo de explotación infantil, y qué tipo de trabajos realizan los y las menores. También tendrás que buscar fotos que ilustren el dossier porque es muy probable que las puedas necesitar... ¿Existen películas que hablen sobre el tema? ¿Qué documentales lo tratan? ¿Novelas, relatos?...

En definitiva, si quieres hacer un buen trabajo tendrás que investigar y profundizar en algunos aspectos de fondo de esta realidad. Y sabes que en esa preparación reside la profesionalidad de los medios de comunicación. No investigar ni ahondar más en ella es sinónimo de desinformación: justo aquello que deben combatir los profesionales.

Necesitas, por tanto documentarte. ¿Qué pasos seguirías?

Tabla 14: Guión de la entrevista Focus Group

Una vez descrita la metodología empleada y las técnicas de recogida de la información con que la hemos implementado, pasamos a la descripción y análisis de los resultados obtenidos.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, vamos a llevar a cabo el análisis de los datos obtenidos a partir de los dos instrumentos utilizados en la recogida de información (cuestionarios y entrevistas *focus group*). Primeramente, cabe comentar que el volumen de cuestionarios recibidos y entrevistas realizadas nos permite afirmar que los resultados obtenidos pueden considerarse como un espejo realista de la situación del alumnado objeto de nuestro trabajo.

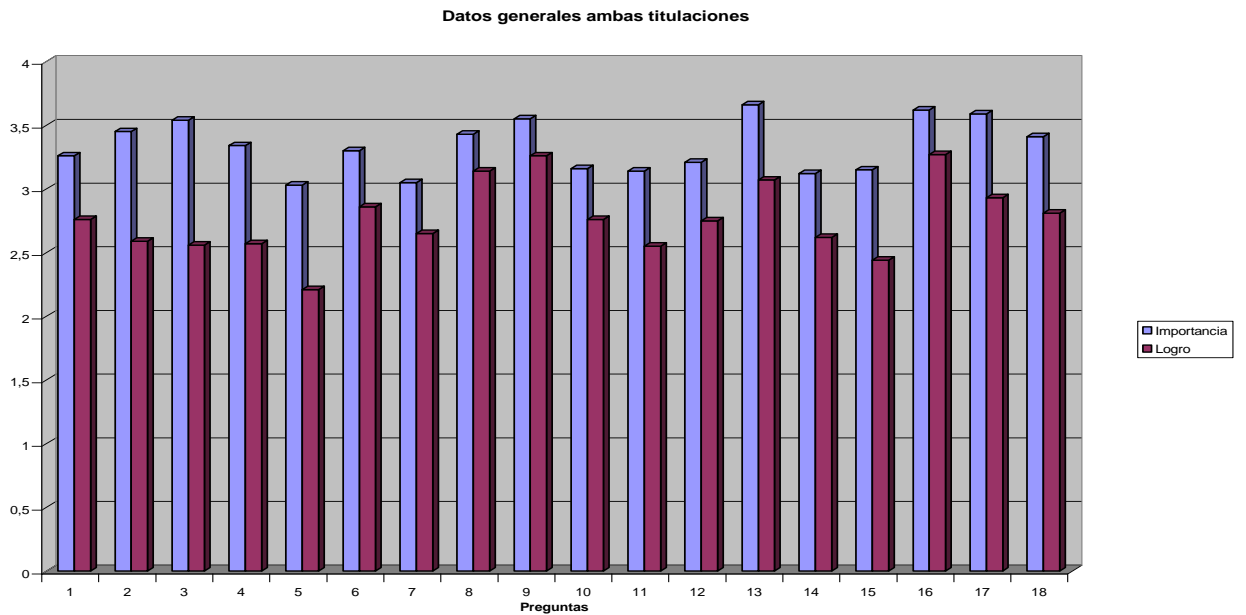
Consideramos que tanto el alumnado como el profesorado participante son informantes significativos, con conocimiento del contexto de la formación universitaria, para aportar información en la temática que aquí nos preocupa. Y por otra parte, la combinación metodológica que se ha utilizado nos ha permitido valorar la concordancia obtenida entre los resultados aportados por las diversas técnicas y estrategias.

4.1 CUESTIONARIOS

4.1.1 Análisis cuantitativo de las preguntas con escala

Del análisis comparativo realizado, por titulación y por cursos, se puede averiguar el grado de interés o necesidad declarada que tiene el alumnado respecto a los diferentes contenidos formativos. Para una mejor comprensión del análisis ilustraremos el estudio con gráficas representativas de los datos obtenidos en cuanto a la media (recordemos que empleamos una escala Likert del 1 al 4).

4.1.1.1 Análisis general de datos



Gráfica 6: Datos generales ambas titulaciones

Las respuestas dadas por el alumnado de la muestra al conjunto de ítems nos permiten afirmar no sólo que existen necesidades formativas sentidas con mayor o menor intensidad, sino también el grado de necesidad manifestado para cada una de ellas (puesto que son más valoradas) y, por supuesto, cuáles son las variables que reflejan los mayores o menores índices de necesidad. Entre éstas, las variables que han proporcionado los índices más elevados de necesidad (con valores medios de 3.50 o superior) son las siguientes:

Variables	Media
13.- Saber planificar, estructurar, documentar y presentar trabajos	3,66
16.- Saber organizarse y adaptarse al trabajo en equipo	3,62
17.- Saber exponer la información con claridad, coherencia y rigor, con respeto hacia la ética informacional	3,59
9.- Ser capaz de resumir y esquematizar la información	3,55
3.- Saber seleccionar las fuentes de información más adecuadas para documentar un trabajo de investigación/tarea	3,54

Tabla 15: Variables más valoradas en ambas titulaciones

En estas variables se detecta la preocupación del alumnado por «saber planificar, estructurar, documentar y presentar trabajos» y «saber organizarse y adaptarse al trabajo en equipo» (variables 13 y 16), así como «saber exponer la información con claridad, coherencia y rigor, con respeto hacia la ética informacional», «ser capaz de resumir y esquematizar la información» y «saber seleccionar las fuentes de información más adecuadas para documentar un trabajo de investigación/tarea» (variables 17, 9 y 3). Por lo tanto, resulta evidente dónde se encuentran las carencias formativas más sentidas por el alumnado. La conclusión a la que llegamos es obvia: hay que insistir más en estas cuestiones, modificando estrategias en el diseño y ejecución de las actividades formativas.

El hecho de que se valore con mayor importancia el ítem 13 indica la lógica preocupación del alumnado por ser capaz de llevar a cabo con éxito un trabajo de investigación, puesto que se da cuenta que es parte importante de cualquier asignatura, independientemente de la titulación que esté cursando. Y al mismo tiempo está reconociendo que lo que se le exige no lo puede lograr con los conocimientos conseguidos en su formación académica anterior.

Es en la variable 16 donde, a la vista de los datos recogidos, el alumnado reconoce tener un mayor logro (3,27) respecto del total, lo cual es importante dado

el papel tan destacado que tiene para estos futuros profesionales de la comunicación la habilidad de saber organizarse y trabajar en equipo.

Así mismo existen una serie de variables en las que las necesidades manifestadas por el alumnado se sitúan en una zona media (con valores comprendidos entre 3,30 o superiores e inferiores a 3,50), lo que viene a decir que existe una cierta necesidad formativa; estas variables son:

Variables	Media
2. Conocer y manejar las distintas fuentes de información que existen	3,45
8. Capacidad para leer y analizar textos en cada uno de los medios de comunicación y en soportes digitales	3,43
18. Ser capaz de almacenar la información de forma organizada para su aprovechamiento posterior	3,41
4. Adquirir habilidad para utilizar los sistemas y recursos informáticos, y sus aplicaciones interactivas para el proceso de búsqueda y gestión informacional	3,34
6. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en Internet	3,30

Tabla 16: Variables con valoración media en ambas titulaciones

Destaca la preocupación del alumnado por «conocer y manejar las distintas fuentes de información que existen» (variable 2); «comprensión y análisis de textos» (variable 8); «destreza en la gestión informacional» (variable 18); «uso de recursos informáticos en la búsqueda de información» (variables 4 y 6).

Otro grupo de variables (con valores medios comprendidos entre 3 o superior e inferiores a 3,30) está constituido por aquéllas en las que para el alumnado, aunque declara necesidad formativa sentida, ésta no es muy significativa.

Las variables con índices de necesidad más bajos (con valores medios de 3,12 o inferiores) también demandan una reflexión para averiguar cuál es la razón por la cual no existe declaración de necesidad formativa. Es en la variable 5 donde el alumnado reconoce, además, tener menos logro (2,21) respecto del total.

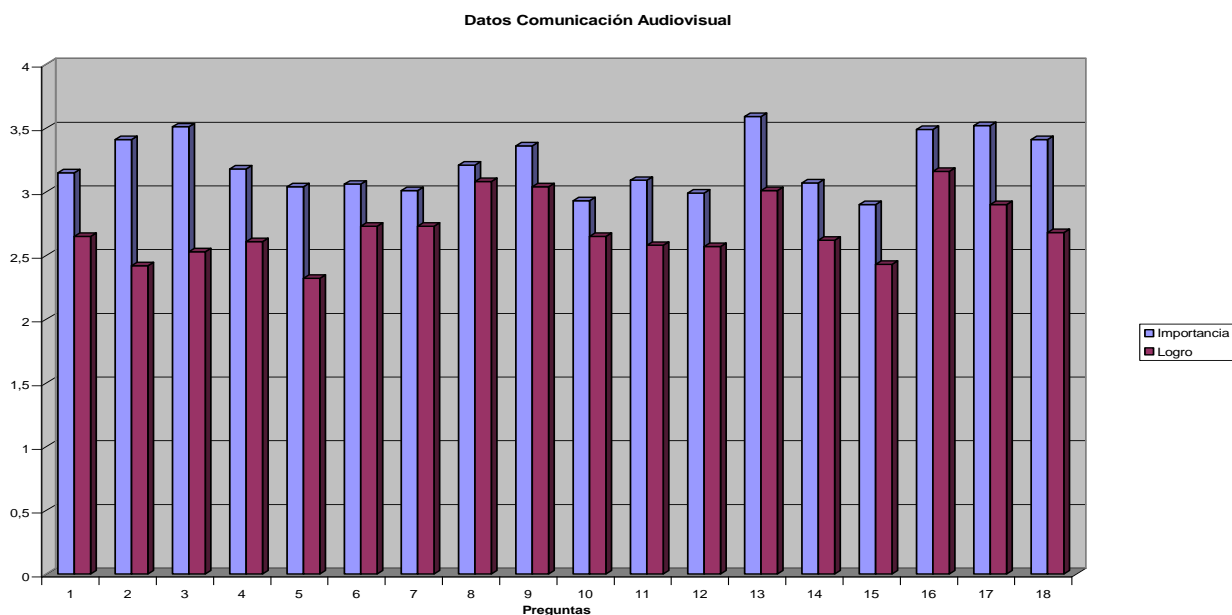
Variables	Media
1. Saber distinguir los diferentes tipos de fuentes de información	3,26
12. Adquirir habilidades para la toma de notas eficaz	3,21
10. Aprender a evaluar la información independientemente del soporte o fuente en que se encuentre ésta	3,16
15. Adquirir destreza para la creatividad y la innovación en la gestión de información	3,15
11. Aprender a elaborar correctamente encuestas y entrevistas	3,14
14. Saber elaborar una bibliografía ordenada y sistemática	3,12
7. Ser capaces de utilizar los catálogos automatizados de bibliotecas	3,05
5. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en una base de datos	3,03

Tabla 17: Variables con valoración baja en ambas titulaciones

En nuestra opinión, consideramos que es motivo de reflexión que la variable 13 haya proporcionado el índice más elevado de necesidad, mientras que la variable 14 cuenta con uno de los índices de necesidad más bajos, dada la importancia que la bibliografía tiene en todo trabajo de investigación.

Queremos destacar que la variable 5 cuenta con el índice de necesidad más bajo y, además, es donde el alumnado reconoce que tiene menor logro (2,21). Tal vez el hecho de que no lo consideren importante suponga un ahorro de esfuerzo por conseguir un mayor éxito en las búsquedas en bases de datos.

4.1.1.2 Análisis por titulación



Gráfica 7: Datos generales en Comunicación Audiovisual

Las respuestas obtenidas del alumnado de Comunicación Audiovisual indican que las variables que han proporcionado los índices más elevados de necesidad (con valores medios de 3,40 o superior) son las siguientes:

Variables	Media
13. Saber planificar, estructurar, documentar y presentar trabajos	3,59
17. Saber exponer la información con claridad, coherencia y rigor, con respeto hacia la ética informacional	3,52
3. Saber seleccionar las fuentes de información más adecuadas para documentar un trabajo de investigación/tarea	3,51
16. Saber organizarse y adaptarse al trabajo en equipo	3,49
2. Conocer y manejar las distintas fuentes de información que existen	3,41
18. Ser capaz de almacenar la información de forma organizada para su aprovechamiento posterior	3,41

Tabla 18: Variables más valoradas en Comunicación Audiovisual

A la vista de los datos recogidos detectamos una preocupación del alumnado por «saber planificar, estructurar, documentar y presentar trabajos» y «saber exponer la información con claridad, coherencia y rigor, con respeto hacia la ética informacional» (variables 13 y 17), así como «manejo y selección de fuentes de información» (variables 3 y 2); «saber organizarse y adaptarse al trabajo en equipo» y «ser capaz de almacenar la información de forma organizada para su aprovechamiento posterior» (variables 16 y 18).

Resulta evidente que para el alumnado de Comunicación Audiovisual la carencia más sentida se encuentra en la variable 13. En los datos queda reflejada la preocupación del alumnado por ser capaz de realizar con éxito un buen trabajo de investigación. A esto suma, con muy buen criterio, la importancia de saber documentarse correctamente (variable 3), y finalmente saber exponer esta información con claridad y coherencia (variable 17), aludiendo, pues, a tres ítems que están estrechamente relacionados.

Es en la variable 16 donde, a la vista de los datos recogidos, el alumnado reconoce tener un mayor logro (3,16) respecto del total, y declara tener menos necesidad formativa con respecto a otras variables.

Con respecto a las variables en las que las necesidades manifestadas por el alumnado se sitúan en una zona media (con valores comprendidos entre 3,09 o superiores e inferiores de 3,41), es decir que existe una cierta necesidad formativa, destacamos:

Variables	Media
9. Ser capaz de resumir y esquematizar la información	3,36
8. Capacidad para leer y analizar textos en cada uno de los medios de comunicación y en soportes digitales	3,21
4. Adquirir habilidad para utilizar los sistemas y recursos informáticos, y sus aplicaciones interactivas para el proceso de búsqueda y gestión informacional	3,18
1. Saber distinguir los diferentes tipos de fuentes de información	3,15
11. Aprender a elaborar correctamente encuestas y entrevistas	3,09

Tabla 19: Variables con valoración media en Comunicación Audiovisual

Queda patente la preocupación del alumnado por la «comprensión y análisis de textos» (variable 8 y 9); «uso de recursos informáticos en la búsqueda de información» (variable 4); «saber distinguir los diferentes tipos de fuentes de información» (variable 1); «aprender a elaborar correctamente encuestas y entrevistas» (variable 11).

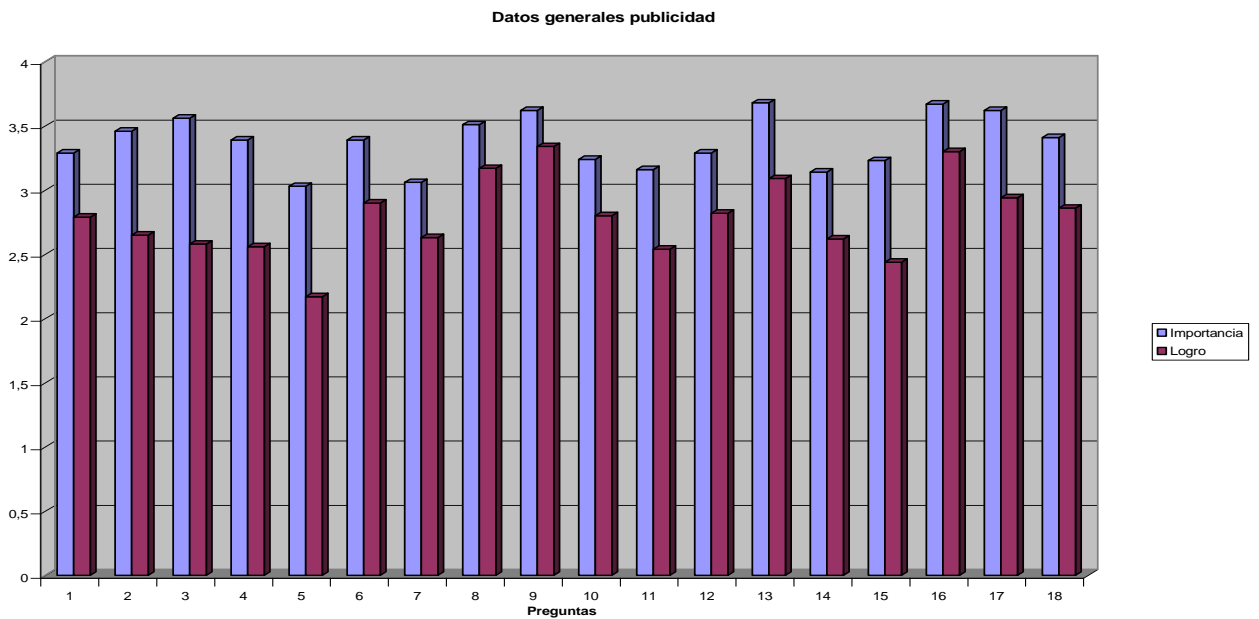
Otro grupo de variables (con valores medios comprendidos entre 2,90 o superior e inferiores a 3,07) está constituido por aquellas variables en las que el alumnado, aunque declara necesidad formativa sentida, ésta no es muy significativa.

Como en el caso anterior, nos encontramos con variables con índices de necesidad muy bajos (valores medios inferiores a 3) que nos llevan a una reflexión para intentar averiguar la causa.

Variables	Media
14. Saber elaborar una bibliografía ordenada y sistemática	3,07
6. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en Internet	3,06
5. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en una base de datos	3,04
7. Ser capaces de utilizar los catálogos automatizados de bibliotecas	3,01
12. Adquirir habilidades para la toma de notas eficaz	2,99
10. Aprender a evaluar la información independientemente del soporte o fuente en que se encuentre ésta	2,93
15. Adquirir destreza para la creatividad y la innovación en la gestión de información	2,90

Tabla 20: Variables con valoración baja en Comunicación Audiovisual

De nuevo los datos vienen a confirmar el papel tan destacado que tiene, para estos futuros profesionales de la comunicación, saber realizar un buen trabajo de investigación y saber organizarse y trabajar en equipo. Es en la búsqueda en bases de datos (variable 5) donde el alumnado reconoce que tiene menos logro (2,32) respecto del total.



Gráfica 8: Datos generales en Publicidad

Las respuestas obtenidas por parte del alumnado de Publicidad y Relaciones Públicas indican que las variables que han proporcionado los índices más elevados de necesidad (con valores medios de 3,50 o superior) son las siguientes:

Variables	Media
13. Saber planificar, estructurar, documentar y presentar trabajos	3,68
16. Saber organizarse y adaptarse al trabajo en equipo	3,67
17. Saber exponer la información con claridad, coherencia y rigor, con respeto hacia la ética informacional	3,62
9. Ser capaz de resumir y esquematizar la información	3,62
3. Saber seleccionar las fuentes de información más adecuadas para documentar un trabajo de investigación/tarea	3,56
8. Capacidad para leer y analizar textos en cada uno de los medios de comunicación y en soportes digitales	3,51

Tabla 21: Variables más valoradas en Publicidad

De nuevo se constata lo que viene siendo ya una constante: la preocupación del alumnado por «saber planificar, estructurar, documentar y presentar trabajos», «saber organizarse y adaptarse al trabajo en equipo» y «saber exponer la información con claridad, coherencia y rigor, con respeto hacia la ética informacional» (variables 13, 16 y 17). A esto se suma la importancia de saber documentarse de manera correcta (variable 3) así como también la comprensión y análisis de textos (variable 8 y 9).

Resulta evidente que tanto para el alumnado de Publicidad y Relaciones Públicas como para el alumnado de Comunicación Audiovisual la carencia más acusada se encuentra en la variable 13. Como en el caso anterior se vuelve a poner de manifiesto la preocupación del alumnado por ser capaz de realizar con éxito un buen trabajo de investigación.

Es en la variable 9 donde, a la vista de los datos recogidos, el alumnado reconoce tener un mayor logro (3,34) respecto del total, y declara tener menos necesidad formativa con respecto a otras variables.

Con respecto a las variables en las que las necesidades manifestadas por el alumnado se sitúan en una zona media (con valores comprendidos entre 3,29 o superiores e inferiores de 3,51), es decir que perciben una cierta necesidad formativa, destacamos:

Variables	Media
2. Conocer y manejar las distintas fuentes de información que existen	3,46
18. Ser capaz de almacenar la información de forma organizada para su aprovechamiento posterior	3,41
6. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en Internet	3,39
4. Adquirir habilidad para utilizar los sistemas y recursos informáticos, y sus aplicaciones interactivas para el proceso de búsqueda y gestión informacional	3,39
1. Saber distinguir los diferentes tipos de fuentes de información	3,29
12. Adquirir habilidades para la toma de notas eficaz	3,29

Tabla 22: Variables con valoración media en Publicidad

Queda patente, en primer lugar, una preocupación por «conocer y manejar las distintas fuentes de información que existen» (variable 2), así como «ser capaz de almacenar la información de forma organizada para su aprovechamiento posterior» (variable 18); «uso de los recursos informáticos en la búsqueda de información» (variables 6 y 4); «saber distinguir los diferentes tipos de fuentes de información» (variable 1) y «adquirir habilidades para la toma de notas eficaz» (variable 12).

Otro grupo de variables (con valores medios comprendidos entre 3,03 o superior e inferiores a 3,29) está constituido por aquellas variables en las que para el alumnado, aunque declara una cierta necesidad formativa, ésta no es muy significativa.

Como en el caso anterior nos encontramos con variables con índices de necesidad muy bajos (valores medios inferiores a 3,10) que nos llevan a una reflexión para intentar averiguar la causa.

Variables	Media
10. Aprender a evaluar la información independientemente del soporte o fuente en que se encuentre ésta	3,24
15. Adquirir destreza para la creatividad y la innovación en la gestión de información	3,23
11. Aprender a elaborar correctamente encuestas y entrevistas	3,16
14. Saber elaborar una bibliografía ordenada y sistemática	3,14
7. Ser capaces de utilizar los catálogos automatizados de bibliotecas	3,06
5. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en una base de datos	3,03

Tabla 23: Variables con valoración baja en Publicidad

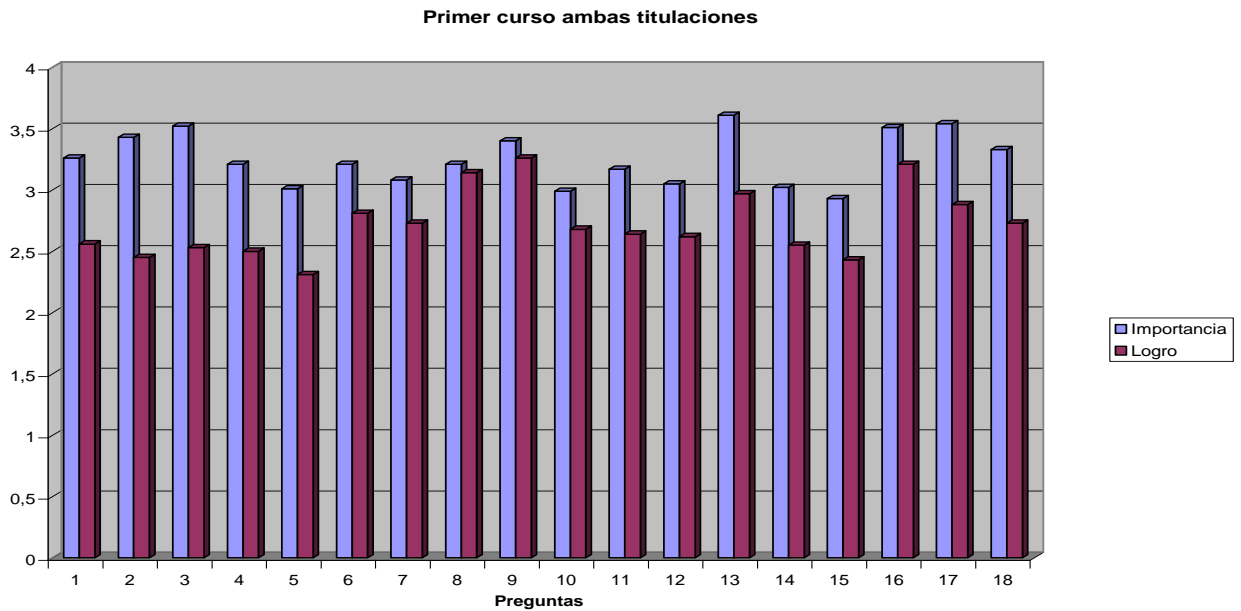
Queremos destacar que la variable 5 cuenta con el índice de necesidad más bajo. Y, como viene siendo una constante, es donde el alumnado reconoce, además, tener menos logro (2,17) respecto del total.

DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS ENTRE AMBAS TITULACIONES

- El alumnado de ambas titulaciones declara que siente necesidad de ser capaz de conseguir realizar con éxito un buen trabajo de investigación, así como saber exponer la información con claridad, coherencia y rigor y saber organizarse y trabajar en equipo (variables 13, 16 y 17).
- Otra coincidencia radica en que el alumnado de ambas titulaciones reconoce que tiene poco éxito al formular una buena estrategia de búsqueda de información en una base de datos (variable 5).
- En cuanto a las discrepancias, cabría señalar que el alumnado de Comunicación Audiovisual considera que tiene más logro en «saber organizarse y adaptarse al trabajo en equipo» (variable 16), mientras que el de Publicidad y Relaciones Públicas reconoce tener mayor logro en «ser capaces de resumir y esquematizar la información» (variable 9).

4.1.1.3 Análisis por curso (primer ciclo)

PRIMER CURSO



Gráfica 9: Datos de primer curso ambas titulaciones

Las respuestas dadas por el alumnado de primer curso, de ambas titulaciones, nos van a permitir averiguar cuáles son las variables que reflejan los mayores o menores índices de necesidad. Entre éstas, las variables que han proporcionado los índices más elevados de necesidad (con valores medios de 3.40 o superior) son las siguientes:

Variables	Media
13.- Saber planificar, estructurar, documentar y presentar trabajos	3,61
17.- Saber exponer la información con claridad, coherencia y rigor, con respeto hacia la ética informacional	3,54
3.- Saber seleccionar las fuentes de información más adecuadas para documentar un trabajo de investigación/tarea	3,52
16.- Saber organizarse y adaptarse al trabajo en equipo	3,51
2.- Conocer y manejar las distintas fuentes de información que existen	3,43

Tabla 24: Variables más valoradas en primer curso

Se detecta una mayor preocupación del alumnado por «saber planificar, estructurar, documentar y presentar trabajos», «saber exponer la información con claridad, coherencia y rigor, con respeto hacia la ética informacional» y «saber seleccionar las fuentes de información más adecuadas para documentar un trabajo de investigación/tarea» (variables 13, 17 y 3).

Por tanto, resulta evidente dónde se encuentran las carencias formativas más sentidas por todo el conjunto de alumnado de primer curso. La conclusión a la que llegamos es significativa: aunque todos estos aspectos se contemplan en los programas de la asignatura Documentación Informativa, impartida en ambas titulaciones, hay que insistir más en estas cuestiones modificando estrategias en el diseño y ejecución en las actividades formativas ya que es evidente que el alumnado siente que le cuesta realizar estas tareas y seguramente algunos no ven superada la materia con la calificación deseada.

El hecho de que se valore con mayor importancia el ítem 13 indica la lógica preocupación del alumnado por ser capaz de llevar a cabo con éxito un trabajo de investigación puesto que se da cuenta que es parte importante de cualquier asignatura, independientemente de la titulación que esté cursando, pero al mismo tiempo está reconociendo que lo que se le exige no lo puede lograr con los

conocimientos conseguidos en su formación académica anterior, de ahí la necesidad manifiesta por esta necesidad formativa.

Es en la variable 9, «ser capaz de resumir y esquematizar la información», donde, a la vista de los datos recogidos, el alumnado reconoce tener un mayor logro (3,26) respecto del total. Nos atrevemos a pensar que el alumnado cree tener más logro por la sencilla razón de que tiene que realizar esta tarea con cierta asiduidad.

Así mismo existe una serie de variables en las que las necesidades manifestadas por el alumnado se sitúan en una zona media (con valores comprendidos entre 3,21 o superiores e inferiores de 3,40), es decir que existe una cierta necesidad formativa; estas variables son las siguientes:

Variables	Media
9. Ser capaz de resumir y esquematizar la información	3,40
18. Ser capaz de almacenar la información de forma organizada para su aprovechamiento posterior	3,33
1. Saber distinguir los diferentes tipos de fuentes de información	3,26
4. Adquirir habilidad para utilizar los sistemas y recursos informáticos, y sus aplicaciones interactivas para el proceso de búsqueda y gestión informacional	3,21
6. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en Internet	3,21
8. Capacidad para leer y analizar textos en cada uno de los medios de comunicación y en soportes digitales	3,21

Tabla 25: Variables con valoración media para primer curso

Destaca la preocupación del alumnado por la «destreza en la gestión informacional» (variables 9 y 18), así como el «manejo y selección de las distintas fuentes de información» (variable 1) y «uso de recursos informáticos en la búsqueda de información» (variables 4 y 6).

Otro grupo de variables (con valores medios comprendidos entre 2,93 o superior e inferiores a 3,21) está constituido por aquéllas en las que el alumnado declara cierta necesidad formativa, pero no muy significativa.

Las variables con índices de necesidad más bajos (con valores medios de 3,01 o inferiores) también demandan una reflexión para averiguar cuál es la razón por la que no existe declaración de necesidad formativa. Vuelve a ser en la variable 5 donde el alumnado reconoce, además, tener menos logro (2,31) respecto del total.

Variables	Media
11. Aprender a elaborar correctamente encuestas y entrevistas	3,17
7. Ser capaces de utilizar los catálogos automatizados de bibliotecas	3,08
12. Adquirir habilidades para la toma de notas eficaz	3,05
14. Saber elaborar una bibliografía ordenada y sistemática	3,02
5. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en una base de datos	3,01
10. Aprender a evaluar la información independientemente del soporte o fuente en que se encuentre ésta	2,99
15. Adquirir destreza para la creatividad y la innovación en la gestión de información	2,93

Tabla 26: Variables con valoración baja para primer curso

Desde nuestro punto de vista pensamos que es motivo de reflexión, dada la importancia que la bibliografía tiene en todo trabajo de investigación, el hecho de que la variable 13 haya proporcionado el índice más elevado de necesidad, mientras que la variable 14 cuenta con uno de los índices de necesidad más bajos.

El alumnado de primer curso tiene que afrontar que en la mayoría de los programas de las distintas asignaturas se requiere la realización de determinados trabajos de investigación, la entrega de prácticas de determinada extensión o ambas cosas. También es frecuente que se les demande, a lo largo del curso, alguna exposición oral para evaluar su capacidad de expresión.

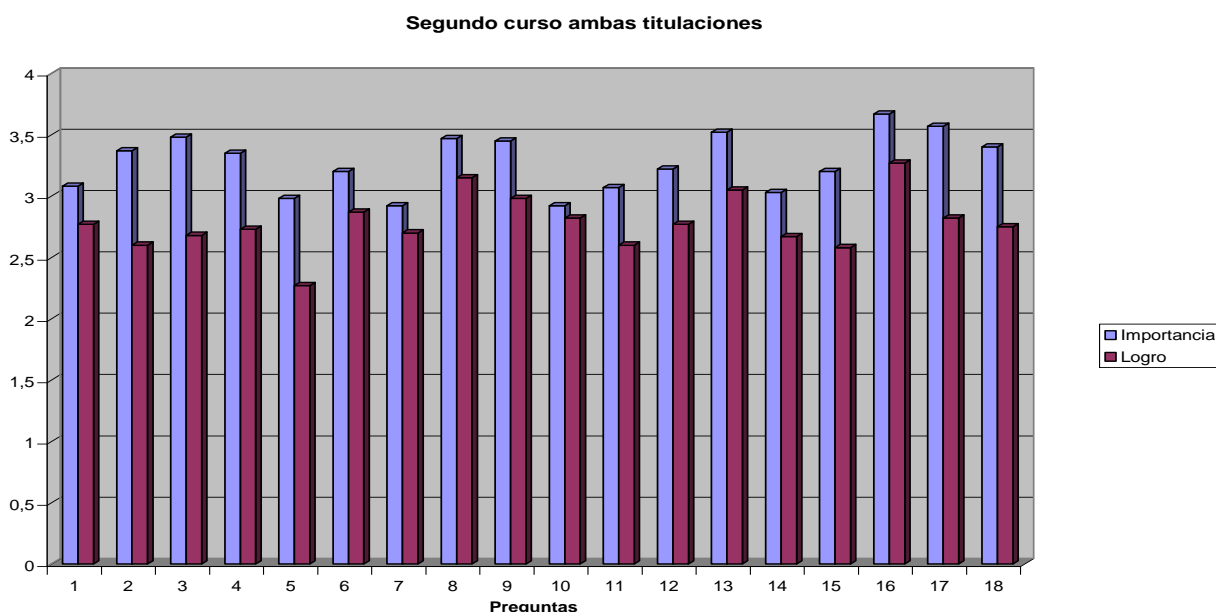
En principio no parece difícil, pero el tema se complica cuando estos trabajos o prácticas, según programa, han de reunir una serie de requisitos para ser considerados aptos, y cuando en las exposiciones se les exige un nivel mínimo de saber estar y hablar en público. Llegado este momento se dan cuenta de que están un tanto perdidos y, literalmente, no saben por dónde empezar, y así se lo hacen saber al profesorado.

Todo esto viene a justificar el hecho de que valoren con mayor importancia lo comentado anteriormente, aunque reconocen que no tienen el logro suficiente, lo cual significa que necesitan más dedicación a estos aspectos, y mayor formación aplicada.

Sorprende el hecho de que otorguen importancia a la selección de fuentes de información (variable 3), y sin embargo le concedan poca a la evaluación de la información (variable 10), así como al hecho de saber formular una estrategia de búsqueda de información en una base de datos (variable 5). Una buena selección de fuentes dependerá en parte de la capacidad que tengan para evaluar las distintas fuentes existentes. Por otra parte, una buena estrategia de búsqueda nos ahorrará tiempo en la selección de información. Es evidente que el alumnado no tiene clara la interrelación entre estas premisas, por lo que habrá que incidir en ellas.

Se desprende, por consiguiente, la necesidad de impartir más pausadamente la unidad temática sobre cómo realizar trabajos de investigación -en estos momentos ya se dedican varias sesiones a este tema- y cómo realizar las presentaciones. Sería también interesante dedicar más tiempo a comentar las exposiciones orales. Por otra parte queda también justificada la realización de debates en clase, con la finalidad de que el alumnado se vaya acostumbrando a hablar en público.

SEGUNDO CURSO



Gráfica 10: Datos de segundo curso ambas titulaciones

El análisis de datos procedentes del alumnado de segundo curso, de ambas titulaciones, indica que las variables que han proporcionado los índices más elevados de necesidad (con valores medios de 3.47 o superior) son las siguientes:

Variables	Media
16.- Saber organizarse y adaptarse al trabajo en equipo	3,67
17.- Saber exponer la información con claridad, coherencia y rigor, con respeto hacia la ética informacional	3,57
13.- Saber planificar, estructurar, documentar y presentar trabajos	3,52
3.- Saber seleccionar las fuentes de información más adecuadas para documentar un trabajo de investigación/tarea	3,48
8. Capacidad para leer y analizar textos en cada uno de los medios de comunicación y en soportes digitales	3,47

Tabla 27: Variables más valoradas en segundo curso

Una lectura de estos datos nos indica que el alumnado de segundo curso presenta unas necesidades similares con respecto al curso anterior, aunque los conocimientos adquiridos a lo largo de todo un curso académico van a producir cambios en las valoraciones de las distintas variables.

Sigue presente la preocupación por una buena presentación de los trabajos (variable 13) y, aunque reconocen estar más preparados con respecto al curso anterior, todavía conservan un sentimiento de inseguridad y confiesan que no han conseguido el logro suficiente.

Se observa que en este curso y, posiblemente como consecuencia de experiencias negativas sufridas en el curso anterior –como, por ejemplo, ciertas desavenencias entre compañeros en las actividades de grupo- surge una preocupación nueva por «saber organizarse y adaptarse al trabajo en equipo» (variable 16). A pesar de esto, consideran que tienen un elevado índice de logro (3,27). Nuestra interpretación es que la razón radica en el hecho de que han tenido que superar obstáculos y limar asperezas en actividades que hayan podido realizar en grupo.

En este punto, llegamos a la siguiente conclusión: cabe hacer un esfuerzo y apostar por la puesta en marcha de más actividades formativas de grupo, y, con respecto a las ya existentes, habrá que analizar y averiguar los posibles fallos con el ánimo de modificar estrategias en la ejecución de las mismas.

Existen, además, una serie de variables en las que las necesidades manifestadas por el alumnado se sitúan en una zona media (con valores comprendidos entre 3,22 o superiores e inferiores a 3,47), es decir que existe una cierta necesidad formativa; estas variables son:

Variables	Media
9. Ser capaz de resumir y esquematizar la información	3,45
18. Ser capaz de almacenar la información de forma organizada para su aprovechamiento posterior	3,40
2. Conocer y manejar las distintas fuentes de información que existen	3,37
4. Adquirir habilidad para utilizar los sistemas y recursos informáticos, y sus aplicaciones interactivas para el proceso de búsqueda y gestión informacional	3,35
12. Adquirir habilidades para la toma de notas eficaz	3,22

Tabla 28: Variables con valoración media para segundo curso

Analizando este grupo de variables observamos que las preocupaciones del alumnado siguen siendo similares respecto al curso anterior. Destaca la preocupación por la «destreza en la gestión informacional» (variables 9 y 18), así como el «manejo y selección de las distintas fuentes de información» (variable 2) y «el uso de recursos informáticos en la búsqueda de información» (variables 4).

Otro grupo de variables (con valores medios comprendidos entre 2,92 o superior e inferiores a 3,22) está constituido por aquellas variables en las que el alumnado, aunque declara que tiene alguna necesidad formativa, ésta no es muy significativa.

Las variables con índices de necesidad más bajos (con valores medios de 3,08 o inferiores) también demandan una reflexión para averiguar cuál es la razón por la que no existe declaración de necesidad formativa. De nuevo es en la variable 5 donde el alumnado reconoce, además, tener menos logro (2,27) respecto del total.

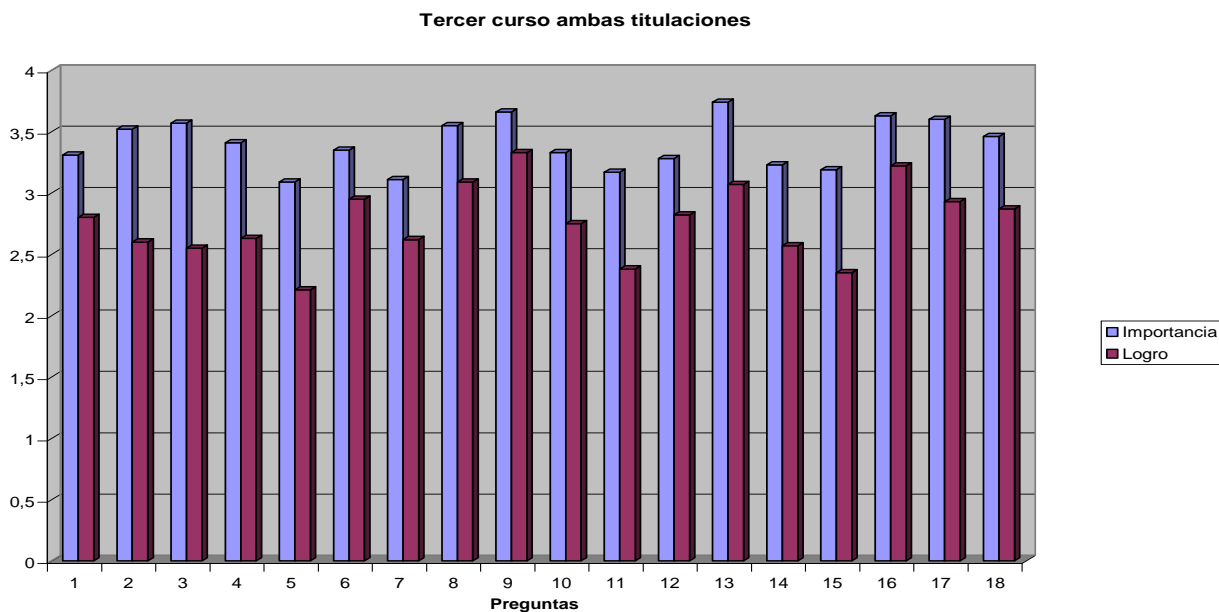
Variables	Media
15. Adquirir destreza para la creatividad y la innovación en la gestión de información	3,20
6. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en Internet	3,20
1. Saber distinguir los diferentes tipos de fuentes de información	3,08
11. Aprender a elaborar correctamente encuestas y entrevistas	3,07
14. Saber elaborar una bibliografía ordenada y sistemática	3,03
5. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en una base de datos	2,98
10. Aprender a evaluar la información independientemente del soporte o fuente en que se encuentre ésta	2,92
7. Ser capaces de utilizar los catálogos automatizados de bibliotecas	2,92

Tabla 29: Variables con valoración baja para segundo curso

Como en el curso anterior, se repite el hecho de que otorguen importancia a la selección de fuentes de información (variable 3) y sin embargo le concedan poca a la evaluación de la información (variable 10), así como al hecho de saber formular una estrategia de búsqueda de información en una base de datos (variable 5).

Tampoco dan demasiada importancia a la utilización de catálogos automatizados de bibliotecas (variable 7) y a la elaboración de una bibliografía ordenada y sistemática (variable 14), lo cual resulta curioso ya que es parte importante de la presentación correcta de cualquier trabajo de investigación.

TERCER CURSO



Gráfica 11: Datos de tercer curso ambas titulaciones

El análisis de datos procedentes del alumnado de tercer curso, de ambas titulaciones, indica que las variables que han proporcionado los índices más elevados de necesidad (con valores medios de 3.57 o superior) son las siguientes:

Variables	Media
13.- Saber planificar, estructurar, documentar y presentar trabajos	3,74
9.- Ser capaz de resumir y esquematizar la información	3,66
16.- Saber organizarse y adaptarse al trabajo en equipo	3,63
17.- Saber exponer la información con claridad, coherencia y rigor, con respeto hacia la ética informacional	3,60
3.- Saber seleccionar las fuentes de información más adecuadas para documentar un trabajo de investigación/tarea	3,57

Tabla 30: Variables más valoradas en tercer curso

En tercer curso vuelve a ser la variable 13 la que ha proporcionado los índices más elevados de necesidad. De los datos recogidos se observa que siguen también con unos índices bastante elevados de necesidad, como en cursos anteriores, las variables 16, 17 y 3. Sin embargo, hay un dato curioso que cabe reseñar: el alto índice de necesidad proporcionado por el ítem «ser capaz de resumir y esquematizar la información» (variable 9). Aunque reconocen tener un mayor logro (3,33) respecto al resto de variables.

A la luz de estos datos, aportados por el alumnado de tercer curso, nos reafirmamos en las conclusiones a las que hemos llegado anteriormente y, además, añadimos una reflexión, ya que resulta cuanto menos preocupante que en tercer curso de una titulación no hayan superado este aspecto y, por consiguiente, habría que reflexionar sobre ello.

Con respecto a variables en las que las necesidades manifestadas por el alumnado se sitúan en una zona media (con valores comprendidos entre 3,35 o superiores e inferiores de 3,55), es decir que existe una cierta necesidad formativa destacamos:

Variables	Media
8. Capacidad para leer y analizar textos en cada uno de los medios de comunicación y en soportes digitales	3,55
2. Conocer y manejar las distintas fuentes de información que existen	3,52
18. Ser capaz de almacenar la información de forma organizada para su aprovechamiento posterior	3,46
4. Adquirir habilidad para utilizar los sistemas y recursos informáticos, y sus aplicaciones interactivas para el proceso de búsqueda y gestión informacional	3,41
6. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en Internet	3,35

Tabla 31: Variables con valoración media para tercer curso

El análisis de este grupo de variables indica que al alumnado le sigue preocupando la «destreza en la gestión informacional» (variables 18 y 8) así como

el «manejo y selección de las distintas fuentes de información» (variable 2) y «el uso de recursos informáticos en la búsqueda de información» (variables 4 y 6).

Otro grupo de variables (con valores medios comprendidos entre 3,09 o superior e inferiores a 3,35) está constituido por aquellas variables en las que para el alumnado, aunque declara necesidad formativa sentida, ésta no es muy significativa (con valores medios de 3,17 o inferiores) lo cual es motivo de reflexión para averiguar cuál es la razón por la cual no existe declaración más rotunda de necesidad formativa. Y, de nuevo, es en la variable 5 donde el alumnado reconoce, además, tener menor logro (3,09) respecto al total.

Variables	Media
10. Aprender a evaluar la información independientemente del soporte o fuente en que se encuentre ésta	3,33
1. Saber distinguir los diferentes tipos de fuentes de información	3,31
12. Adquirir habilidades para la toma de notas eficaz	3,28
14. Saber elaborar una bibliografía ordenada y sistemática	3,23
15. Adquirir destreza para la creatividad y la innovación en la gestión de información	3,19
11. Aprender a elaborar correctamente encuestas y entrevistas	3,17
7. Ser capaces de utilizar los catálogos automatizados de bibliotecas	3,11
5. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en una base de datos	3,09

Tabla 32: Variables con valoración baja para tercer curso

Como en el curso anterior, se repite el hecho de que otorguen importancia a la selección de fuentes de información (variable 3) y, sin embargo, le asignen poca a la evaluación de la información (variable 10), así como al hecho de saber formular una estrategia de búsqueda de información en una base de datos (variable 5).

Además, queremos apuntar que tampoco dan demasiada importancia a la utilización de catálogos automatizados de bibliotecas (variable 7) y a la elaboración de una bibliografía ordenada y sistemática (variable 14), lo cual es curioso ya que es parte importante de la presentación correcta de cualquier trabajo de investigación, como apuntábamos con anterioridad.

Algo que llama la atención es el hecho de que el alumnado de tercer curso no valora demasiado la habilidad para aprender a elaborar correctamente encuestas y entrevistas, lo cual nos sorprende ya que tener que entrevistar y encuestar a determinadas personas es algo que como futuros/as profesionales de la comunicación tendrán que hacer frecuentemente y, además, deberán hacer con precisión si quieren conseguir una información contrastada y fiable, de calidad.

4.1.1.4 Diferencias y similitudes entre cursos de primer ciclo

Se ha querido reflejar mediante tablas un resumen de todo lo expuesto anteriormente para visualizar fácilmente cómo algunas variables son una constante a lo largo de los tres cursos, aunque se observan cambios de posición en función de la prioridad que se otorgue a cada variable según el curso.

Curso	Variables que han proporcionado los índices más elevados de necesidad					
1º	13	17	3	16	2	3,40 o +
2º	16	17	13	3	8	3,47 o +
3º	13	9	16	17	3	3,57 o +

Tabla 33: Variables con índices más elevados de necesidad en 1º ciclo

Los tres cursos, de ambas titulaciones, consideran importante y, por tanto, declaran que sienten necesidad formativa en:

«Saber planificar, estructurar, documentar y presentar trabajos» (variable 13) aunque el alumnado de segundo declara tener menos necesidad formativa.

«Saber exponer la información con claridad, coherencia y rigor, con respeto hacia la ética informacional» (variable 17). En esta ocasión es el alumnado de tercer curso quien declara tener menos necesidad formativa.

«Saber organizarse y adaptarse al trabajo en equipo» (variable 16). El alumnado de segundo curso declara tener más necesidad formativa que los otros dos cursos.

«Saber seleccionar las fuentes de información más adecuadas para documentar un trabajo de investigación/tarea» (variable 3). El alumnado de primer curso es quien declara tener más necesidad formativa.

Llegados a este punto de nuestra investigación se puede afirmar algo que, por otra parte, ya se venía comprobando por parte de los docentes que impartimos la asignatura de Documentación Informativa. Se trata de la importancia que tiene para el alumnado llevar a cabo un buen trabajo de investigación, puesto que al hacerlo se están poniendo en marcha habilidades como: leer, escuchar, observar, elegir, preguntar, resumir, organizar, escribir y presentar.

Al tiempo, no debemos olvidar que es muy importante que el alumnado se acostumbre a cumplir los estándares de calidad en cuanto a presentación de trabajos y que aprenda a citar correctamente las fuentes bibliográficas. Por tanto, somos conscientes de que debemos dedicar tiempo a estas tareas y, por consiguiente, les prestemos especial atención cuando procedemos a revisar el programa de la asignatura, tal y como venimos haciendo anualmente desde el Área de Biblioteconomía y Documentación.

El trabajo en equipo es otra preocupación importante para el alumnado de primer ciclo. A este respecto, somos conscientes de que trabajar en grupo potencia

el intercambio de ideas, la colaboración y el consenso, hecho que permite, además, en un contexto de Alfabetización Informacional, la adquisición de competencias para un aprendizaje a lo largo de la vida.

Curso	Variables que han proporcionado índices medios de necesidad						
1º	9	18	1	4	6	8	3,21 / 3,40
2º	9	18	2	4	12		3,22 / 3,47
3º	8	2	18	4	6		3,35 / 3,57

Tabla 34: Variables con índices medios de necesidad en 1º ciclo

Las variables en las que las necesidades manifestadas por el alumnado de primer ciclo se sitúan en una zona media son:

«Ser capaz de almacenar la información de forma organizada para su aprovechamiento posterior» (variable 18).

«Adquirir habilidad para utilizar los sistemas y recursos informáticos, y sus aplicaciones interactivas para el proceso de búsqueda y gestión informacional» (variable 4).

Si observamos la tabla comprobaremos que existe una coincidencia, en el caso de todo el alumnado de primer ciclo, en cuanto a variables que están relacionadas estrechamente con la gestión de la información. Demuestran cierta preocupación pero les conceden menor relevancia, posiblemente porque no saben reconocer a ciencia cierta su importancia a la hora de realizar cualquier tarea o trabajo de investigación, así como en el quehacer cotidiano.

Curso	Variables que han proporcionado los índices más bajos de necesidad								
1º	11	7	12	14	5	10	15		2,93 / 3,21
2º	15	6	1	11	14	5	10	7	2,92 / 3,22
3º	10	1	12	14	15	11	7	5	3,09 / 3,33

Tabla 35: Variables con índices bajos de necesidad en 1º ciclo

En cuanto a las variables que han proporcionado los índices más bajos de necesidad y en las que coinciden los tres cursos son:

- «Saber elaborar una bibliografía ordenada y sistemática» (variable 14)
- «Ser capaces de utilizar los catálogos automatizados de bibliotecas» (variable 7)
- «Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en una base de datos» (variable 5)
- «Aprender a elaborar correctamente encuestas y entrevistas» (variable 11)
- «Adquirir destreza para la creatividad y la innovación en la gestión de información» (variable 15)
- «Aprender a evaluar la información independientemente del soporte o fuente en que se encuentre ésta» (variable 10)

Si se someten estos resultados a reflexión, se deduce que hay varios puntos débiles en nuestro alumnado, a los que debemos prestar especial atención para que comprenda su importancia y aprenda a valorarlos, puesto que les van a resultar de gran apoyo no sólo a lo largo de su vida académica, sino de toda la vida.

Resulta un tanto contradictoria la preocupación manifiesta -con los datos analizados hasta el momento- por la realización y presentación de un buen trabajo

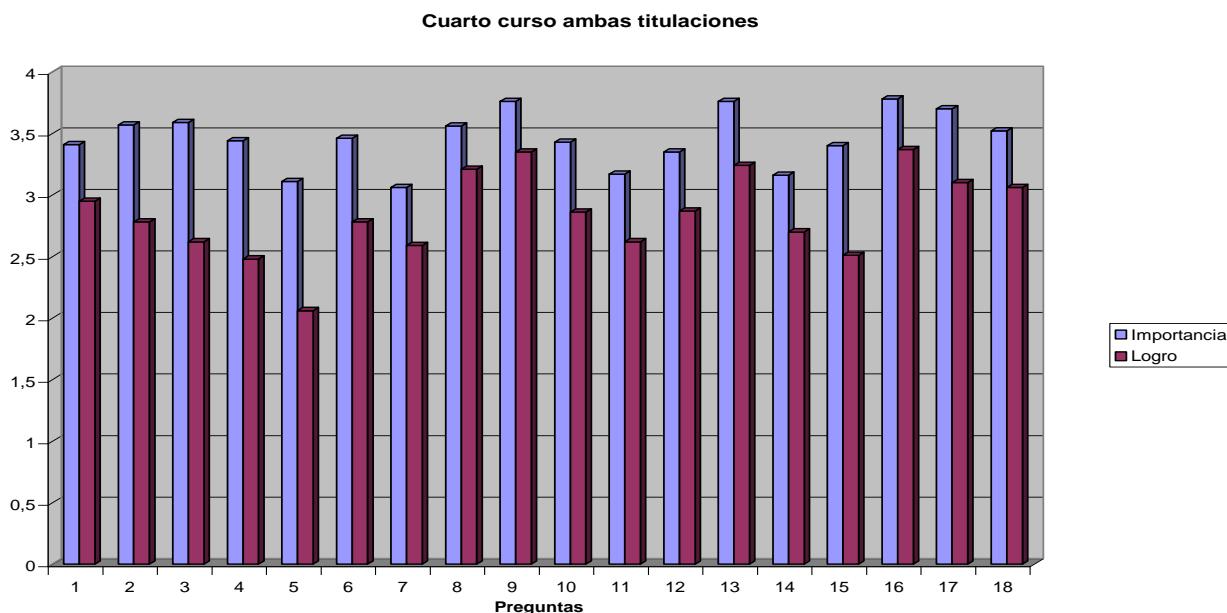
de investigación y el hecho de que no muestren demasiado interés por la elaboración de una bibliografía. Es un hecho comprobado en nuestra experiencia docente que, para el alumnado, la elaboración de ésta no es un elemento imprescindible en un trabajo de investigación. Además, se ha comprobado que existe una gran confusión entre metodología y bibliografía y, a menudo, no saben discernir entre ambas, por sorprendente que parezca.

También resulta un tanto curioso que otorguen poca importancia al hecho de saber utilizar correctamente un catálogo automatizado de biblioteca, así como al hecho de saber formular una buena estrategia de búsqueda en una base de datos, puesto que son requisitos determinantes para llevar a cabo un buen trabajo de investigación. Además, y estrechamente ligado a todo esto, destaca otra variable que tampoco es demasiado valorada por el alumnado: aprender a evaluar la información.

En nuestros objetivos docentes deberemos reflexionar en profundidad acerca de todas estas cuestiones, puestas de manifiesto por el alumnado, y a partir de dicho análisis replantearnos nuestra metodología de trabajo para incidir en ellas.

4.1.1.5 Análisis por curso (segundo ciclo)

CUARTO CURSO



Gráfica 12: Datos cuarto curso ambas titulaciones

Con respecto al alumnado de cuarto curso, las variables que han proporcionado los índices más elevados de necesidad (con valores medios de 3.59 o superior) son las siguientes:

Variables	Media
16.- Saber organizarse y adaptarse al trabajo en equipo	3,78
9.- Ser capaz de resumir y esquematizar la información	3,76
13.- Saber planificar, estructurar, documentar y presentar trabajos	2,76
17.- Saber exponer la información con claridad, coherencia y rigor, con respeto hacia la ética informacional	3,70
3.- Saber seleccionar las fuentes de información más adecuadas para documentar un trabajo de investigación/tarea	3,59

Tabla 36: Variables más valoradas en cuarto curso

Si comparamos los datos de esta tabla con los correspondientes a tercer curso observamos que todas las variables se repiten. Sólo encontramos un pequeño cambio de orden debido a una ligera variación de la media. Si en tercer curso la variable 13 fue la que proporcionó los índices más elevados de necesidad, en cuarto fue la variable 16. Sin embargo, reconocen que es donde tienen un mayor logro (3,37).

El resto de variables sigue exactamente en el mismo orden. Por tanto, nos reafirmamos en las conclusiones apuntadas tras el análisis de los datos de tercer curso, ya que es preocupante que llegado a este punto de la titulación no estén superados ciertos aspectos.

Respecto a las variables en las que las necesidades manifestadas por el alumnado se sitúan en una zona media (con valores comprendidos entre 3,44 o superiores e inferiores de 3,59) sucede lo mismo que en caso anterior, es decir que son las mismas que en tercer curso pero con algún leve cambio por la variación de las medias.

Variables	Media
2. Conocer y manejar las distintas fuentes de información que existen	3,57
8. Capacidad para leer y analizar textos en cada uno de los medios de comunicación y en soportes digitales	3,56
18. Ser capaz de almacenar la información de forma organizada para su aprovechamiento posterior	3,52
6. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en Internet	3,46
4. Adquirir habilidad para utilizar los sistemas y recursos informáticos, y sus aplicaciones interactivas para el proceso de búsqueda y gestión informacional	3,44

Tabla 37: Variables con valoración media para cuarto curso

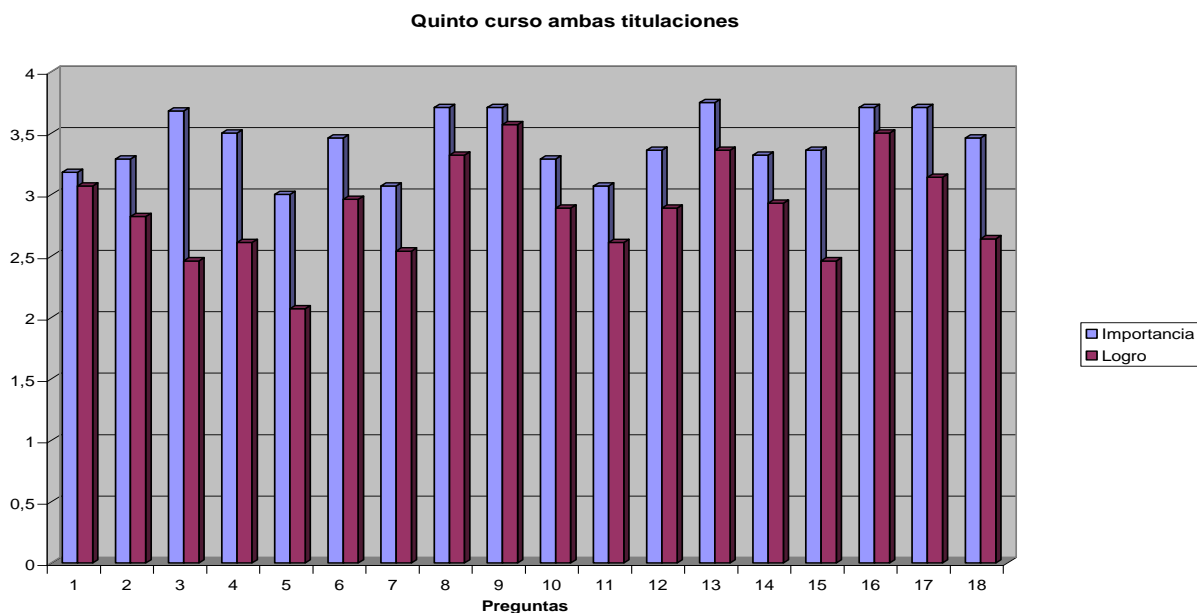
Como es lógico, en el tercer grupo de variables (con valores medios comprendidos entre 3,06 o superior e inferiores a 3,44) vuelve a existir coincidencia. Y de nuevo es en la variable 5 donde el alumnado reconoce, además, tener menor logro (2,06) respecto al total.

Variables	Media
10. Aprender a evaluar la información independientemente del soporte o fuente en que se encuentre ésta	3,43
1. Saber distinguir los diferentes tipos de fuentes de información	3,41
15. Adquirir destreza para la creatividad y la innovación en la gestión de información	3,40
12. Adquirir habilidades para la toma de notas eficaz	3,35
11. Aprender a elaborar correctamente encuestas y entrevistas	3,17
14. Saber elaborar una bibliografía ordenada y sistemática	3,16
5. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en una base de datos	3,11
7. Ser capaces de utilizar los catálogos automatizados de bibliotecas	3,06

Tabla 38: Variables con valoración baja para cuarto curso

En definitiva, prácticamente no existen diferencias entre tercer y cuarto curso, excepto unos leves cambios en el orden de prioridades de algunas variables.

QUINTO CURSO



Gráfica 13: Datos quinto curso ambas titulaciones

Para el alumnado de quinto curso las variables que han proporcionado los índices más elevados de necesidad (con valores medios de 3,71 o superior) son las siguientes:

Variables	Media
13.- Saber planificar, estructurar, documentar y presentar trabajos	3,75
9.- Ser capaz de resumir y esquematizar la información	3,71
8.- Capacidad para leer y analizar textos en cada uno de los medios de comunicación y en soportes digitales	3,71
16.- Saber organizarse y adaptarse al trabajo en equipo	3,71
17.- Saber exponer la información con claridad, coherencia y rigor, con respeto hacia la ética informacional	3,71

Tabla39: Variables más valoradas en quinto curso

Si comparamos con los datos obtenidos en cuarto observamos que todas las variables, excepto una (variable 3), se repiten y sólo se produce un pequeño cambio en las medias. Dato curioso es que vuelve a ser la variable 13 la que presenta los índices más elevados de necesidad. El hecho de que en el último curso de la carrera se produzca este fenómeno nos conduce a preguntarnos acerca de los posibles motivos. Una posible causa puede ser el hecho de que en el curso académico 2002/2003 la asignatura de Documentación Informativa se impartía siguiendo un programa completamente diferente.

Si para el alumnado de cuarto curso en este primer bloque aparecía la variable 3 con un elevado índice de necesidad, para el alumnado de quinto existe una mayor preocupación por «capacidad para leer y analizar textos en cada uno de los medios de comunicación y en soportes digitales» (variable 8). Y es en la variable 9 donde reconocen tener un mayor logro.

En el grupo de variables que se sitúan en una zona media en función de las necesidades manifestadas por el alumnado (con valores comprendidos entre 3,36 o superiores e inferiores de 3,71) tenemos:

Variab les	Media
3. Saber seleccionar las fuentes de información más adecuadas para documentar un trabajo de investigación/tarea	3,68
4. Adquirir habilidad para utilizar los sistemas y recursos informáticos, y sus aplicaciones interactivas para el proceso de búsqueda y gestión informacional	3,50
6. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en Internet	3,46
18. Ser capaz de almacenar la información de forma organizada para su aprovechamiento posterior	3,46
12. Adquirir habilidades para la toma de notas eficaz	3,36
15. Adquirir destreza para la creatividad y la innovación en la gestión de información	3,36

Tabla 40: Variables con valoración media para quinto curso

Se observa que el alumnado de quinto curso declara tener un índice medio de necesidad en cuanto a «saber seleccionar las fuentes de información más adecuadas para documentar un trabajo de investigación/tarea» (variable 3), así como en el «uso de recursos informáticos en la búsqueda de información» (variables 4 y 6) y «destreza en la gestión informacional» (variables 15 y 18).

Con respecto al tercer grupo de variables (con valores medios comprendidos entre 3,00 o superior e inferiores a 3,36) vuelve a existir coincidencia. Y de nuevo es en la variable 5 donde el alumnado reconoce, además, tener menos logro (2,07) respecto del total.

Variables	Media
14. Saber elaborar una bibliografía ordenada y sistemática	3,32
2. Conocer y manejar las distintas fuentes de información que existen	3,29
10. Aprender a evaluar la información independientemente del soporte o fuente en que se encuentre ésta	3,29
1. Saber distinguir los diferentes tipos de fuentes de información	3,18
7. Ser capaces de utilizar los catálogos automatizados de bibliotecas	3,07
11. Aprender a elaborar correctamente encuestas y entrevistas	3,07
5. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en una base de datos	3,00

Tabla 41: Variables con valoración para quinto curso

4.1.1.6 Diferencias y similitudes entre cursos de segundo ciclo

Vamos ahora a reflejar mediante tablas un resumen de todo lo expuesto anteriormente acerca del segundo ciclo (cursos cuarto y quinto), para poder visualizar de forma gráfica las coincidencias y discrepancias entre ambos.

Curso	Variables que han proporcionado los índices más elevados de necesidad					
4º	16	9	13	17	3	3,59 o +
5º	13	9	8	16	17	3,71 o +

Tabla 42: Variables con índices más elevados de necesidad en 2º ciclo

Los dos cursos, de ambas titulaciones, consideran importante y, por tanto, coinciden en declarar que sienten necesidad formativa en:

«Saber organizarse y adaptarse al trabajo en equipo» (variable 16). El alumnado de cuarto curso declara tener más necesidad formativa.

«Saber planificar, estructurar, documentar y presentar trabajos» (variable 13), aunque el alumnado de quinto curso declara tener mayor necesidad formativa.

«Ser capaz de resumir y esquematizar la información» (variable 9); ambos cursos declaran tener la misma necesidad formativa.

«Saber exponer la información con claridad, coherencia y rigor, con respeto hacia la ética informacional» (variable 17). En esta ocasión es el alumnado de cuarto curso quien declara tener más necesidad formativa.

Resulta un tanto sorprendente que el alumnado de cuarto curso declare como mayor necesidad formativa saber trabajar en equipo, lo cual nos conduce a pensar que las experiencias que han tenido hasta ese momento han resultado ser poco positivas y, por tanto, tienen la sensación de que necesitan aprender a adaptarse y organizarse mejor cuando se trata de funcionar en grupo.

Otro aspecto que nos resulta destacable es que ambos cursos coincidan al afirmar no sentirse demasiado capaces para resumir y esquematizar la información. A estas alturas de la carrera entendemos que esto debería estar más

que superado. Reflexionando acerca de ello llegamos a la conclusión de que el problema, en gran parte, se encuentra en la poca afición que existe por la lectura.

El profesorado de la asignatura es consciente de este problema y en un intento de paliar esta situación ha apostado por la introducción de lecturas, cuidadosamente seleccionadas, en alguno de los talleres que se incluyen en los programas de la asignatura.

Curso	Variables que han proporcionado índices medios de necesidad						
4º	2	8	18	6	4		3,44 / 3,57
5º	3	4	6	18	12	15	3,36 / 3,71

Tabla 43: Variables con índices medios de necesidad en 2º ciclo

Las variables en las que las necesidades manifestadas por el alumnado de segundo ciclo se sitúan en una zona media son:

«Adquirir habilidad para utilizar los sistemas y recursos informáticos, y sus aplicaciones interactivas para el proceso de búsqueda y gestión informacional» (variable 4). Aunque para los de cuarto curso la necesidad es menor.

«Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en Internet» (variable 6). Para el alumnado de cuarto curso la necesidad es menor.

«Ser capaz de almacenar la información de forma organizada para su aprovechamiento posterior» (variable 18). En este caso la necesidad es menor para el alumnado de quinto curso.

Observamos que sólo existen coincidencias en tres variables (4, 6 y 18), todas ellas relacionadas con la búsqueda y gestión de la información. Esto nos sorprende y nos preocupa al mismo tiempo, dado que estamos tratando con futuros profesionales de la comunicación y la información. Llegados a este punto de la

titulación deberían tener claro que un/a futuro/a comunicador/a debe ser capaz de buscar, gestionar, almacenar y evaluar la información con ética profesional y espíritu crítico.

Curso	Variables que han proporcionado los índices más bajos de necesidad								
4º	10	1	15	12	11	14	5	7	3,06 / 3,43
5º	14	2	10	1	7	11	5		3,00 / 3,36

Tabla 44: Variables con índices bajos de necesidad en 2º ciclo

En cuanto a las variables que han proporcionado los índices más bajos de necesidad y en los que coinciden los dos cursos son:

«Aprender a evaluar la información independientemente del soporte o fuente que se encuentre ésta» (variable 10)
«Saber elaborar una bibliografía ordenada y sistemática» (variable 14)
«Saber distinguir los diferentes tipos de fuentes de información» (variable 1)
«Aprender a elaborar correctamente encuestas y entrevistas» (variable 11)
«Ser capaces de utilizar los catálogos automatizados de bibliotecas» (variable 7)
«Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en una base de datos» (variable 5)

Observando los datos que aparecen reflejados en la tabla anterior nos llama poderosamente la atención que se conceda tan poca importancia a alguna de las siguientes variables: saber distinguir entre los diferentes tipos de fuentes de información, aprender a evaluar la información o elaborar correctamente encuestas y entrevistas. Teniendo en cuenta el futuro profesional hacia el que se encaminan, resulta un poco difícil entender que a estas variables se les asigne una valoración tan baja. Nuestra labor como docentes es incidir en estas cuestiones y

hacer lo posible para que comprendan su importancia y puedan valorarlas más, así como ofrecerles formación al respecto.

4.1.2 Análisis de las preguntas de carácter abierto

El análisis de las preguntas abiertas nos ha permitido diagnosticar el grado de conocimiento acerca de las fuentes de información y el empleo que el estudiantado hace de Internet, así como las estrategias de búsqueda más usadas, y averiguar si existen diferencias significativas en el empleo de Internet por parte del alumnado encuestado, en función de la titulación y el curso.

En la actualidad, la comunidad educativa, de forma generalizada, ha aceptado las Tecnologías de la Información y de la Comunicación como herramienta habitual de trabajo y, en base a esto, se pretendía conocer el uso que el alumnado hace de Internet, como recurso didáctico en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para realizar una comparativa en función del curso y la titulación cursada.

Se trata de un estudio de tipo descriptivo y de carácter transversal, ya que el universo de muestra fue todo el alumnado de la titulación, en el mismo curso académico, y eso nos ha permitido realizar una comparativa entre el uso que hacen de Internet los estudiantes de primero y la utilidad que le dan a la «red» los futuros profesionales de quinto curso.

Recordemos que la muestra está constituida por un grupo de 375 alumnos y alumnas -de primero a quinto de carrera-, pertenecientes a las titulaciones de Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual de la Universidad Jaime I de Castellón, matriculados en el curso académico 2006/07.

Año 2006/07	Curso	1º	2º	3º	4º	5º	Total
Publicidad	Nº alumnado	57	26	103	63	27	276
Comunicación Audiovisual	Nº alumnado	64	34	0	0	1	99
Total	Nº alumnado	121	60	103	63	28	375

Tabla 45: Universo de la muestra

En la tabla anterior podemos apreciar las características de la muestra en función del año en que fueron encuestados, curso y titulación cursada.

Como podemos apreciar, el total de la muestra está compuesta por 375 estudiantes pertenecientes a ambas titulaciones, de los cuales un 73.6 % (n = 276) son de Publicidad y Relaciones Públicas y un 26.4 % (n = 99) de Comunicación Audiovisual.

En relación al curso, para el total del universo encuestado, el 32.26 % de participantes se encontraban cursando primero, el 16 % segundo, el 27.46 % tercero, el 16.8 % cuarto y el 7.46 % quinto curso.

En la última parte del cuestionario se pretendía llevar a cabo una investigación cualitativa abordada a partir de cuatro preguntas abiertas y de carácter aplicado. Se trataba, en definitiva, de averiguar el grado de capacidad del alumnado para formular una estrategia de búsqueda de información ante determinados supuestos prácticos planteados y con un nivel de dificultad progresivo.

En nuestro tratamiento de los datos obtenidos, las respuestas han sido categorizadas en varios grupos, en función de la pregunta formulada. Además hemos añadido, en todos los casos, una categoría más, donde hemos ubicado otras respuestas que por sus características no encajaban en las categorías anteriores.

En las tablas siguientes mostramos los resultados obtenidos para cada una de las preguntas abiertas planteadas en la encuesta. Posteriormente se ha procedido al análisis exhaustivo de todos los datos recogidos y sus posibles causas.

PREGUNTA 19: ¿Cómo localizarías la biografía de Indira Gandhi?

	CURSO: PRIMERO	
CATEGORÍAS	PUBLICIDAD	C. AUDIOVISUAL
Internet	-----	-----
Buscador (Google, Yahoo...)	26	19
Wikipedia	4	1
Directorio	1	2
Base de Datos	-----	-----
Enciclopedia	3	-----
Catálogo de Biblioteca	-----	1
Buscador de Biografías	12	37
Otros	Indira Gandhi bibliografía	monografías.com pág. oficial de esa persona pág. especializada en bibliograf.
Observaciones	sin respuesta (9) n/s, n/c (1)	sin respuesta (1)
TOTAL	57	64

Tabla 46: Respuestas a la pregunta 19 por alumnado de 1^{er} curso

En la cuestión 19, la estrategia de búsqueda usando motores como Google o Yahoo se atribuye como la principal categoría indicada por el alumnado de primero de Publicidad para localizar la información, mientras que solamente 19 estudiantes de Comunicación Audiovisual utilizarían la misma estrategia.

Otra de las categorías más valoradas en este caso por el alumnado de Comunicación Audiovisual ha sido la búsqueda directa en un «buscador de biografías», frente a sólo 12 estudiantes de Publicidad que seguirían la misma estrategia.

Una posible justificación de este resultado puede derivarse del hecho de que determinados estudiantes consideran la búsqueda en motores como Google o Yahoo más cómoda y fácil, sin tener en cuenta el ruido documental que esto puede producir. Por el contrario, otros lo ven como negativo quizás porque valoran más la rapidez y la pertinencia en las respuestas con respecto a la información buscada.

Cabe reseñar que 9 estudiantes de Publicidad no respondieron esta pregunta, lo cual nos sorprende bastante, ya que este tipo de búsquedas se realizan en las clases prácticas a lo largo de todo el curso académico. Una posible explicación de este hecho, así como del resto de incidencias anotadas en el apartado «otros», puede radicar en que determinados estudiantes faltan regularmente a clase, no atienden durante ésta o, quizás, haciendo autocrítica, las explicaciones aportadas por el profesorado no sean suficientes.

PREGUNTA 19: ¿Cómo localizarías la biografía de Indira Gandhi?

CURSO: SEGUNDO		
CATEGORÍAS	PUBLICIDAD	C. AUDIOVISUAL
Internet	-----	-----
Buscador (Google, Yahoo...)	19	17
Wikipedia	3	5
Directorio	-----	-----
Base de Datos	-----	3
Enciclopedia	-----	-----
Catálogo de Biblioteca	-----	2
Buscador de Biografías	2	4
Otros		se lo preguntaría a ella pág. de bibliografías base de bibliografías
Observaciones	sin respuesta (2)	
TOTAL	26	34

Tabla 47: Respuestas a la pregunta 19 por alumnado de 2º curso

Para el alumnado de segundo curso, de ambas titulaciones y siguiendo con la cuestión 19, la estrategia de búsqueda usando motores como Google o Yahoo sigue siendo la principal indicada para localizar la información, con una pequeña diferencia entre ambas titulaciones. Las otras dos categorías más valoradas han sido la búsqueda en la «Wikipedia» y en un «buscador de biografías».

Con relación a la utilización de otras herramientas de búsqueda, como «buscador de biografías», hemos de indicar que son muy pocos los estudiantes que apuestan por esta estrategia de búsqueda, lo cual es preocupante y nos anima a emprender acciones e intentar llegar a una solución.

PREGUNTA 19: ¿Cómo localizarías la biografía de Indira Gandhi?

CURSO: TERCERO		
CATEGORÍAS	PUBLICIDAD	C. AUDIOVISUAL
Internet	5	
Buscador (Google, Yahoo...)	69	
Wikipedia	7	
Directorio	-----	
Base de Datos	-----	
Enciclopedia	2	
Catálogo de Biblioteca	10	
Buscador de Biografías	8	
Otros	pág. especializada en bibliograf.	
Observaciones	sin respuesta (1)	
TOTAL	103	

Tabla 48: Respuestas a la pregunta 19 por alumnado de 3^{er} curso

En tercer curso sólo se pudieron conseguir datos de Publicidad y Relaciones Públicas, debido a problemas de disponibilidad horaria, ya que los cuestionarios se pasaron durante los dos últimos meses del curso académico. Por tanto, aunque no es posible realizar una comparativa entre el alumnado de ambas titulaciones, sí podemos, sin embargo, realizar una comparativa con los restantes cursos.

Como se observa en la tabla, los motores de búsqueda como Google o Yahoo se consideran, con diferencia, como la principal categoría para conseguir la información requerida. Otra de las categorías mencionadas, que hasta ahora no había tenido en cuenta el alumnado de los primeros cursos, es la búsqueda en «catálogos de biblioteca», lo cual no deja de ser significativo. Reseñar, además, que tan sólo 8 estudiantes del alumnado total han considerado como mejor estrategia de búsqueda ir directamente a un «buscador de biografías».

El análisis llevado a cabo hasta el momento indica que, en los tres cursos que integran el primer ciclo de ambas titulaciones, existe una tendencia mayoritaria, por parte del alumnado, a recurrir a Internet como fuente principal de información. Asiduamente utilizan, como herramienta de búsqueda, los motores de carácter general y, aunque en la asignatura Documentación Informativa intentamos, tanto en las clases teóricas como en las prácticas, que disminuya esa tendencia, es evidente que sólo lo conseguimos en parte. Además, suelen olvidar lo estudiado rápidamente debido, quizás, a una sobreabundancia de información recibida en poco tiempo.

PREGUNTA 19: ¿Cómo localizarías la biografía de Indira Gandhi?

CURSO: CUARTO		
CATEGORÍAS	PUBLICIDAD	C. AUDIOVISUAL
Internet	10	
Buscador (Google, Yahoo...)	35	
Wikipedia	7	
Directorio	-----	
Base de Datos	-----	
Enciclopedia	1	
Catálogo de Biblioteca	6	
Buscador de Biografías	1	
Otros	monografías.com base de datos de bibliografías bibliografías	
Observaciones		
TOTAL	63	

Tabla 49: Respuestas a la pregunta 19 por alumnado de 4º curso

Con relación al segundo ciclo hemos de indicar que los resultados van en una misma línea. Como en el curso anterior sólo contamos con datos de Publicidad y Relaciones Públicas, pero de ellos se deduce que en la cuestión 19 la utilización de motores de búsqueda de carácter general (Google, Yahoo...) se erige como la principal categoría indicada por el alumnado para facilitar la búsqueda de información. Otras categorías indicadas por el alumnado, aunque mucho menos utilizadas, fueron «Wikipedia» y «catálogo de biblioteca».

Cabe indicar que 10 estudiantes han dado como respuesta simplemente «Internet», lo cual nos hace pensar que se están refiriendo al empleo de buscadores generales y, por tanto, muy bien se podrían sumar estos diez casos a los 35 anteriores.

Consideramos preocupante el hecho de que sólo 1 estudiante considere la posibilidad de encontrar la información en un buscador especializado en

biografías. Esto indica un uso poco correcto de Internet y, por tanto, la pérdida cuantiosa de tiempo que supone cada vez que necesitan encontrar una información para realizar alguna tarea o investigación.

PREGUNTA 19: ¿Cómo localizarías la biografía de Indira Gandhi?

CURSO: QUINTO		
CATEGORÍAS	PUBLICIDAD	C. AUDIOVISUAL
Internet	1	
Buscador (Google, Yahoo...)	15	1
Wikipedia	4	
Directorio	-----	
Base de Datos	-----	
Enciclopedia	-----	
Catálogo de Biblioteca	4	
Buscador de Biografías	2	
Otros	Buscar bibliografía	
Observaciones		
TOTAL	27	1

Tabla 50: Respuestas a la pregunta 19 por alumnado de 5º curso

Debemos reseñar que la obtención de datos en quinto curso no tuvo lugar directamente en las aulas, puesto que el alumnado se encontraba en periodo de prácticas y no asistían a clase. Se procedió, por tanto, a enviar un correo masivo a todo el estudiantado de este curso, explicando los objetivos de la investigación que estábamos llevando a cabo e invitándoles a participar a través del cuestionario electrónico (Anexo 3).

Observamos en la tabla un índice de participación bastante bajo y prácticamente nulo en Comunicación Audiovisual, pero de igual forma nos sirvió para corroborar la tendencia que hasta ahora venía siendo habitual: la utilización

de motores como Google o Yahoo para conseguir una determinada información. Las otras categorías más valoradas siguen siendo la búsqueda en la «Wikipedia» y en «catálogo de biblioteca». Por el contrario, entre las categorías menos valoradas se encuentra la búsqueda directa en un «buscador de biografías», lo cual nos indica que la mayoría desconoce su existencia.

Si tenemos en cuenta que se trata de futuros profesionales de la comunicación, que en breve se incorporarán al mercado de trabajo, la situación merece una atención especial y nos lleva a reconsiderar seriamente y dar un nuevo enfoque a nuestra metodología de enseñanza, como apuntaremos posteriormente en el apartado 5.

PREGUNTA 19: ¿Cómo localizarías la biografía de Indira Gandhi?

CATEGORIAS	1°		2°		3°		4°		5°		Total
	P.	C. A.	P.	C. A.	P.	C. A.	P.	C. A.	P.	C. A.	
Internet	---	---	---	---	5	---	10	---	1	---	16
Buscador (Google, Yahoo...)	26	19	19	17	69	---	35	---	15	1	201
Wikipedia	4	1	3	5	7	---	7	---	4	---	31
Directorio	1	2	---	---	---	---	---	---	---	---	3
Base de Datos	---	---	---	3	---	---	---	---	---	---	3
Enciclopedia	3	---	---	---	2	---	1	---	---	---	6
Catálogo de Biblioteca	---	1	---	2	10	---	6	---	4	---	23
Buscador de Biografías	12	37	2	4	8	---	1	---	2	---	66
Otros	11	4	2	3	2	---	3	---	1	---	26
TOTAL	57	64	26	34	103		63		27	1	375

Tabla 51: Resumen respuestas dadas a la pregunta 19

En la tabla anterior aportamos, para mayor claridad, un resumen de todos los datos obtenidos con respecto a la primera pregunta de carácter abierto que se formuló al alumnado. Como se ha ido corroborando, curso tras curso, del total del alumnado integrante de la muestra (375 estudiantes) el 85,59 % utilizaría como estrategias de búsqueda -por orden de importancia ante cualquier necesidad de información- las siguientes: un 53,6 % se inclina por el «buscador (Google, Yahoo...)»; un 17,6 % ha elegido el «buscador de biografías»; un 8,26 % ha preferido la «Wikipedia» y un 6,13 % recurriría a un «catálogo de biblioteca».

El resto de la muestra, un 14,41 %, se ha decantado por otro tipo de herramientas como «Internet», «directorío», «base de datos», «enciclopedia» y «otros», que no se enmarcan en ninguna de las categorías anteriormente citadas.

Finalmente, cabe comentar que en las respuestas dadas se observa que el alumnado se ha inclinado por estrategias de búsqueda que ofrecen resultados muy generales, que provocan mucho ruido documental, lo cual nos sirve para poder emprender acciones de cara a disminuir la utilización de estas estrategias.

De todo ello deducimos que hay que insistir para que el alumnado entienda que debe utilizar estrategias de búsqueda que incrementen la pertinencia de las respuestas a la información requerida en cada momento, consiguiendo así una mayor rapidez en la obtención de resultados y ahorro de tiempo, todo ello desde la calidad y la ética informacional. En cuanto a la existencia de términos que provocan cierta confusión, como se ha observado con los términos «biografía» y «bibliografía», tal vez deberíamos plantearnos la realización de un glosario en el transcurso de las clases.

Respecto a la fiabilidad de los resultados, ya se han introducido prácticas para que consideren la importancia de seguir unos criterios para evaluar la información. Debemos insistir hasta la saciedad que no todo lo que circula por la «red» es válido y que comprendan que es importante adquirir habilidades para

saber discernir cuál es la información que más se ajusta a nuestras necesidades en cada momento, desde la perspectiva de calidad y fiabilidad.

De igual manera, hemos de seguir profundizando en la transversalidad de nuestra asignatura con el fin de aportar una visión global de los contenidos de cada titulación.

PREGUNTA 20: Localiza algún sinónimo de *glamour*

CURSO: PRIMERO		
CATEGORÍAS	PUBLICIDAD	C. AUDIOVISUAL
R.A.E. (Dic. Real Academia)	21	20
Diccionario de sinónimos	5	30
Respuesta directa	9	1
Diccionario, enciclopedia...	3	3
Buscador (Google, Yahoo...)	1	4
Wikipedia	-----	1
Otros	diccionario español-inglés mundo.es vademécum EFE (2)	mundo.es (2) web de sinónimos
Observaciones	sin respuesta (12) n/s, n/c (2)	sin respuesta (2)
TOTAL	57	64

Tabla 52: Respuestas a la pregunta 20 por alumnado de 1^{er} curso

En la cuestión segunda, nuestro objetivo consistía en averiguar la estrategia que utilizaría el alumnado para encontrar, de manera rápida, sinónimos de un determinado vocablo. En términos generales, el alumnado de primer curso se ha inclinado más por el uso del «Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)», destacado como la principal categoría indicada para localizar la información.

Sin embargo, la categoría más valorada por el alumnado de Comunicación Audiovisual ha sido la búsqueda directa en un «diccionario de sinónimos»,

aunque sólo 5 estudiantes de Publicidad y Relaciones Públicas seguirían la misma estrategia.

Un aspecto a valorar muy positivamente es el hecho de que sólo 5 estudiantes se han inclinado por buscadores generales del tipo Google o Yahoo, lo cual podría derivarse del hecho de que estén más familiarizados con este tipo de búsquedas.

Cabe reseñar que 14 estudiantes dejaron esta cuestión sin responder. Otro hecho a destacar es que 10 estudiantes dieron directamente la respuesta sin indicar la estrategia de búsqueda usada. Se deduce que tal vez esta cuestión no estaba bien formulada por nuestra parte o que no entendían muy bien lo que se les pedía.

PREGUNTA 20: Localiza algún sinónimo de glamour

CURSO: SEGUNDO		
CATEGORÍAS	PUBLICIDAD	C. AUDIOVISUAL
DRAE. (Dic. Real Academia)	10	13
Diccionario de sinónimos	4	10
Respuesta directa	6	2
Diccionario, enciclopedia...	-----	-----
Buscador (Google, Yahoo...)	2	7
Wikipedia	-----	-----
Otros	un sin sentido	programa Word Office
Observaciones	sin respuesta (2) n/s, n/c (1)	sin respuesta (1)
TOTAL	26	34

Tabla 53: Respuestas a la pregunta 20 por alumnado de 2º curso

En segundo curso los resultados obtenidos van en una misma línea y el «Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)» se atribuye como la principal categoría indicada por el alumnado en general para llevar a cabo la búsqueda planteada.

En segundo lugar aparece como categoría más valorada, sobre todo por el alumnado de Comunicación Audiovisual, la búsqueda directa en un «diccionario de sinónimos», aunque sólo 4 estudiantes de Publicidad seguirían la misma estrategia.

Cabe mencionar que muy pocos estudiantes utilizarían buscadores como Google o Yahoo, al igual que ocurría en primero. De nuevo, se repite el hecho de que algunos estudiantes den la respuesta sin indicar la estrategia de búsqueda a utilizar.

PREGUNTA 20: Localiza algún sinónimo de *glamour*

CURSO: TERCERO		
CATEGORÍAS	PUBLICIDAD	C. AUDIOVISUAL
DRAE. (Dic. Real Academia)	40	
Diccionario de sinónimos	37	
Respuesta directa	10	
Diccionario, enciclopedia...	-----	
Buscador (Google, Yahoo...)	6	
Wikipedia	-----	
Otros	word (7) un sin sentido (2) mundo.com	
Observaciones		
TOTAL	103	

Tabla 54: Respuestas a la pregunta 20 por alumnado de 3^{er} curso

Del análisis de los datos de la tabla se deduce que la mayoría del alumnado de tercero de Publicidad y RRPP considera como la principal categoría para conseguir la información requerida la búsqueda en el «Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)». Le sigue en importancia la búsqueda en un «diccionario de sinónimos». Sólo 6 estudiantes se inclinan por los motores de

búsqueda del tipo Google, Yahoo... Y, como en cursos anteriores, 10 estudiantes dan directamente la respuesta sin indicar ninguna estrategia de búsqueda.

Si nos detenemos a analizar los datos de los tres cursos que integran el primer ciclo de ambas titulaciones vemos que la tendencia a utilizar los motores de búsqueda generales disminuye y se tiende a ir más directamente a la fuente de información, como se intenta inculcar en las clases.

PREGUNTA 20: Localiza algún sinónimo de *glamour*

CURSO: CUARTO		
CATEGORÍAS	PUBLICIDAD	C. AUDIOVISUAL
DRAE. (Dic. Real Academia)	32	
Diccionario de sinónimos	14	
Respuesta directa	5	
Diccionario, enciclopedia...	2	
Buscador (Google, Yahoo...)	4	
Wikipedia	-----	
Otros	diccionarios de antónimos mundo.es word (4)	
Observaciones		
TOTAL	63	

Tabla 55: Respuestas a la pregunta 20 por alumnado de 4º curso

En cuarto curso, como ya se ha comentado al analizar la cuestión 19, sólo contamos con datos procedentes del alumnado de Publicidad y RRPP, y de éstos se deduce que en la cuestión 20 el uso del «Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)» se atribuye como la principal categoría indicada por el alumnado para obtener la información requerida. Le sigue en valoración el uso del «diccionario de sinónimos».

Muy pocos son los estudiantes que se decantan por el resto de categorías. Concretamente 4 de ellos se inclinan por el uso de «buscadores (Google, Yahoo...)». También hay, como en cursos anteriores, cinco estudiantes que dan directamente la respuesta sin indicar la herramienta ni la estrategia de búsqueda.

PREGUNTA 20: Localiza algún sinónimo de *glamour*

CURSO: QUINTO		
CATEGORÍAS	PUBLICIDAD	C. AUDIOVISUAL
DRAE. (Dic. Real Academia)	5	
Diccionario de sinónimos	12	
Respuesta directa	4	
Diccionario, enciclopedia...	3	1
Buscador (Google, Yahoo...)	1	
Wikipedia	-----	
Otros	un sin sentido word	
Observaciones		
TOTAL	27	1

Tabla 56: Respuestas a la pregunta 20 por alumnado de 5º curso

Como ya se ha explicado anteriormente, los datos de quinto curso se recogieron tras enviar un correo masivo a todo el alumnado en prácticas, lo cual consideramos que influyó bastante en la baja participación en Publicidad y RRPP, y prácticamente nula en Comunicación Audiovisual.

Si analizamos los datos de la tabla, observamos que hay un cambio en la tendencia que se ha venido repitiendo, curso tras curso, siendo el uso del «diccionario de sinónimos» la categoría más valorada como herramienta para realizar la búsqueda de información requerida en este caso.

La siguiente categoría más valorada es el uso del «Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)». Y vuelve a repetirse, como en casos anteriores, el hecho de que algunos estudiantes den una respuesta directa a esta pregunta.

Destacar, también, el hecho de que entre las categorías menos valoradas se encuentra la búsqueda directa en un buscador de carácter general (Google, Yahoo...), lo cual nos parece un dato muy significativo.

PREGUNTA 20: Localiza algún sinónimo de *glamour*

CATEGORIAS	1º		2º		3º		4º		5º		Total
	P.	C. A.	P.	C. A.	P.	C. A.	P.	C. A.	P.	C. A.	
DRAE (Dic. De la Real Academia)	21	20	10	13	40	---	32	---	5	---	141
Diccionario de sinónimos	5	30	4	10	37	---	14	---	12	---	112
Respuesta directa	9	1	6	2	10	---	5	---	4	---	37
Diccionario, enciclopedia	3	3	---	---	---	---	2	---	3	1	12
Buscador (Google, Yahoo...)	1	4	2	7	6	---	4	---	1	---	25
Wikipedia	---	1	---	---	---	---	---	---	---	---	1
Otros	18	5	4	2	10	---	6	---	2	---	47
TOTAL	57	64	26	34	103		63		27	1	375

Tabla 57: Resumen respuestas dadas a la pregunta 20

En la tabla se expone, para mayor claridad, un resumen de todos los datos obtenidos en relación a la segunda pregunta de carácter abierto que se formuló al alumnado. Como se ha ido corroborando, curso tras curso, con dos excepciones (1º de Comunicación Audiovisual y 5º de Publicidad y RRPP) del total del alumnado integrante de la muestra (375 estudiantes) el 77,32 % utilizaría como estrategias de búsqueda -por orden de importancia ante cualquier necesidad de información- las siguientes: un 37,6 % se inclina por el «Diccionario de la Real Academia Española

(DRAE)»; un 29,86 % ha elegido el «diccionario de sinónimos»; un 6,66 % ha preferido el «buscador (Google, Yahoo...)» y un 3,2 % recurriría a un «diccionario, enciclopedia...» sin especificar nada al respecto.

El resto de la muestra, un 22,68 %, se ha decantado por otro tipo de herramientas como «Wikipedia» y «otros». De este tanto por ciento hay que reseñar que un 9,86 % de los estudiantes han dado la respuesta directamente sin apuntar ninguna estrategia de búsqueda.

Todo ello denota que el alumnado sabe que si quiere obtener una respuesta puntual, concreta, debe recurrir a obras de referencia para conseguir así una mayor agilidad en la obtención de resultados. El hecho de que una parte del alumnado diera una respuesta directa indica que la cuestión no estaba bien formulada. Hemos de contemplar la posibilidad de que quizás ha sido un fallo nuestro al no usar los signos de interrogación en la formulación de la pregunta.

PREGUNTA 21

¿Cómo averiguarías cuál es la principal cadena de televisión pública en Nueva Zelanda?

CURSO: PRIMERO		
CATEGORÍAS	PUBLICIDAD	C. AUDIOVISUAL
Internet	2	3
Buscador (Google, Yahoo...)	21	23
Directorio	-----	7
Base de Datos	5	5
Utilización Booleanos	-----	1
Apuntes	2	2
Otros	directorio rebiun National Geographic Ya.com televisiones de Europa	pág. tv. europeas y Noruega (2) pág. Word Fact Book (1) Eurostat (1) INE (1) Eurotv.com (3) televisiones europeas (2)
Observaciones	sin respuesta (15) n/s, n/c (8)	sin respuesta (10) n/s, n/c (3)
TOTAL	57	64

Tabla 58: Respuestas a la pregunta 21 por alumnado de 1^{er} curso

La tercera cuestión planteada suponía una mayor complejidad con respecto a las anteriores y, por consiguiente, requería una estrategia de búsqueda mucho más elaborada, lo cual, en general, no se consiguió por parte del alumnado tal y como se deduce de los datos obtenidos.

En la cuestión 21, la estrategia de búsqueda usando motores como Google o Yahoo se atribuye como la principal categoría indicada por el alumnado, de ambas titulaciones, para localizar la respuesta correcta, lo cual viene a corroborar la dificultad que para el alumnado, en general, entrañaba la búsqueda de esta información. Algunos estudiantes, concretamente 5, indican que realizarían la búsqueda en «Internet» y ni siquiera concretan ningún buscador, lo cual significa que no saben por dónde empezar.

Una posible justificación de este resultado puede derivarse del hecho de que la mayoría de estudiantes se encuentran perdidos (sin planificación ni estrategia de búsqueda informacional), y consideran que a través de motores generales como Google o Yahoo conseguirán alguna orientación que les llevará a conseguir la información que están buscando, aunque no sea el proceso más adecuado ni el más corto, ni mucho menos el más fiable.

Algunos estudiantes señalan como mejor herramienta la búsqueda en «bases de datos», pero sin concretar demasiado. Y por esta razón algunos señalan que revisarían los apuntes para buscar alguna dirección ya que les suena haberlo visto durante el curso, aunque no lo recuerdan.

Cabe reseñar la existencia de 36 estudiantes, de ambas titulaciones, que no contestaron a la pregunta. Y, además, consideramos preocupante algunas respuestas dadas que enmarcamos en el apartado «otros», de las cuales se deduce un desconocimiento absoluto por parte de algunos estudiantes sobre la ubicación de Nueva Zelanda, lo cual demuestra que existe una carencia de cultura general, algo impropio para el estudiantado universitario.

PREGUNTA 21

¿Cómo averiguarías cuál es la principal cadena de televisión pública en Nueva Zelanda?

CURSO: SEGUNDO		
CATEGORÍAS	PUBLICIDAD	C. AUDIOVISUAL
Internet	1	1
Buscador (Google, Yahoo...)	15	27
Directorio	-----	-----
Base de Datos	1	2
Utilización Booleanos	-----	-----
Apuntes	-----	-----
Otros	incongruencia wikipedia	
Observaciones	sin respuesta (2) n/s, n/c (5)	sin respuesta (2) n/s, n/c (2)
TOTAL	26	34

Tabla 59: Respuestas a la pregunta 21 por alumnado de 2º curso

En segundo curso los resultados obtenidos van en una misma línea y el «buscador (Google, Yahoo....)» es la principal categoría indicada por el alumnado en general para llevar a cabo la búsqueda planteada.

Como en el curso anterior hay algún estudiante, concretamente 2, que realizaría la búsqueda en «Internet» y ni siquiera concreta algún buscador, lo cual significa que no saben por dónde empezar. También hubo bastantes estudiantes, 11 en concreto, que no dieron ninguna respuesta. Y finalmente comentar que 3 estudiantes recurrirían a bases de datos pero sin concretar nada. Tal vez no han asimilado bien los conceptos impartidos a lo largo del curso académico, o simplemente los han olvidado.

PREGUNTA 21

¿Cómo averiguarías cuál es la principal cadena de televisión pública en Nueva Zelanda?

CURSO: TERCERO		
CATEGORÍAS	PUBLICIDAD	C. AUDIOVISUAL
Internet	4	
Buscador (Google, Yahoo...)	84	
Directorio	-----	
Base de Datos	5	
Utilización Booleanos	-----	
Apuntes	-----	
Otros	buscador medios de comunicación Internacionales buscadores de Nueva Zelanda un sin sentido bd de medios de comunicación en Europa	
Observaciones	sin respuesta (5) n/s, n/c (1)	
TOTAL	103	

Tabla 60: Respuestas a la pregunta 21 por alumnado de 3^{er} curso

Del análisis de los datos de la tabla se deduce que la mayoría del alumnado de tercero de Publicidad considera como la principal categoría para conseguir la información requerida la búsqueda en un «buscador (Google, Yahoo...)». Continúa la tendencia de cursos anteriores y nos encontramos con 4 estudiantes que realizarían la búsqueda en «Internet» y ni siquiera concretan ningún buscador, lo cual significa que están bastante perdidos.

Proporcionalmente hubo menos estudiantes, 6 en concreto, que dejaron sin contestar la pregunta. Finalmente señalar que 5 estudiantes recurrirían a bases de datos pero sin concretar nada al respecto.

Si nos detenemos a analizar los datos obtenidos de los tres cursos que integran el primer ciclo, de ambas titulaciones, observamos una tendencia generalizada a usar motores de búsqueda como Google o Yahoo, cuanto mayor es la complejidad de la información que se requiere.

Estos resultados evidencian, por una parte, que el alumnado no es capaz de formular estrategias de búsqueda que conlleven cierta dificultad, por otra, que no se ha asimilado bien toda la materia impartida a lo largo del curso. Recordemos que es una asignatura troncal, anual, de 9 créditos y única en toda la carrera, y por tanto es mucha la información recibida a lo largo de un solo curso.

Todo esto nos conduce a reflexionar y animarnos a emprender nuevas acciones con la intención de disminuir estas dificultades. Por ejemplo, debemos insistir en que el alumnado haga mayor uso, a la hora de formular las estrategias de búsqueda, de delimitadores y «filtros» para reducir el ruido documental y evitar respuestas poco pertinentes. Al mismo tiempo, debemos intentar que haga mayor uso de bases de datos especializadas y pasen a segundo plano la utilización de buscadores de carácter general, como Google o Yahoo.

PREGUNTA 21

¿Cómo averiguarías cuál es la principal cadena de televisión pública en Nueva Zelanda?

CURSO: CUARTO		
CATEGORÍAS	PUBLICIDAD	C. AUDIOVISUAL
Internet	6	
Buscador (Google, Yahoo...)	42	
Directorio	-----	
Base de Datos	3	
Utilización Booleanos	-----	
Apuntes	-----	
Otros	pág. que miden los medios en ese país pág. de estadísticas (2) foros especializados web instituciones de Nueva Zelanda (2) un sin sentido a través de un portal empresa que mida audiencias en el país (2)	
Observaciones	n/s, n/c (2)	
TOTAL	61	

Tabla 61: Respuestas a la pregunta 21 por alumnado de 4º curso

Como ya se ha comentado anteriormente, sólo contamos con datos procedentes del alumnado de Publicidad y RRPP, y de éstos se deduce que en la cuestión 21 el uso a través de un «buscador (Google, Yahoo...)» se atribuye como la principal categoría indicada por el alumnado para obtener la información requerida. Sigue la tendencia de estudiantes, 6 en este caso, que llevarían a cabo la búsqueda en «Internet» sin concretar nada más. Sólo 2 estudiantes dejaron sin contestar la pregunta y 3 recurrirían a bases de datos pero sin concretar nada.

El apartado «otros» es, en este caso, muy amplio y nos damos cuenta del enorme grado de dificultad que al parecer tienen los estudiantes para resolver la cuestión planteada. Vemos que apuestan por estrategias muy generales, lo cual implicaría mucho tiempo y la obtención de información no deseada por no ajustarse a sus necesidades.

PREGUNTA 21

¿Cómo averiguarías cuál es la principal cadena de televisión pública en Nueva Zelanda?

CURSO: QUINTO		
CATEGORÍAS	PUBLICIDAD	C. AUDIOVISUAL
Internet	-----	1
Buscador (Google, Yahoo...)	22	
Directorio	-----	
Base de Datos	-----	
Utilización Booleanos	-----	
Apuntes	-----	
Otros	bd de medios europeos web de su gobierno Imagenio Nielsen	
Observaciones	n/s, n/c (1)	
TOTAL	26	1

Tabla 62: Respuestas a la pregunta 21 por alumnado de 5º curso

Una observación de la tabla indica que no se produce ningún cambio en la tendencia que se ha venido repitiendo, curso tras curso, siendo el uso del «buscador (Google, Yahoo...)» la categoría más valorada como herramienta para llevar a cabo la búsqueda de información requerida en este caso. Añadir que la única respuesta que se obtuvo por parte del alumnado de Comunicación Audiovisual apostó por «Internet».

Reseñar que sólo hubo una pregunta sin respuesta y 4 respuestas que enmarcaríamos en la categoría «otros».

PREGUNTA 21

¿Cómo averiguarías cuál es la principal cadena de televisión pública en Nueva Zelanda?

CATEGORÍAS	1º		2º		3º		4º		5º		Total
	P.	C. A.	P.	C. A.	P.	C. A.	P.	C. A.	P.	C. A.	
Internet	2	3	1	1	4	---	6	---	---	1	18
Buscador (Google, Yahoo...)	21	23	15	27	84	---	42	---	22		234
Directorio	---	7	---	---	---	---	---	---	---		7
Base de Datos	5	5	1	2	5	---	3	---	---		21
Utilización Booleanos	---	1	---	---	---	---	---	---	---		1
Apuntes	2	2	---	---	---	---	---	---	---		4
Otros	27	23	9	4	10	---	12	---	5		90
TOTAL	57	64	26	34	103		63		27	1	375

Tabla 63: Resumen respuestas dadas a la pregunta 21

En la tabla anterior reflejamos, para mayor claridad, un resumen de todos los datos obtenidos en relación a la tercera pregunta de carácter abierto formulada al alumnado. Como se ha ido corroborando, curso tras curso, del total del alumnado integrante de la muestra (375 estudiantes) el 72,8 % utilizaría como estrategias de búsqueda -por orden de importancia ante cualquier necesidad de información- las siguientes: un 62,4 % se inclina por el «buscador (Google, Yahoo...)»; un 5,6 % ha elegido «base de datos»; un 4,8 % ha preferido «Internet» sin especificar nada.

El resto de la muestra, un 27,2 %, se ha decantado por otro tipo de herramientas como «directorio» y «otros». Destacar que un 24 % del estudiantado ha dado respuestas que se han enmarcado dentro de la categoría «otros», con ideas muy dispares.

Una posible justificación de estos resultados puede venir determinada por el hecho de que el alumnado se haya limitado a realizar las prácticas con la única

finalidad de presentarlas dentro del tiempo estipulado, en lugar de realizarlas de forma reflexiva y razonada que es realmente el objetivo que tienen las prácticas, tal y como se explica (o intentamos hacer entender) en clase.

De los resultados obtenidos se deduce que hemos de emprender acciones de mejora para paliar, en la medida de lo posible, las dificultades que presenta el alumnado en cuanto a la formulación de estrategias de búsqueda de información que entrañan cierta complejidad.

PREGUNTA 22

¿Cómo averiguarías qué película ganó el Oscar a la mejor película extranjera en 1974?

CURSO: PRIMERO		
CATEGORÍAS	PUBLICIDAD	C. AUDIOVISUAL
Internet	2	1
Buscador (Google, Yahoo...)	20	11
Base de Datos	6	19
Directorio	2	-----
Página Oficial de Oscars	3	24
Utilización Booleanos	-----	-----
Otros	pág. de actos culturales pág. especializada revistas, etc.	un sin sentido inebase hemeroteca
Observaciones	sin respuesta (16) n/s, n/c (5)	sin respuesta (5) n/s, n/c (1)
TOTAL	57	64

Tabla 64: Respuestas a la pregunta 22 por alumnado de 1^{er} curso

De la tabla se deduce que en la cuarta cuestión planteada se sigue en la misma línea, lo cual significa que la respuesta requería, como en el caso anterior, una estrategia de búsqueda bastante elaborada.

Nos gustaría resaltar que en esta cuestión la estrategia de búsqueda usando motores como Google o Yahoo se atribuye como la principal categoría indicada

por el alumnado de Publicidad y RRPP, mientras que sólo 11 estudiantes de Comunicación Audiovisual apuestan por la utilización de esta estrategia.

Para el alumnado de Comunicación Audiovisual la categoría más valorada ha sido la «Página Oficial de los Oscars», y, en segundo lugar, se inclinan por la búsqueda en una «Base de Datos» sobre cine, aunque dejan la respuesta sin concretar. Sin embargo, sólo 3 estudiantes de Publicidad y RRPP se inclinan por la «Página Oficial de los Oscars» y 6 estudiantes realizarían la búsqueda en una «Base de Datos» sobre cine.

Resulta preocupante el hecho de que 27 estudiantes, de ambas titulaciones, no respondieran a la pregunta. Los motivos podrían ser varios: por una parte el cansancio, lo cual implicaría que la dejaron en blanco por desganancia y, por otra, el desconocimiento total del tema, quizás por no haber asimilado la materia dada a lo largo del curso o simplemente porque no lo recordasen en ese momento.

PREGUNTA 22

¿Cómo averiguarías qué película ganó el Oscar a la mejor película extranjera en 1974?

CURSO: SEGUNDO		
CATEGORÍAS	PUBLICIDAD	C. AUDIOVISUAL
Internet	-----	1
Buscador (Google, Yahoo...)	12	14
Base de Datos	3	7
Directorio	-----	-----
Página Oficial de Oscars	4	6
Utilización Booleanos	-----	-----
Otros	un sin sentido wikipedia	un sin sentido libro sobre oscars
Observaciones	sin respuesta (2) n/s, n/c (3)	sin respuesta (4)
TOTAL	26	34

Tabla 65: Respuestas a la pregunta 22 por alumnado de 2º curso

Los resultados obtenidos en segundo curso siguen una línea diferente respecto a los de primer curso, y el «buscador (Google, Yahoo....)» es la principal categoría indicada por el alumnado de ambas titulaciones para llevar a cabo la búsqueda planteada.

Algunos estudiantes, 4 en Publicidad y 6 en Comunicación Audiovisual, indicaron que acudirían a la «Página Oficial de los Oscars». Otros 3 estudiantes de Publicidad y 7 de Comunicación Audiovisual recurrirían a «Bases de Datos» sobre cine. Y finalmente reseñar que varios alumnos, 9 en concreto, dejaron la pregunta sin responder.

Los datos recogidos indican que pocos estudiantes pensaron en la posible existencia de una página oficial sobre los Oscars, de la cual obtener directamente la información buscada y, además, demasiados estudiantes (9 del total) dejaron en blanco la pregunta.

PREGUNTA 22

¿Cómo averiguarías qué película ganó el Oscar a la mejor película extranjera en 1974?

CURSO: TERCERO		
CATEGORÍAS	PUBLICIDAD	C. AUDIOVISUAL
Internet	4	
Buscador (Google, Yahoo...)	61	
Base de Datos	9	
Directorio	-----	
Página Oficial de Oscars	21	
Utilización Booleanos	-----	
Otros	internet invisible (2) periódicos virtuales anuario Fotogramas biblioteca sección de cine prensa especializada en biblioteca	
Observaciones	sin respuesta (2)	
TOTAL	103	

Tabla 66: Respuestas a la pregunta 22 por alumnado de 3^{er} curso

Los datos de la tabla indican que la mayoría del alumnado de tercero de Publicidad y RRPP considera como la principal categoría para conseguir la información requerida la búsqueda en un «Buscador (Google, Yahoo...)». Nos encontramos, además, con 4 estudiantes que realizarían la búsqueda en «Internet» y ni siquiera concretan ningún buscador, lo cual indica que no se les ocurre cómo formular una estrategia de búsqueda.

Cabe reseñar que 21 estudiantes indican que realizarían la búsqueda en la «Página Oficial de los Oscars» y 9 indican que buscarían en una «Base de Datos» sobre cine, aunque no concretan ninguna.

Si nos detenemos a analizar los datos de los tres cursos que integran el primer ciclo de ambas titulaciones vemos que, excepto en primer curso, la tendencia a utilizar los motores de búsqueda como Google o Yahoo es bastante significativa, lo cual nos sirve para reflexionar e intentar determinar las causas que dificultan el aprendizaje y uso de herramientas para seleccionar la información requerida, así como llevar a cabo una evaluación de la misma.

PREGUNTA 22

¿Cómo averiguarías qué película ganó el Oscar a la mejor película extranjera en 1974?

CURSO: CUARTO		
CATEGORÍAS	PUBLICIDAD	C. AUDIOVISUAL
Internet	8	
Buscador (Google, Yahoo...)	38	
Base de Datos	4	
Directorio	-----	
Página Oficial de Oscars	10	
Utilización Booleanos	-----	
Otros	wikipedia blog de cine portal web	
TOTAL	63	

Tabla 67: Respuestas a la pregunta 21 por alumnado de 4º curso

Al igual que en cursos anteriores y a la luz de los datos que se observan en la tabla, la mayoría del alumnado de cuarto curso de Publicidad y RRPP se inclina por la búsqueda a través de un «Buscador (Google o Yahoo)». A esto habría que sumar a los 8 estudiantes que llevarían a cabo la búsqueda en «Internet» sin concretar nada más, ya que suponemos que cuando dicen «Internet» se están refiriendo al uso de un motor de búsqueda como Google o Yahoo.

Cabe reseñar que 10 estudiantes indican que realizarían la búsqueda en la «Página Oficial de los Oscars» y 4 indican que buscarían en una «Base de Datos» sobre cine pero no concretan ninguna.

PREGUNTA 22

¿Cómo averiguarías qué película ganó el Oscar a la mejor película extranjera en 1974?

CURSO: QUINTO		
CATEGORÍAS	PUBLICIDAD	C. AUDIOVISUAL
Internet	-----	
Buscador (Google, Yahoo...)	13	
Base de Datos	2	
Directorio	-----	
Página Oficial de Oscars	8	1
Utilización Booleanos	-----	
Otros	Wikipedia Incongruencia hemeroteca	
Observaciones	n/s, n/c (1)	
TOTAL	26	1

Tabla 68: Respuestas a la pregunta 22 por alumnado de 5º curso

Los datos de la tabla no reflejan ningún cambio en la tendencia que se ha venido repitiendo, curso tras curso, y la utilización del «Buscador (Google o Yahoo)» sigue siendo la categoría más valorada como herramienta para llevar a cabo la búsqueda de información requerida en este caso.

Cabe reseñar que 8 estudiantes indican que realizarían la búsqueda en la «Página Oficial de los Oscars» y 2 indican que buscarían en una «Base de Datos» sobre cine, aunque no concretan ninguna. Añadir que la única respuesta que se obtuvo del alumnado de Comunicación Audiovisual apostó, de nuevo, por «Internet».

PREGUNTA 22

¿Cómo averiguarías qué película ganó el Oscar a la mejor película extranjera en 1974?

CATEGORIAS	1º		2º		3º		4º		5º		Total
	P.	C. A.	P.	C. A.	P.	C. A.	P.	C. A.	P.	C. A.	
Internet	2	1	12	1	4	---	8	---	---		28
Buscador (Google, Yahoo...)	20	11	3	14	61	---	38	---	13		160
Base de Datos	6	19	---	7	9	---	4	---	2		47
Directorio	2	---	4	---	---	---	---	---	---		6
Página Oficial Oscars	3	24	---	6	21	---	10	---	8	1	73
Utilización Booleanos	---	---	---	---	---	---	---	---	---		---
Otros	24	9	7	6	8	---	3	---	4		61
TOTAL	57	64	26	34	103		63		27	1	375

Tabla 69: Resumen respuestas dadas a la pregunta 22

En la tabla anterior se plasma, para mayor claridad, un resumen de todos los datos obtenidos respecto a la cuarta pregunta de carácter abierto formulada al alumnado. Como se ha ido constatando, curso tras curso, del total del alumnado integrante de la muestra (375 estudiantes), el 82,11 % utilizaría como estrategias de búsqueda -por orden de importancia ante cualquier necesidad de información- las siguientes: un 42,66 % se inclina por el «buscador (Google, Yahoo...)»; un 19,46 % ha elegido «Página Oficial de los Oscars»; un 12,53 % ha preferido «Base de Datos» sin especificar ninguna en particular y un 7,46% «Internet».

El resto de la muestra, un 17,89 %, se ha decantado por otro tipo de herramientas como «directorío» y «otros». Reseñar que un 16,26 % de los estudiantes han dado respuestas que se han enmarcado dentro de la categoría «otros», con sugerencias muy dispares.

Una vez llegamos al final de este sucinto análisis cualitativo-descriptivo, obtenido mediante el estudio de las cuatro preguntas de carácter abierto, no existe ninguna duda y queda confirmado que hemos de emprender acciones de mejora para suplir, en la medida de lo posible, las dificultades que tiene el alumnado en cuanto a la formulación de estrategias de búsqueda de información.

Por último, es importante resaltar algunas ideas que se derivan de la investigación cualitativa que hemos llevado a cabo a través de estas preguntas de carácter abierto, y que se complementarán con los datos obtenidos a través de los *focus group* que analizaremos a continuación:

- Hemos identificado algunos aspectos que dificultan al alumnado la búsqueda de información necesaria para la realización de cualquier tarea o trabajo de investigación. Esto nos va a permitir intentar que superen estas dificultades y evitar algunos errores cometidos con mayor frecuencia.
- Ciertas dificultades para el aprendizaje de estrategias de búsqueda de información se han paliado en parte mediante las prácticas realizadas en clase como necesario complemento y refuerzo de las clases teóricas, en una materia que ha de ser esencialmente aplicada.
- En la medida en que las valoraciones del alumnado en ambas titulaciones han sido similares según la cuestión formulada, podemos indicar que las respuestas de éstos respecto a las preguntas planteadas están más relacionadas con la materia en sí que con la titulación a la que pertenecen.

- Tomando como base la información obtenida, será más fácil incluir iniciativas para la variación del tiempo y el esfuerzo dedicado a las distintas tareas en función de nuestros intereses didácticos.
- El estudio cualitativo realizado hasta el momento permite identificar en qué aspectos debemos seguir mejorando para facilitar el aprendizaje al alumnado y adaptar óptimamente la asignatura a las necesidades de información de éste.
- Debemos seguir profundizando en la transversalidad de nuestras asignaturas con el fin de aportar una visión global de los contenidos de las titulaciones en la que las impartimos.

4.2 Entrevistas *focus group* (Grupos de Discusión): 1ª etapa (Curso 2006-07)

En el apartado sobre metodología⁸ se ha llevado a cabo una exposición sucinta de las características más significativas de los *focus group*, así como de las condiciones más adecuadas para su puesta en marcha. A este respecto, queremos recordar que, bajo nuestra coordinación, ha participado fundamentalmente alumnado de ambas titulaciones y profesorado experto en Comunicación Audiovisual y/o Publicidad y Relaciones Públicas que imparte clases en las mismas.

El principal objetivo que se ha perseguido con la realización de estos *focus group* ha sido analizar y contrastar los datos aportados por todos ellos, así como establecer una comparativa con los datos obtenidos mediante los cuestionarios, desde la triangulación metodológica, que nos parece muy enriquecedora como base de trabajo.

La entrevista que se preparó para llevar a cabo los *focus group* consistía en seis cuestiones y un supuesto práctico⁹. La finalidad era obtener información acerca de algunos puntos fundamentales en los que se ha centrado el desarrollo de la sesión:

1. Habilidad para reconocer la información que realmente necesitan.
2. Destreza para localizar información fiable usando estrategias de búsqueda adecuadas.
3. Capacidad para evaluar recursos de información en línea.
4. Uso correcto y eficaz de la información.
5. Capacidad para integrar nueva información y generar conocimiento.

⁸ Véase epígrafe 3.2.2, página 129.

⁹ Véase página 133.

Para concluir la entrevista se consideró que podría resultar una experiencia muy enriquecedora plantear un caso práctico siguiendo métodos cualitativos (Sales, 2008). Para la elección del mismo tuvimos presente que la temática fuera actual y, al mismo tiempo, que se tratara de una situación real y controvertida, para atraer así el interés del estudiantado. Además, debía presentar cierta complejidad y requerir la cooperación de todos los participantes, aportando ideas para su resolución.

En todos los grupos se utilizó el mismo tipo de entrevista y se planteó el mismo supuesto práctico para su resolución. Para obtener otra perspectiva, y para seguir con la triangulación metodológica, se llevó a cabo un *focus group* con profesorado experto en el campo de la Comunicación Audiovisual, la Publicidad y las Relaciones Públicas. El grupo lo integraban cuatro profesoras e investigadoras que imparten docencia en ambas titulaciones, y que son expertas en materias como lenguaje publicitario, teoría de la comunicación o estrategias publicitarias.

La sesión con el grupo de Comunicación Audiovisual (Grupo A) tuvo una duración de 55:52 minutos, y se realizó el 20 de junio de 2007. Con el grupo de Publicidad y Relaciones Públicas (Grupo B) la sesión tuvo una duración de 88:43 minutos y se llevó a cabo el mismo día por la tarde. La sesión realizada con el alumnado de tercer ciclo (Grupo C) tuvo una duración de 35:50 minutos y se realizó el 27 de junio de 2007. Y, por último, la duración de la sesión con el profesorado fue de 47:34 minutos, y tuvo lugar el 5 de julio de 2007. Todas las sesiones fueron conducidas y moderadas por la autora de la presente investigación, y registradas en audio¹⁰.

A continuación, vamos a proceder a un análisis descriptivo de los contenidos, analizando por separado los resultados obtenidos de cada grupo a partir de las respuestas dadas a cada una de las cuestiones formuladas.

¹⁰ Véase anexo 5.

4.2.1 GRUPO DE DISCUSIÓN A: alumnado de 1^{er} curso de Comunicación Audiovisual

Grupo integrado por 7 informantes -3 mujeres, y 4 hombres- alumnado de primer curso de Comunicación Audiovisual que, además, eran estudiantes en la asignatura Documentación Informativa, impartida por la autora de la presente investigación. Todos habían mostrado a lo largo del curso un especial interés y una permanente motivación por la asignatura, razones suficientes para ser seleccionados y formar parte del *focus group*.

Con respecto a la primera cuestión de la entrevista (*¿A qué fuentes de información -personales, documentales, institucionales- sueles recurrir, con mayor frecuencia, para realizar un trabajo de investigación o práctica de clase?*), la respuesta ofrecida por este grupo, en un primer momento, fue unánime, puesto que todos afirmaron que utilizaban el buscador Google y, como estrategia, la introducción de una palabra clave en la caja de búsqueda. Sin embargo, hubo algunas matizaciones que a continuación reproducimos, puesto que resultan interesantes.

Una de las participantes comentó que recurriría a los apuntes y consultaría las páginas en línea que se han dado en clase. Y, añadió, que estas páginas especializadas aportan a su vez enlaces que redirigen a otras páginas que también pueden resultar de interés. Otra participante corroboró lo apuntado por su compañera, y añadió que cuando tiene conocimiento de páginas especializadas recurre a ellas directamente ya que en Google la información es demasiado general. Alguien reconoció utilizar también la Wikipedia para buscar cierto tipo de información.

Aunque el grupo, en general, manifestó ser consciente de la pérdida de tiempo que representa acudir a Google como primer paso a seguir, todos

coinciden en que lo utilizan por comodidad y, casi sin darse cuenta, recurren a él siempre que inician una búsqueda de información.

Varios integrantes del grupo reconocen que el trabajo de investigación -de carácter anual y sobre el que recae casi todo el peso de la asignatura Documentación Informativa- les obligó a usar otras fuentes y se percataron de que Google se les quedaba corto. Reconocen que Google era suficiente para los trabajos de instituto y que no necesitaban más, pero la envergadura de este trabajo les ha obligado a buscar y utilizar otras estrategias de búsqueda. Se daban cuenta de que en todas las páginas aparecía la misma información y se preguntaban «¿dónde acudo ahora?». Todos confiesan que les costó asumir el cambio del Instituto a la Universidad.

Algunos apuntaron que las estrategias de búsqueda vistas en clase -empleo de operadores *booleanos*, delimitadores y filtros- les han ayudado mucho para poder acotar las búsquedas de información y ganar tiempo.

Una de las participantes reconoce que en alguna práctica y, sobre todo, en la búsqueda de información que tuvo que realizar para documentarse y llevar a cabo el trabajo de investigación de final de curso, ya no recurrió a Google sino que utilizó enlaces facilitados en la asignatura de Documentación Informativa. Con respecto a esto un compañero afirma que efectivamente ahora disponen de enlaces a sitios web muy eficaces y que les van a ser muy útiles en un futuro.

En cuanto a la segunda cuestión (*¿Te consideras capaz de encontrar información fiable a través de Internet? Valora de 1 a 10 tu habilidad y competencia en la utilización de esta herramienta.*), la primera impresión fue que el término «fiable» les descolocó un poco, aunque a lo largo del curso una de las prácticas consistió en realizar una evaluación crítica de recursos electrónicos. Hemos de reconocer que una práctica no es suficiente y el estudiantado no se siente preparado para saber discernir lo más fiable de lo que no lo es tanto. Consecuentemente se observó en los

participantes cierta incomodidad y tardaron en reaccionar. En general esta cuestión no generó demasiadas respuestas y se limitaron a divagar, por lo que se tuvo que reconducir la conversación para que fueran concretando.

Uno de los participantes inició el turno de respuestas y comentó que Internet «tienes que saber manejarlo, ya que si no sabes dónde recurrir te encuentras con páginas poco fiables y si sabes vas directamente al grano».

Cuando se les preguntó directamente si conocían algún criterio para evaluar la fiabilidad de los recursos electrónicos, una participante comentó que se fijaba mucho en la autoría de los documentos y, añadió que a raíz de lo comentado en la asignatura de Documentación Informativa prestaba mucha más atención. Otro integrante del grupo apuntó que si la dirección termina en «.com» eso le da cierta fiabilidad.

Con respecto a la valoración que se atribuyen en relación al conocimiento y manejo de Internet, uno de los participantes confiesa que se siente totalmente perdido: «yo e Internet no nos llevamos bien», comentó. Además, añadió que no le gusta el ordenador. Y aunque reconoce que con esta asignatura ha aprendido mucho reconoce que todavía siente que le queda mucho por aprender. Valora sus conocimientos en un 6. Otra participante también reconoce que aunque ha aprendido mucho, a lo largo del curso, le queda mucho por aprender y se valora entre un 6/7.

Una de las participantes comenta que lleva mucho tiempo utilizando Internet, considera, además, que tiene facilidad y dice que le encanta y, por consiguiente, valora sus conocimientos con un 8. El resto de participantes se valoran entre un 7/8.

Finalmente y, para cerrar esta pregunta, cabe mencionar que varios integrantes del grupo coincidieron en la opinión de que todo está un poco en función de lo que te agrade Internet.

En referencia a la tercera cuestión (*¿Consideras que estás suficientemente preparado/a para formular una buena estrategia de búsqueda de información, general o específica, y afrontar con éxito cualquier tarea de clase o trabajo de investigación? En caso contrario, ¿qué crees que necesitas aprender? ¿Cuál dirías que es tu punto débil?*), uno de los estudiantes inició el turno de respuestas con el siguiente comentario: «la aplicación de los operadores *booleanos* en el buscador Google para delimitar las búsquedas falla mucho y no me acaba de convencer, sin embargo las comillas funcionan perfectamente».

Cuando se les preguntó acerca de la utilización de operadores en bases de datos, fueron surgiendo tímidas respuestas y daba la impresión de que no estaban muy seguros de los propios comentarios. Una participante comenta al respecto que se defiende y el resto, por inercia, más que por convencimiento, afirma tímidamente que también. Otra integrante del grupo afirma que no se ha habituado todavía al uso de los operadores y que cuando no encuentra nada se acuerda de que existen y los utiliza. Otra participante viene a corroborar lo anterior y comenta que, efectivamente, la tendencia es no utilizarlos y que no están acostumbrados. Un participante comenta que utiliza mucho las comillas para acotar la búsqueda.

Cuando se les preguntó sobre los puntos débiles, una participante comentó: «son muchos años haciendo lo mismo». Otro participante añadió que le daba pereza y, en general, todos reconocieron estar viciados y acostumbrados a recurrir directamente a Google.

A continuación se sucedieron una serie de comentarios que merece la pena destacar, como el caso de una participante que dijo sentirse gratificada cuando encontraba la información buscada: «me siento satisfecha, me siento bien cuando por fin encuentro aquello que estoy buscando». Sin embargo otra participante comentó que estaba tan acostumbrada a utilizar Google que si no encontraba nada abandonaba.

Otro participante abre una nueva línea de reflexión cuando asegura que no ha tenido tiempo de asimilar todo lo que se les ha dado en clase a lo largo del curso. Dice que lo hará poco a poco, tal vez durante el verano. Otra integrante del grupo añade que cuando se realizan las prácticas de clase no hay tiempo suficiente para entrar en detalles y entretenerse.

El comentario general es que han recibido mucha información en poco tiempo. Otro participante dice que sí ha utilizado en alguna ocasión lo visto en clase, y que le ha servido.

Con respecto a la cuestión cuarta (*¿Crees que estás capacitado para seleccionar y evaluar entre varios recursos en línea que pueden, en principio, aportar información útil para completar cualquier trabajo?*), un participante confiesa que se encuentra un poco flojo en este punto y, con sinceridad, reconoce no sentirse capaz para seleccionar y evaluar recursos electrónicos. Asegura que pierde mucho el tiempo leyendo una página tras otra sin saber cuál es la más indicada.

Otra integrante del grupo comentó que, buscando información para llevar a cabo el trabajo de investigación anual, se dio cuenta de que en muchas páginas se repetía la información y que, además, era la misma información que aparecía en la Wikipedia, lo que le hizo dudar acerca de la fiabilidad de la información.

En general, opinan que les falta práctica y hábito y no se sienten capaces de llevar a cabo una buena selección y evaluación de recursos en línea.

Un sentir general fue que necesitaban tiempo para asimilar todo lo que se había dado en clase. Consideraban que habían recibido demasiada información y que no habían tenido tiempo de asimilarla. Alguien comentó que no se acordaba de nada. La mayoría opina que sería preferible dar menos recursos y más despacio.

En cuanto a la cuestión quinta (*¿Recuerdas si en algún momento tuviste verdaderas dificultades para encontrar la información que necesitabas para realizar un trabajo de investigación o una tarea de clase. ¿Cómo lo solucionaste?*), uno de los participantes comentó que necesitaba fotos actuales y no encontró lo que estaba buscando en las direcciones de bancos de imágenes que tenía en los apuntes, y que finalmente tuvo que recurrir a Google, donde al parecer las imágenes son más actuales. Otro miembro del grupo comentó que los bancos de imágenes que se han dado en clase disponen de una serie de imágenes que pueden ser muy útiles en función de la temática que se esté trabajando.

Otra participante comentó que necesitaba información sobre radio, para realizar un trabajo, y al no encontrar nada en la página oficial (no especificó a cuál se refería) tuvo, finalmente, que recurrir a Google. Otra integrante del grupo comentó que tenía que hacer un trabajo sobre informativos de televisión, para la asignatura de Lengua, y no encontraba biografías sobre los presentadores. Finalmente encontró la información en la página de Antena 3. Otro participante apuntó que tenía que hacer un trabajo para esta misma asignatura pero sobre fútbol, y que primero buscó en Google y tras varios intentos recurrió a su padre (es decir, a una fuente personal, aunque en este caso no experta) para obtener información.

Respecto a la cuestión sexta (*Describe lo que, en tu opinión y según tus conocimientos actuales, significa documentarse de forma eficaz y con garantías de calidad en un trabajo como futuro comunicador/publicista. Ejemplifica tu respuesta, por favor*), queremos comentar que los participantes del grupo fueron, al principio, lanzando respuestas que se podrían resumir en los siguientes puntos:

- Consultar muchas fuentes.
- Contrastar las distintas fuentes.
- Rapidez, lo cual implicaría tener un conocimiento previo de la fuente para ir directamente a ella.

- Tener fuentes de información propias y criterios para saber seleccionarlas.
- Crear una base de datos personal.

Una de las participantes comenta que a raíz del trabajo de investigación que llevaron a cabo en la asignatura Documentación Informativa (sobre los atentados del 11M) se dio cuenta de que los medios no contrastaron la información. Añade: «los medios dieron información errónea probablemente debido a la proximidad de las elecciones, motivo por el cual tenía que ir todo más rápido».

Resulta interesante destacar ciertos matices que fueron aportando los y las diferentes participantes. Alguien apostó por la calidad de la información más que por la rapidez. Sin embargo no todos estaban de acuerdo con esta idea y defendieron la rapidez frente a la calidad. Llegados a este punto se produjo una discusión entre los que priorizan una cosa u otra. Una participante apuntó que lo importante es encontrar el equilibrio entre la calidad y la rapidez.

Otra integrante del grupo comentó que, aunque la rapidez es importante, no se puede prescindir de la calidad y, por tanto, siempre hay que contrastar la información y consultar el mayor número de fuentes posibles. Otra participante opinó que también influye el tema sobre el que se está buscando información así como el tiempo que se tenga para preparar éste.

Finalmente, y con respecto a la cuestión séptima, es decir, el supuesto práctico¹¹, hemos de comentar que la elección del tema fue, sin duda, acertada, como demuestra el hecho de que todos los informantes se apresuraran a participar y aportaran muchas ideas, para conseguir información, que a continuación pasamos a detallar:

- Revistas documentales que han tratado el tema (*National Geographic*)

¹¹ Véase página 133.

- Ver documentales sobre el tema.
- Estadísticas que se han dado en reportajes realizados al respecto.
- Revisar trabajos realizados anteriormente.
- Ponerse en contacto con fuentes de información personales.
- Contactar con organizaciones.
- Si hubiese tiempo, ir directamente al país.
- Analizar y hacer un seguimiento de las últimas noticias aparecidas sobre el tema.
- Hablar con las grandes empresas. A este respecto, alguien del grupo comentó que algunos empresarios ni siquiera saben dónde están ubicadas sus fábricas.
- Visionar películas sobre el tema.
- Buscar libros sobre el tema.
- Entrevistar a la gente a pie de calle para pulsar qué opinan a este respecto.
- Hablar con miembros de ONGs para obtener información. Hay integrantes de éstas viviendo allí.
- Intentar obtener información sobre movimientos de gente famosa (artistas, cantantes...) que intenta hacer algo para solucionar esta situación.
- Entrevistar a los propios niños, ya que son los que realmente sufren la situación.

Entre los participantes se palpaba el rechazo que de inmediato se siente hacia este tema. Se habló de la indiferencia y la falta de sensibilidad de la gente que está detrás de toda esta situación y cómo el problema, lejos de disminuir, sigue aumentando.

Una integrante del grupo apuntó que para impactar enfocaría el tema desde puntos de vista más radicales, como encontrar gente que esté a favor y averiguar las causas, lo cual piensa que sería difícil pero muy interesante. Otra participante apuntó que una cosa es que se esté a favor y otra muy distinta que se admita.

La temperatura del debate fue en aumento cuando uno de los participantes comentó que los niños se sienten conformes puesto que no conocen otra cosa y que hay gente que, aunque directamente no esté a favor de este tipo de explotación, lo admite e incluso lo justificaría diciendo que los niños cobran un dinero que pueden llevar a casa. De lo contrario, continuó afirmando, se morirían de hambre.

Otra participante mostró su indignación y comentó que la solución estaría en pagarles más a los padres, en vez de explotarles, para que puedan así alimentar a sus hijos y éstos puedan ir a la escuela y no necesiten trabajar.

A modo de conclusión nos quedamos con los siguientes puntos que resumen un poco el sentir del grupo de discusión:

- En general todos reconocen que lo mejor es recurrir a fuentes especializadas de información para obtener mayor calidad y rapidez, aunque la mayor parte de las veces, por comodidad, inician la búsqueda en Google.
- Son conscientes de que existen criterios para evaluar la información y reconocen la necesidad de aplicarlos para obtener información fiable. Sin embargo, confiesan no estar suficientemente preparados en este tema.
- Aseguran que el trabajo de investigación anual que se les exige para superar la asignatura de Documentación Informativa les ha obligado a utilizar estrategias de búsqueda de información no utilizadas antes.
- Afirman que no han sido capaces de asimilar toda la información recibida a lo largo del curso académico. Creen que sería mejor dar menos materia y más espacio.

4.2.2 GRUPO DE DISCUSIÓN B: alumnado de 1^{er} curso de Publicidad y Relaciones Públicas

Grupo integrado por 8 informantes -todas mujeres- pertenecientes al primer curso de la titulación de Publicidad y Relaciones Públicas y, además, estudiantes en la asignatura Documentación Informativa, impartida durante el curso 2006-07 por el profesor Nicolás Bas y la autora de esta investigación. Todas habían mostrado a lo largo del curso un especial interés y una cierta motivación por la asignatura, razones suficientes para tenerlas en cuenta en la selección para formar parte integrante del *focus group*.

Con respecto a la primera cuestión de la entrevista (*¿A qué fuentes de información -personales, documentales, institucionales- sueles recurrir, con mayor frecuencia, para realizar un trabajo de investigación o práctica de clase?*), una de las participantes inició el turno de respuestas y comentó que Internet es la fuente de información a la que todas recurren con mayor asiduidad por razones de comodidad y porque es más fácil. Y añadió que allí está todo o casi todo. Además de Internet apuntó que también suele acudir a las bibliotecas, para buscar libros. A propósito de este comentario, otra integrante del grupo dice que nunca va a bibliotecas y confiesa que no sabe manejarse en ellas y, por tanto, siempre recurre a Internet.

En este punto de la discusión se inicia una especie de debate entre las que están a favor de la biblioteca y las que están a favor de Internet. Mientras una de las integrantes afirma que es mejor ir a la biblioteca, otra comenta que el problema es que periódicamente hay que renovar el préstamo y puede suceder que te olvides o que no dispongas de mucho tiempo, con lo cual resulta a veces complicado.

Otra integrante del grupo comenta que si prestas un libro específico sobre la materia que te interesa, tendrás todo recopilado en un libro y ya no tienes que revisar tantas páginas como en Internet. Otra participante apunta que de todas formas Internet es más cómodo, sobre todo para la gente que trabaja. Otra estudiante opina: «somos la generación que hemos crecido con Internet. Internet ha evolucionado con nosotros, no recuerdo haber utilizado casi ningún libro para realizar trabajos». A este respecto, otra informante hizo el comentario de que en primaria los profesores les pedían libros y que tenía que acudir mucho a la biblioteca, luego con la llegada de Internet las cosas empezaron a cambiar.

Cuando se les preguntó por otro tipo de fuentes consultadas comentaron que para la realización del trabajo de investigación anual que se les pedía en la asignatura Documentación Informativa tuvieron que recurrir a fuentes personales, revistas, catálogos, entrevistas... ya que con los libros no era suficiente.

En cuanto a la segunda cuestión (*¿Te consideras capaz de encontrar información fiable a través de Internet? Valora de 1 a 10 tu habilidad y competencia en la utilización de esta herramienta.*), una de las participantes inicia el turno de respuestas comentando que ahora sabe buscar y manejar mejor Internet, pero en cuanto a la fiabilidad tiene dudas.

Otra de las participantes hizo una comparativa con artículos periodísticos y comentó que, dependiendo del periódico, una misma noticia es tratada de muy distinta manera y que al final, contrastando, cada cual tiene que sacar su propia conclusión. Otra informante responde: «tenemos acceso a la información que el Gobierno quiere que tengamos. Nos creemos que tenemos acceso a toda la información, pero sólo tenemos acceso a la que quiere el Gobierno». A propósito de este comentario, otra participante comenta que después de recurrir a diversas fuentes cada uno debe sacar sus propias conclusiones, que la clave radica en consultar varias fuentes.

Cuando se les preguntó directamente si eran capaces de encontrar información fiable, una de las integrantes del grupo dijo que ahora sí, después de haber dado la asignatura de Documentación Informativa. Otra comentó: «yo sí que lo he notado un montón, lo de la actualidad, por ejemplo, antes no había caído». Añade que hay páginas que omiten información y sólo dicen lo que les interesa y eso hay que tenerlo en cuenta a la hora de hacer uso de las fuentes.

En cuanto a la valoración que hacen de sí mismas, todas consideran que superan el aprobado y que han adquirido conocimientos nuevos, aunque confiesan que les falta mucho todavía para poder realizar más filtros y poder conseguir la información que realmente vale. Alguien apuntó que en un año no ha sido suficiente y que todo es cuestión de práctica y constancia. Otra participante comenta: «tenemos un nivel de apto y ahora falta sacar nota. Ahora ya sabemos el camino».

En cuanto a la tercera cuestión (*¿Consideras que estás suficientemente preparado/a para formular una buena estrategia de búsqueda de información, general o específica, y afrontar con éxito cualquier tarea de clase o trabajo de investigación? En caso contrario, ¿qué crees que necesitas aprender? ¿Cuál dirías que es tu punto débil?*), la primera participante comenta: «ahora tenemos las cosas en un papel, pero no lo tenemos en la mente» y, añadió que si se van usando se va interiorizando «para que forme parte de nosotros y de nuestro trabajo habitual».

Otra integrante del grupo comenta que realmente los recursos que se han dado en clase sólo los han utilizado en el trabajo de investigación anual de Documentación Informativa, ya que en otros trabajos no les ha hecho falta y, por tanto, les falta práctica y aprender a utilizarlos más para conocerlos mejor. Otra participante viene a corroborar lo anterior y dice que sabe un poco más, pero que tiene que recurrir a los apuntes e ir practicando.

Cuando se les pregunta directamente sobre el uso de operadores *booleanos*, delimitadores y filtros en las estrategias de búsqueda, comentan que les han resultado muy útiles, y que son pautas básicas que ayudan mucho y que todo el mundo debería conocer ya que sirven para encontrar información más específica sobre un determinado tema. Una de las integrantes del grupo dice que es sencillo, pero el problema es que nadie te explica que los operadores existen, y por tanto hay un desconocimiento total. Otra participante reconoce: «yo sigo utilizando lo de antes, estoy viciada», y añade que realiza muchas búsquedas hasta encontrar lo que está buscando. Otra informante dice que quizás lo mejor sería agregar aquellas páginas que más te interesan a *favoritos*, para tenerlas guardadas y poder utilizarlas en otra ocasión.

Otra participante concluye: «es una asignatura que puedes consultar durante toda la carrera, los apuntes puedes mirarlos siempre. Hay algunas cosas que asimilas más pero poco a poco, con la práctica, puedes asimilarlo todo». Otra participante comenta que «es una base para todas las demás asignaturas. Es una herramienta para todas las demás y para tu trabajo».

Con respecto a la cuestión cuarta (*¿Crees que estás capacitado para seleccionar y evaluar entre varios recursos en línea que pueden, en principio, aportar información útil para completar cualquier trabajo?*), una de las participantes comentó que nunca antes había estudiado Documentación, pero «siempre he creído que he seleccionado correctamente hasta ahora». Otra integrante del grupo comentó que se fijaba en la fiabilidad y rapidez. Otra dijo que recurría a las páginas más conocidas.

Cuando se intenta reconducir la cuestión y se les pide que se centren en los criterios que utilizan -si es que recuerdan alguno- una de las estudiantes dice que después de haber dado la asignatura de Documentación Informativa ya no recurriría a Google, puesto que conoce otras fuentes y tiene más idea de buscar información, y de manera más precisa. A este comentario alguien añadió que

igualmente lo encontraría en Google. La primera está conforme pero dice que tardaría más y la información encontrada no sería tan precisa.

Se vuelve a insistir en el tema de los criterios para ir concretando y alguien apunta «la actualización de la información». Otra participante añade que «hay que tener en cuenta la autoría de la información». Una tercera participante opina que «hay que contrastar y comprobar los distintos recursos».

Otra participante confiesa que está viciada y comenta que, aunque estudia nuevas estrategias, luego llega a casa y sigue utilizando Google. A propósito de esto alguien dice que llegará el día en que lo más cómodo, fácil y eficaz será la utilización de buenas estrategias de búsqueda y que hay que ir acostumbrándose. Aconseja «cambiar el chip».

En cuanto a la cuestión quinta (*¿Recuerdas si en algún momento tuviste verdaderas dificultades para encontrar la información que necesitabas para realizar un trabajo de investigación o una tarea de clase? ¿Cómo lo solucionaste?*), inicia el turno de respuestas una participante que comenta que en numerosas ocasiones se pierde el tiempo, «te cansas, te agobias y lo intentas una y otra vez hasta que lo encuentras unas veces por casualidad, otras por azar». Otra informante contó que en una ocasión necesitaba información sobre audiencias, no la encontraba, y finalmente cambió la estrategia acotando la búsqueda y la encontró.

Alguien comenta, centrándose en el trabajo de investigación de final de curso, que no ha tenido ningún problema. Otra estudiante explica, a propósito del trabajo, que le costó mucho la parte de publicidad. Finalmente, utilizando otra estrategia, encontró un vídeo donde estaba lo que buscaba. Añade que no estaba acostumbrada a utilizar medios audiovisuales y que recurría siempre a Google, lo cual, reconoce, limita mucho. Ahora tiene más información y a principios de curso no se le hubiera ocurrido pensar que podía encontrar un vídeo con la información que necesitaba.

Otra integrante del grupo comenta que lo que ha resultado más interesante para ella ha sido todo lo relativo a Directorios, y saber que hay libros digitales, aunque reconoce que el problema es que la mayoría están escritos en inglés.

Otra informante del grupo afirma que el trabajo más complicado que ha tenido que llevar a cabo ha sido el de Documentación Informativa, y continúa diciendo que la asignatura te ayuda mucho en la realización de trabajos. Comenta que no había visto nunca lo relativo a la bibliografía y que le ha resultado sorprendente. Le ha costado mucho asimilar este apartado pero lo ha aprendido. Considera primordial saber cómo realizar y presentar un buen trabajo.

Con respecto a la cuestión sexta (*Describe lo que, en tu opinión y según tus conocimientos actuales, significa documentarse de forma eficaz y con garantías de calidad en un trabajo como futuro comunicador/publicista. Ejemplifica tu respuesta, por favor*), alguien inicia el turno de respuestas apuntando que documentarse eficazmente consistiría en conseguir los objetivos que te has propuesto.

Otra participante fue más explícita y comentó que, como futuras comunicadoras, deben basarse en informaciones veraces, contrastar toda la información y no dar por supuesto nada. «Conseguir información, contrastarla y comprobar que sea veraz». Insistió mucho en que no se puede comunicar cualquier cosa, la información tiene que ser veraz y hay que contrastarla.

Después de esta reflexión se fueron lanzando diversas ideas que vamos a reproducir a continuación, ya que se hicieron comentarios interesantes:

- La fuente tiene que ser fiable y ajustarse a la información.
- Ajustarse a la información que se quiera obtener.
- El contexto es primordial.
- Estar al día, renovarse continuamente.
- La originalidad.

- Impactar, llamar la atención del lector.
- Seguir unas pautas para diferenciar un trabajo de otro.
- Saber utilizar información. Tener mucha información pero saber utilizarla. Somos comunicadoras pero tenemos unos objetivos. Utilizar la información para conseguir los objetivos propuestos.
- Saber expresar la idea que se quiere transmitir e intentar convencer y persuadir.

En resumen, y como futuras profesionales de Publicidad y Relaciones Públicas opinaban, de manera unánime, que tenían que crear opinión en la gente. Convencerla, persuadirla, llegar hasta ella de alguna manera, y para eso documentarse era esencial.

Por último, y con respecto al supuesto práctico¹², destacar que todo el grupo mostró mucho interés por el tema y se implicó de lleno. Una de las participantes comentó que contactaría con algún personaje que hubiese tratado estos temas y, además, contrastaría artículos de periódicos para llegar a su propia conclusión. Añadió que si fuera posible viajaría a algún país donde se tuviese constancia de trabajo infantil.

Otra participante comentó que lo primero que haría sería obtener información acerca de los países donde se producen este tipo de situaciones. Además, también recurriría a ONGs vinculadas con este tema. Otra integrante del grupo dijo que, en primer lugar, planificaría la estrategia a seguir y, como primer paso, recurriría a Internet y realizaría búsquedas, genéricas o específicas, como ha aprendido en clase. Luego buscaría fuentes personales y, finalmente, buscaría países donde se produce esta explotación y si fuera viable también viajaría hasta allí.

¹² Véase página 133.

Otra informante del grupo comentó que recurriría al Gobierno del propio país (no especificó Ministerio alguno), ya que piensa que aunque se trate de un país desarrollado tiene que recopilar información sobre la situación que se vive en otros países. Otras discrepan y piensan que es mejor acudir a ONGs. Alguien opina que hay que barajar todas las posibilidades, tanto negativas como positivas. Finalmente otra participante dice que los países que explotan a otros países dan información que les beneficia a ellos, pero no van a confesar que explotan a otros.

A continuación se abre otra nueva línea y se comenta que sería interesante prestar atención a los informativos de televisión, pero una participante a este respecto dice que en la televisión pública no te dan este tipo de información.

Alguien apunta que lo mejor para impactar son las imágenes. Otra piensa que hay que ser original y profundizar más en el tema. Otra informante opina que habría que buscar testimonios, es decir, recurrir a una persona que haya estado en algún país donde se dé este problema y conseguir información de primera mano sin necesidad de desplazarte al país.

Otra participante comenta, al hilo de lo anterior, que todo depende de la finalidad que se persiga con la investigación, es decir, si se pretende simplemente informar o llegar a la gente. Comenta que lo difícil es ser original ya que todos los años se repite lo mismo. Añade que es muy complicado cambiar el concepto que se tiene sobre estos temas, y piensa que la mayoría de la gente para impactar sacaría fotos de niños trabajando, pero ¿cómo llegar a la gente sin imágenes de niños trabajando? Según ella, la clave sería cambiar el enfoque totalmente y orientarlo no desde la idea de países ricos que deben ayudar, sino hacer un reportaje visto desde dentro del propio país donde se da esta problemática y que todo fuera contado por un niño o una niña, en primera persona.

Para finalizar, otra integrante del grupo apuntó que el tema se puede plantear desde diversas perspectivas sin tener que recurrir siempre a las imágenes de niños

trabajando y siendo explotados, por ejemplo hablar con el empresario o el empleador para ver qué es lo que piensa, y que el niño cuente cómo vive y lo que piensa, «tipo cámara oculta» añade.

De lo aportado por este grupo de discusión se podrían destacar los siguientes puntos:

- Reconocen que el trabajo de investigación anual que han tenido que realizar para la asignatura Documentación Informativa les ha obligado a utilizar distintos tipos de fuentes de información.
- Con respecto a la fiabilidad, opinan que hay que recurrir a diversas fuentes de información para poder contrastar y después poder sacar conclusiones.
- Consideran que las estrategias de búsqueda basadas en el uso de operadores *booleanos*, delimitadores y filtros son pautas muy útiles para conseguir información más precisa.
- Aseguran que Documentación Informativa es una asignatura que sirve de base a todas las demás. Sirve de herramienta para el resto de asignaturas y también en el trabajo que se desempeñe en un futuro.
- Como futuros/as profesionales de la Comunicación deben basarse en informaciones veraces, contrastar toda la información y no dar nada por supuesto.

4.2.3 GRUPO DE DISCUSIÓN C: alumnado de tercer ciclo

Grupo integrado por tres alumnas graduadas recientemente y que estaban empezando a tener sus primeras experiencias a nivel profesional. En general las respuestas dadas a cada una de las preguntas formuladas fueron escuetas y demostraron, en todo momento, bastante seguridad y conocimiento acerca de las distintas cuestiones que se les fue planteando. Gracias al Departamento de Filosofía, Sociología y Comunicación Audiovisual y Publicidad pudimos contactar con alumnado ya graduado para llevar a cabo este *focus group*. Aunque no habíamos hablado en ningún momento previo a la reunión, todo se desarrolló con absoluta normalidad y se prestaron a colaborar desde el inicio.

Con respecto a la primera cuestión de la entrevista (*¿A qué fuentes de información -personales, documentales, institucionales- sueles recurrir, con mayor frecuencia, para realizar un trabajo de investigación o práctica de clase?*), la primera participante comentó que en primer lugar utiliza Internet y si no encuentra lo que está buscando acude a la Biblioteca de la Universidad. Otra de las participantes dijo que utiliza Internet para buscar bibliografía y artículos que puedan interesarle, y luego va a la biblioteca. La tercera integrante del grupo explicó que en primer lugar intenta buscar bibliografía sobre el tema que le interesa, y para ello recurre a bases de datos a través de Internet y procura que la bibliografía sea específica del tema.

Finalmente alguna participante comentó que todo depende del tipo de trabajo. Si las características del trabajo requiere acudir a fuentes personales o institucionales acude a ellas, en caso contrario recurre a fuentes documentales. Todas reconocieron acudir a éstas con mayor frecuencia.

En cuanto a la segunda cuestión (*¿Te consideras capaz de encontrar información fiable a través de Internet? Valora de 1 a 10 tu habilidad y competencia en la utilización de*

esta herramienta.), una de las integrantes del grupo afirmó que se puede encontrar información fiable en Internet, y añadió que hasta el momento no había tenido problemas para encontrar lo que buscaba. Otra participante comentó que para saber si es fiable una información analiza la página, es decir, si la fuente es una universidad, institución, revista de prestigio...

Concluyen valorándose todas con un ocho y afirman sentirse preparadas para localizar información fiable y con garantía de calidad.

Con respecto a la tercera cuestión (*¿Consideras que estás suficientemente preparado/a para formular una buena estrategia de búsqueda de información, general o específica, y afrontar con éxito cualquier tarea de clase o trabajo de investigación? En caso contrario, ¿qué crees que necesitas aprender? ¿Cuál dirías que es tu punto débil?*), la primera participante que inició el turno de respuestas comentó que conoce varias estrategias de búsqueda pero siempre acaba recurriendo a las «comillas» ya que le resulta más cómodo. Si encuentra muchos resultados utiliza otras estrategias para acotar, como por ejemplo el signo «menos».

Otra de las informantes también afirmó que conocía algunas estrategias de búsqueda, pero confesó no utilizarlas puesto que las había olvidado. Añadió que normalmente realiza la búsqueda en páginas muy específicas -cuando se trata de un trabajo de investigación- sobre las que ha recibido información previa. En caso de no encontrar nada acude a la biblioteca.

Con respecto a los operadores *booleanos*, alguien comenta que sí conoce su existencia, pero afirma no utilizarlos.

Con respecto a la cuestión cuarta (*¿Crees que estás capacitado para seleccionar y evaluar entre varios recursos en línea que pueden, en principio, aportar información útil para completar cualquier trabajo?*), las tres consideran que sí y mencionaron una serie de criterios en los que se basan para llevar a cabo esta tarea, como los siguientes:

- Fiabilidad y si cumple los objetivos marcados.
- Características del trabajo, puesto que eso indica el nivel que tiene.
- Si se trata de un artículo habría que fijarse a quién cita.
- El contenido del trabajo indica también si es bueno o no.
- Actualización (dependiendo del tipo de información).

En cuanto a la cuestión quinta (*¿Recuerdas si en algún momento tuviste verdaderas dificultades para encontrar la información que necesitabas para realizar un trabajo de investigación o una tarea de clase? ¿Cómo lo solucionaste?*), una de las participantes afirmó que cuando se busca información específica sobre un tema no suele haber problemas, éstos surgen cuando no se tiene clara la información que se necesita y entonces se cae en la dispersión y se acumula mucha información. Comenta que una vez no encontraba la información que necesitaba ni siquiera en Internet, y la solución fue acudir al propio organismo -directamente a la fuente- para obtener dicha información.

Otra integrante del grupo comentó que en ese momento estaba realizando un trabajo de investigación y que no había nada a nivel nacional. En Internet tampoco había encontrado nada. La solución era contactar con dos personas del ámbito (fuentes personales), y el resto de la información estaba toda en inglés y tenía que recurrir a la compra de libros en Estados Unidos.

La tercera integrante del grupo comentó que si se tiene clara la información que se necesita siempre se encuentra algún punto de partida, aunque sea una dirección de correo electrónico para empezar.

Respecto a la cuestión sexta (*Describe lo que, en tu opinión y según tus conocimientos actuales, significa documentarse de forma eficaz y con garantías de calidad en un trabajo como futuro comunicador/publicista. Ejemplifica tu respuesta, por favor*),

alguien inicia el turno de respuestas apuntando que para documentarse eficazmente es necesario «tener muy claro lo que quieres, las ideas, los objetivos de los que partes y adónde quieres llegar, y saber discernir entre lo que es fiable y lo que no».

Otra participante comentó que tenía alguna experiencia en el ámbito publicitario, y para ella documentarse eficazmente sería «llegar a los conocimientos que genera ese fondo y que se necesita para trabajar». Añade, «si tuviera que hacer una campaña sobre un producto tendría que conocer todo lo que envuelve a ese producto como: público al que va dirigido, la historia comunicativa... y para conseguir información recurriría en primer lugar al anunciante, que es el que más información tiene, y luego averiguaría lo que se dice en la calle sobre ese producto, la percepción que se tiene en la calle de él, la imagen que hay de eso».

Cuando se les pregunta qué opinan acerca de la importancia de contrastar información, alguien argumenta que en publicidad no es necesario. Otra participante comenta que para no tener que contrastar y para desmarcarte del resto lo mejor es ir directamente a las fuentes. Finalmente, alguien volvió a insistir en la importancia de marcarse bien los objetivos.

Por último, y con respecto al supuesto práctico, una de las participantes comentó que crearía una base de datos con las ediciones anteriores, sobre todo para partir de algún punto y enfocar el trabajo en función de todo lo que se ha realizado con anterioridad. Además, apunta que analizaría todas las campañas emitidas en los medios para poder contrastar y a partir de ese trabajo de campo ya previo empezaría a contactar con organizaciones no gubernamentales y con organismos oficiales para obtener más información.

Otra de las participantes apoya todo lo anterior y comenta que también partiría de lo que han hecho los diferentes medios en años anteriores. Además,

contactaría con fuentes, y añade que se centraría en un caso concreto para acercar más la realidad a la gente y personalizar el tema de algún modo.

La tercera integrante del grupo añade que otra forma de personalizar sería recurrir a ONGs locales, para tener una visión más real de la situación que se está viviendo allí. Afirma que hay que matizar, ya que no es lo mismo el trabajo infantil que la esclavitud infantil. En su opinión sería interesante conseguir información de las ONGs que están trabajando sobre el terreno para obtener una visión diferente de la que aportan los países de Occidente.

De nuevo alguna de las participantes vuelve a incidir en la posibilidad de acercarse a algún país y ver la realidad más de cerca.

A partir de este momento se fueron lanzando ideas indistintamente por todas las integrantes del grupo, que pasamos a detallar a continuación:

- ver películas sobre el tema.
- consultar trabajos de investigación, tesis, estudios académicos...
- analizar la publicidad.
- viajar y comprobar la realidad, puesto que el reportaje sería más fiable.
- consultar bases de datos sobre películas...

De lo aportado por este grupo de discusión se podrían destacar los siguientes puntos:

- Reconocen que utilizan con mayor frecuencia las fuentes documentales, aunque si el trabajo de investigación lo requiere no dudan en recurrir a otro tipo de fuentes como institucionales, personales...
- Se consideran suficientemente capacitadas para encontrar información fiable en Internet y sienten que cuentan con habilidad suficiente para seleccionar información.

- Afirman conocer y utilizar ciertas estrategias de búsqueda. Con respecto a los operadores *booleanos* o bien no los conocen, o los han olvidado por completo.

4.2.4 GRUPO DE DISCUSIÓN D: profesorado ambas titulaciones

Grupo formado por cuatro profesoras que en la actualidad imparten docencia en ambas titulaciones, tanto Comunicación Audiovisual como Publicidad y Relaciones Públicas. Desde el principio centraron sus respuestas pensando siempre, por una parte, en las materias que estaban impartiendo y, por otra, en cómo cubrían sus necesidades de información en función de éstas.

Con respecto a la primera cuestión de la entrevista (*¿A qué fuentes de información -personales, documentales, institucionales- sueles recurrir, con mayor frecuencia, para realizar un trabajo de tu especialidad?*), la primera participante comentó que recurría a diversos tipos de fuentes en función de la asignatura impartida: jurídicas, económicas, financieras, fiscales, revistas de publicidad, etc. según la especialidad.

La segunda profesora en intervenir comentó que además de estas fuentes documentales (manuales, revistas...) considera muy importante recurrir a los profesionales de los medios publicitarios, así como a páginas web de empresas, de agencias de publicidad, de centros de investigación, institutos, etc. sobre todo por la necesidad de recurrir a casos prácticos. Afirma que utiliza distintos tipos de fuentes para contrastar y actualizar información.

De nuevo intervino la primera participante, que comentó el hecho curioso de que para alguna materia no hay doctrina. Menciona el caso de *Protocolo Empresarial*, asignatura que imparte y que incluye un capítulo sobre organización

de eventos como *estrategia de comunicación*, tema sobre el cual le ha resultado muy difícil encontrar información. Para solucionar esta necesidad informacional ha tenido que recurrir directamente a la fuente y preguntar en las propias empresas.

Otra de las profesoras comenta que por las características de la asignatura que imparte, más relacionada con la imagen audiovisual, tiene que recurrir a instituciones artísticas, instituciones de arte contemporáneo «que se han puesto mucho las pilas» para estar al tanto de las últimas tendencias y trabajos. También considera de interés la consulta de catálogos, exposiciones, catálogos de festivales, páginas web...

Finalmente, la cuarta profesora integrante del grupo afirma que principalmente recurre a grupos, instituciones y redes de investigación, así como también a revistas especializadas. Opina que hay mucha iniciativa a nivel internacional, así como artículos recientes que sólo es posible consultar a través de Internet.

En cuanto a la segunda cuestión (*¿Te consideras capaz de encontrar información fiable a través de Internet? Valora de 1 a 10 tu habilidad y competencia en la utilización de esta herramienta*), la primera participante opina que la fiabilidad depende del nivel de filtrado que se realice. En su opinión si se trata de un artículo publicado en una revista especializada y que, además, ha sido referenciado por otros autores eso ya ofrece muchas garantías de fiabilidad. Otra participante apoya totalmente la opinión anterior y confirma que efectivamente la fuente y la autoría de cualquier información es lo que realmente importa.

Las otras dos profesoras que forman parte integrante del grupo consideran que son capaces de encontrar información fiable pero señalan que les faltan herramientas de búsqueda. Una participante añade que a veces recurre a los compañeros o incluso al propio alumnado para estar informada de las últimas tendencias. Otra confiesa abiertamente no saber nada sobre operadores *booleanos*.

En cuanto a la valoración que se dan a sí mismas, todas vienen a coincidir y se atribuyen, con prudencia, una puntuación de ocho en cuanto a capacidad y habilidad para encontrar información fiable a través de Internet.

Respecto a la tercera cuestión (*¿Consideras que estás suficientemente preparado/a para formular una buena estrategia de búsqueda de información, general o específica, y afrontar con éxito cualquier tarea o trabajo de investigación? En caso contrario, ¿qué crees que necesitas aprender? ¿Cuál dirías que es tu punto débil?*), todas las participantes reconocen que recurren a Google y a través de éste van a bases de datos específicas o bases de datos sobre revistas especializadas.

Afirman buscar la información mediante la introducción de palabras clave. Una participante señala que conoce algunas estrategias de búsqueda, que aprendió en la universidad, pero confiesa que no las recuerda y, por tanto, no las utiliza. Otra participante confiesa que lo de los operadores *booleanos* no lo había oído nunca.

Con respecto a la cuestión cuarta (*¿Crees que estás capacitado para seleccionar y evaluar entre varios recursos en línea que pueden, en principio, aportar información útil para completar cualquier trabajo?*), la primera participante comenta que depende de la fuente y del tema, es decir, si éste tiene un carácter más docente o, por el contrario, se trata más de un trabajo de investigación. Y añade que también influye que sea para un trabajo más aplicado o más teórico. Otra participante señala que habría que fijarse en la fuente, en cómo está estructurado y si se trata de un artículo que se ha citado mucho o, por el contrario, apenas ha sido citado.

La siguiente participante manifestó no estar del todo de acuerdo con lo comentado por sus compañeras y comentó que si algo es original se arriesga. Le gusta conocer cosas nuevas. Apuntó: «estamos en comunicación». Nos relató que una vez leyó un artículo un tanto extravagante pero que le gustó y lo imprimió aunque no se atrevió a citarlo, más tarde comprobó que el autor era un catedrático

de una universidad cubana. No obstante, puntualizó, todo depende de la finalidad, puesto que si estás haciendo un artículo de cierta trascendencia no se puede citar a cualquiera. De todas maneras se confiesa un poco «salvaje», aunque no recomienda estos artículos a su alumnado.

En cuanto a la cuestión quinta (*Recuerdas si en algún momento tuviste verdaderas dificultades para encontrar la información que necesitabas para realizar un trabajo de investigación. ¿Cómo lo solucionaste?*), todas las integrantes del grupo afirman haber tenido problemas en alguna ocasión para encontrar información. Una de las participantes comenta que a veces ha recurrido al préstamo interbibliotecario para buscar algún libro que le diese alguna pista sobre la información que necesitaba. Otra comenta que algunas veces la solución la ha encontrado preguntando a un compañero.

Otra de las participantes confiesa haber tenido dificultades para encontrar información a la hora de elaborar el temario de la asignatura. Finalmente lo solucionó preguntando a sus compañeros y compañeras, cotejando con otras asignaturas y preguntando directamente en algunas empresas.

Respecto a la cuestión sexta (*Describe lo que, en tu opinión y según tus conocimientos actuales, significa documentarse de forma eficaz y con garantías de calidad en un trabajo como futuro comunicador/publicista. Ejemplifica tu respuesta, por favor*), la participante que inicia el turno de respuestas comenta que la solución estaría en retomar y combinar todo lo que se ha apuntado en las anteriores cuestiones. Es importante, comenta, que el alumnado sepa cómo actualizar la información, conozcan bases de datos, consulten revistas especializadas, medios de comunicación y todas las herramientas genéricas a las que pueden recurrir, como diccionarios de argot profesional, manuales, etc. Otra participante añade que también es importante que conozcan códigos de publicidad con todas las leyes y conozcan el funcionamiento del mundo de los medios (cuándo emitir un anuncio, lenguaje que se utiliza, horarios apropiados...).

Otra de las integrantes del grupo dice que lo más importante no es conocer el contenido sino las fuentes y las herramientas apropiadas para, en un momento concreto, saber encontrar la información y saber las que van a necesitar y para qué.

En este punto se abre un debate sobre si realmente es acertado que la asignatura de Documentación Informativa se imparta en primer curso o quizás sería mejor darla en cursos superiores, puesto que en primero el alumnado todavía no siente una necesidad real de documentarse. Sin embargo, es cierto que el alumnado en el segundo semestre y, sobre todo, al finalizar el curso reconoce que la asignatura le ayuda en muchos sentidos. Pero la materia es tan amplia que los estudiantes confiesan que no son capaces de asimilar todo en un curso. La autora de la investigación apunta que tal vez lo ideal sería reducir los créditos en primero e impartir una asignatura introductoria y más adelante dar una segunda parte más especializada.

La profesora que imparte Redacción Informativa en segundo curso de la titulación comenta que lo primero que les dice a sus alumnos es que para redactar bien hay que documentarse, lo cual es importante para que el alumnado vea que existe cierta relación entre las distintas asignaturas.

Por último, con respecto al supuesto práctico, inicia el turno una participante que comenta que primero consultaría a alguna organización internacional y buscaría noticias, películas... También acudiría, además, a ONGs que trabajan en favor de los niños, como por ejemplo Intermón Oxfam.

La siguiente participante añade que recurriría a fuentes institucionales tanto nacionales como internacionales, administraciones públicas, ONGs, e iría recogiendo noticias, leyes...

Cuando se les pregunta qué harían para impactar y llegar más a la gente otra profesora comenta que ella lo llevaría a su terreno y analizaría el sector empresarial, es decir, analizaría la responsabilidad corporativa que existe. A

propósito de esto alguien comenta que ella se centraría más en empresas cercanas, como por ejemplo Zara.

Otra integrante del grupo opina de forma diferente y cree que lo mejor sería cambiar la perspectiva de lo que se ha hecho hasta ahora, es decir, cambiaría el tratamiento. Y otra de las informantes comentó que buscaría información aquí en España puesto que hay zonas en las que también existe algún tipo de explotación.

De lo aportado por este grupo de profesoras se podrían destacar los siguientes puntos:

- Todas las integrantes del grupo afirman que recurrirían a distintas fuentes de información en función de la necesidad de ésta que se tiene en cada momento.
- Todas las participantes se consideran capaces de encontrar información fiable a través de la red y siguen una serie de criterios, como por ejemplo la fuente de procedencia o el número de veces que ha sido referenciado un artículo por otros autores.
- Respecto a estrategias de búsqueda utilizadas para localizar información, algunas confiesan que no conocen ninguna y otras que las conocen pero no las utilizan.
- La totalidad del grupo confiesa haber tenido alguna vez dificultades para encontrar información pero sienten que tienen recursos suficientes para salir airoas de cualquier situación.

4.3. Valoración de conjunto: 1ª etapa (Curso 2006-2007)

Partiendo de los resultados obtenidos y tras realizar una reflexión global sobre los mismos, podemos concluir que tanto el alumnado de Comunicación Audiovisual como el de Publicidad y Relaciones Públicas es bastante consciente de las destrezas y habilidades consideradas esenciales en la Alfabetización Informacional: saber reconocer una necesidad de información y la dimensión de esa necesidad; ser capaz de encontrar la información requerida con eficiencia y eficacia; evaluar críticamente la información obtenida y el proceso de obtención de la misma; gestionar la información recogida o generada; saber generar conocimiento nuevo a partir de la información obtenida, de forma ética.

Sin embargo, mientras que el alumnado de primer y segundo ciclo reconoce tener importantes carencias en relación a sus hábitos informativos y significativas necesidades formativas, lo cual provoca importantes desfases entre las necesidades de información y el nivel real de logro que confiesan tener, el alumnado de tercer ciclo demuestra una considerable capacidad para solucionar problemas.

Si observamos y analizamos de manera conjunta los resultados obtenidos a través del cuestionario electrónico distribuido entre el alumnado y de las entrevistas *focus group*, y retomamos las cuestiones de trabajo que nos planteamos al inicio de la investigación, podemos concluir que:

- El alumnado de primer y segundo ciclo, de ambas titulaciones, siente que tiene verdaderos problemas para llevar a cabo un trabajo de investigación y todo lo que ello conlleva de búsqueda, selección y evaluación de información necesaria y pertinente al tema elegido. También reconoce tener carencias en cuanto a cómo presentar y exponer la información. Manifiesta,

además, tener dificultad en cuanto a organización, planificación y trabajo en equipo.

- Este alumnado recurre principalmente a Internet para buscar información, pero posee un conocimiento muy superficial acerca de su funcionamiento. Y, por tanto, se formulan estrategias de búsqueda de manera intuitiva, carentes de estructura definida y mediante buscadores de carácter general, principalmente Google, lo cual provoca mucho ruido documental. Además, reconoce que necesita tener un conocimiento más amplio acerca de los distintos tipos de fuentes de información que existen sobre su especialidad, y una mayor capacidad de gestión informacional.
- Queremos mencionar que, a través de las entrevistas *focus group* el alumnado ha reconocido la importancia de la asignatura Documentación Informativa, aunque mayoritariamente confiesan que no han sido capaces de asimilar todos los conocimientos que han recibido a lo largo del curso académico. El profesorado está convencido, puesto que así lo ha manifestado parte del estudiantado entrevistado, que considera esta materia como base para todas las demás. Además, el alumnado reconoce que el trabajo anual que ha tenido que realizar para superar la asignatura les ha servido para aprender a investigar, y les ha obligado a usar y contrastar otras fuentes de información diferentes a las utilizadas hasta entonces. No obstante, confiesa que no está preparado para evaluar recursos de información.
- Este alumnado ha confesado que, aunque es mejor recurrir a fuentes de información especializadas para buscar información, sigue realizando sus búsquedas en buscadores tipo Google, por comodidad y costumbre. Sin embargo, reconoce que ha adquirido cierto nivel de conocimiento sobre Internet y considera muy útil construir y aplicar buenas estrategias de búsqueda para conseguir información más precisa y fiable.

- En definitiva, podemos afirmar que el alumnado percibe su propia competencia informacional como frágil y es consciente de que tiene que trabajar para fortalecerla. Siente que necesita aprender estrategias crítico-evaluativas para la búsqueda y tratamiento de la información, y, además, considera importante saber cómo gestionar la información para construir su propia base de conocimientos.
- El alumnado de tercer ciclo, recién egresado, posee estrategias claras a la hora de hacer frente a necesidades de información y búsquedas para la resolución de problemas. Se considera suficientemente capaz para encontrar información fiable en Internet y siente que tiene habilidad suficiente para seleccionar y evaluar información. Conoce fuentes de información relacionadas con su especialidad y acude mayoritariamente a ellas, puesto que le aportan fiabilidad. En definitiva, percibe su propia competencia informacional como bastante sólida, adquirida de forma progresiva en su etapa formativa. Demuestra, además, mucha seguridad y confianza en sus propias capacidades, ante todo estratégicas, para la resolución de problemas.

4.4 Entrevistas *focus group* (Grupos de Discusión) 2ª etapa (curso 2009-2010)

La primera etapa de nuestra investigación nos brindó la oportunidad de reflexionar, de manera crítica y profunda, sobre la propia práctica docente. Se trataba de llevar a cabo un ejercicio de introspección que algunas veces puede quedar mermado por la rutina. Por tanto, este estudio era una invitación para observar de forma detenida a nuestro alrededor, con la esperanza de encontrar nuevos caminos y mejorar nuestra docencia.

La investigación llevada a cabo hasta ese momento nos situó en cursos sucesivos, 2008-2011, con capacidad de reflexionar sobre la tarea docente desde una visión colectiva y compartida por todo el profesorado del área, y orientada a la mejora de la educación y desde un enfoque por competencias.

Con toda esta situación se nos planteó el reto de asumir, en el programa de la asignatura que venimos impartiendo desde el curso 2003-04, metodologías activas creando escenarios de aprendizaje conectados con situaciones y casos del mundo laboral y social.

Por otra parte y con la finalidad de aportar más información a nuestra investigación, y seguir recabando datos cualitativos que enriqueciesen la perspectiva, se decidió llevar a cabo más entrevistas al profesorado ya que, bajo nuestro punto de vista, sus opiniones resultan sumamente valiosas y podían ofrecernos datos de mayor riqueza y profundidad de criterios en relación al problema objeto de estudio, y desde el panorama de la formación global que precisa el alumnado.

En esta segunda etapa se organizaron dos *focus group* y en ambos grupos se planteó el mismo tipo de entrevista y el mismo supuesto práctico que en ediciones anteriores, con la finalidad de poder cotejar y contrastar mejor todos los resultados.

4.4.1 GRUPO DE DISCUSIÓN E: profesorado ambas titulaciones: año 2009

Fecha de realización 04/06/2009

Duración 00:50:40

Grupo integrado por una profesora y tres profesores que imparten docencia en ambas titulaciones, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas. Desde el principio centraron sus respuestas teniendo siempre presente, por una parte, las materias que estaban impartiendo y, por otra, cómo cubrían sus necesidades de información en función de investigaciones realizadas o en curso.

Con respecto a la primera cuestión (*¿A qué fuentes de información -personales, documentales, institucionales- sueles recurrir, con mayor frecuencia, para realizar un trabajo de tu especialidad?*), el primer participante comentó que cuando necesitaba información muy especializada y, puntualizó, sobre cine, recurría a bases de datos y mencionó dos: *The Internet Movie Database* (IMDb) y la base de datos del Ministerio de Cultura. Consideraba que las fichas técnicas de ambas eran muy completas. También comentó que recurría a diversas fuentes bibliográficas. Sin embargo, remarcó que cuando se trataba de información muy específica recurría a bases de datos especializadas.

En segundo término intervino la profesora, que comentó «pensando en la tesis doctoral recurro sobre todo a bibliografía». Apuntó que pensando en la asignatura que impartía, *Creatividad Publicitaria*, tenía que consultar muchas revistas del sector debido a que en ellas se contemplaba «lo último que se está haciendo y que se está percibiendo». Además, añadió que recurría a fuentes testimoniales, hablar con profesionales, para conocer que están haciendo, qué están trabajando.

Otro de los participantes comentó que recurría mucho a las revistas especializadas y a los trabajos de campo. Añadió que consultaba muchas tesis

doctorales y, también, bases de datos diversas. Reconoció no tener mucha experiencia en estos temas.

Finalmente, el cuarto profesor integrante del grupo afirmó que cuando necesitaba información sobre cine -temática por la que siente particular interés- recurría a bases de datos especializadas y mencionó como mejores para él IMDb y la base de datos del Ministerio de Cultura. Ambas mencionadas ya por otro integrante del grupo.

Comentó además, que cuando se trataba teoría recurría a bibliografía y que ésta le conducía a más bibliografía y así sucesivamente. También mencionó que consultaba la base de datos TESEO, sobre tesis doctorales, para estar al día. Apuntó, además, que consultaba Google Académico, aunque con mucho cuidado, ya que puede tener referencias que todavía no se han publicado. Y, habló de su propia base de datos, con unos 7.000 registros.

En cuanto a la segunda cuestión (*¿Te consideras capaz de encontrar información fiable a través de Internet? Valora de 1 a 10 tu habilidad y competencia en la utilización de esta herramienta*), el primer participante considera que Internet, en principio, no es fiable pero que puede abrir perspectivas. Opina que hay sitios como Google Académico que si que ofrece garantías debido a que hay un filtro previo. Afirma que es la propia persona quien tiene que saber discernir lo fiable de lo que no lo es tanto. Comenta que si no conocemos a un autor pero éste cita a autores conocidos eso ya ofrece una cierta fiabilidad. En definitiva opina que hay que buscar en lugares que estén de algún modo filtrados.

El siguiente participante dice «Internet no es ni fiable ni no fiable» es una herramienta más. Opina también que es la propia persona quien tiene que saber discernir según su propio criterio. Incide en la idea de que hay cosas de autores conocidos y que son muy fiables.

La tercera participante reconoce que Internet ha supuesto una facilidad tremenda para localizar campañas publicitarias de manera rápida y, por tanto le resulta muy útil. Comenta que en *Youtube* se encuentra prácticamente todo.

En este punto el participante que ha intervenido en primer lugar hace un inciso: «¡Ojo! ¿Cuánto tiempo va a durar eso?» Afirma que en el tema del cine, que es el que más conoce, hay *tráilers* que son totalmente falsos, de películas que no existen. Comenta «podría ser que pusieran vídeos de campañas que no existen».

Retoma la palabra la tercera participante y apunta que por supuesto es conveniente tener conocimiento previo de las campañas. Añade, además que consulta mucho ciertas revistas digitales que son de muy buena calidad y que le facilitan mucho la tarea.

A este respecto vuelve a intervenir el primer participante y comenta que si la cabecera de la revista es fiable ya es una garantía aunque hay que tener mucho cuidado. Sigue comentando que de todas formas en publicidad las cosas son diferentes. Sin embargo cuando se buscan cosas de tipo más teórico, afirma, es mejor recurrir al Google Académico.

El último integrante del grupo piensa que Internet es una herramienta muy buena y que ha democratizado mucho la información. Pero añade que hay mucha saturación y que, por consiguiente, hay que depurar. No se considera capaz de discernir entre lo fiable de lo que no lo es tanto. Reconoce que se necesita mucho conocimiento para ello y que aunque existan filtros hay que interpretarlo todo. Insiste en que es una herramienta democratizadora y que ahorra muchos viajes a la biblioteca. Dice textualmente: «es como los telediarios tienes tú que interpretarlos».

Respecto a la tercera cuestión (*¿Consideras que estás suficientemente preparado/a para formular una buena estrategia de búsqueda de información, general o específica, y*

afrontar con éxito cualquier tarea o trabajo de investigación? En caso contrario, ¿qué crees que necesitas aprender? ¿Cuál dirías que es tu punto débil?), el primer participante comentó textualmente «estoy empezando y sé que estoy perdiendo demasiado tiempo y aún necesito más filtros y buscar mejor».

El segundo participante dice que se fía de las cosas que conoce y, añade, que lo que no conoce, no lo utiliza. Dice textualmente «de las bases de datos sí, y de la bibliografía también y ésta te lleva a más bibliografía, es una cadena» Afirma no saber si las estrategias que utiliza son buenas y añade «seguro que hay estrategias más actualizadas».

El siguiente participante afirma «cuando busco algo suelo encontrarlo con bastante facilidad en Google Académico o con palabras clave» Añade «con respecto a metabuscadores y el tema de bases de datos de carácter académico yo creo que nos falta información». A este respecto comenta que algunas veces el departamento organiza seminarios pero bajo su punto de vista éstos tienen un carácter excesivamente científico y por tanto no le ofrecen nada nuevo.

La siguiente participante reconoce textualmente «tengo carencias y falta de conocer toda la potencialidad que ofrecen muchos buscadores» y reconoce que a veces pierde mucho el tiempo. Comenta que en algún momento de la tesis tuvo que contactar por teléfono con determinados organismos para conseguir información de manera más rápida.

A continuación se sucedieron una serie de intervenciones rápidas y se apuntaron algunas ideas interesantes. Alguien apuntó, a propósito de las deficiencias, que tanto en la Filmoteca Española como en la Valenciana no se sabe lo que hay, debido, según su opinión, a que las bases de datos presentan ciertas deficiencias. Añadió que en la biblioteca de la UJI el interfaz tampoco le parece que esté claro para llevar a cabo determinadas búsquedas de material especial

(ejemplo dvd's) y mucho menos para ser usado por el estudiantado. Afirma que no es nada intuitivo. Sin embargo, afirma que para buscar libros está muy claro.

A este respecto otro participante apunta «nos vamos apañando» y afirma que va descubriendo cosas poco a poco. Introduce el tema de los tesauros y dice que eso no lo conoce, piensa que será fácil para los documentalistas pero «para el resto de los mortales no es fácil».

Otro integrante del grupo opina que la red en general presenta como mayor defecto una sobre-información, lo cual lleva consigo mucha pérdida de tiempo.

Sobre la cuestión cuarta (*¿Crees que estás capacitado para seleccionar y evaluar entre varios recursos en línea que pueden, en principio, aportar información útil para completar cualquier trabajo?*), el primer participante afirma directamente no estar capacitado para hacerlo. Opina que se pueden sacar cosas interesantes y se puede juzgar pero textualmente apunta: «me parecería muy pretencioso considerarnos capacitados para evaluar un sitio web».

Otro participante reconoce ser muy escéptico «en la vida misma también no sólo en esto» y comenta que para corroborar algo tiene que recurrir a un autor, un libro, una entrevista de campo que confirme esa información.

El siguiente participante en intervenir manifestó que ante la duda lo dejase aparte o se puede contrastar con otra gente a ver qué piensa. Añade, «si estás haciendo una tesis puedes consultar con el director o directora de ésta». A este respecto alguien apuntó que contrastar con otras personas no siempre es fiable.

La única participante mujer apuntó que depende del conocimiento que tengas del tema. Ella muchas veces recurre a criterios más bien intuitivos.

En cuanto a la cuestión quinta (*¿Recuerdas si en algún momento tuviste verdaderas dificultades para encontrar la información que necesitabas para realizar un*

trabajo de investigación? ¿Cómo lo solucionaste?), uno de los participantes comenta que tuvo muchos problemas cuando hizo la tesis y que finalmente moviéndose a través de la biblioteca consiguió que le trajeran un texto – que luego realmente no le sirvió para nada- desde Harvard. Considera que es muy difícil localizar información cuando el tema está poco tratado.

Otro de los participantes confiesa que tuvo que cambiar de trabajo de investigación ya que no encontraba nada y lo poco que había estaba en inglés. Aunque hubo varios motivos que le llevaron a rechazar el tema el principal fue la escasa información existente acerca del tema elegido.

Otra persona integrante del grupo afirma que lo mejor es ir directamente a la fuente, «a la persona, si eres capaz de localizarla».

Respecto a la cuestión sexta (*Describe lo que, en tu opinión y según tus conocimientos actuales, significa documentarse de forma eficaz y con garantías de calidad en un trabajo como futuro comunicador/publicista. Ejemplifica tu respuesta, por favor*), el participante que inicia el turno de respuestas de manera impulsiva afirma «un chollo» y continua «si se me puede asegurar una fórmula que me permita documentarme con garantías de calidad, un chollo, pero a ver quien me lo afirma».

Más tarde apunta que nunca se tiene todo, siempre falta alguna cosa y añade «no nos podemos obsesionar en buscar información». Añade que cuando se lleva a cabo una investigación hay que aportar algo, no solamente refundir y hacer refritos. Concluye «hay que razonar y tener claro adónde vas».

La siguiente persona en intervenir comentó que para ella documentarse de forma eficaz es «ser capaz en un primer momento de encontrar a las personas de referencia en esa temática, ser capaz de encontrar los documentos, no sé, eso

sería...» En una segunda intervención dijo: «llega un momento en el que tu parte racional diga: hasta aquí he llegado».

Otro de los integrantes del grupo afirmó no seguir ninguna fórmula. En su opinión se trata de ir preguntando y contrastando. Posteriormente volvió a intervenir y dijo: «siempre queda la sensación de que no lo tienes todo».

Otro participante piensa que conseguir estar bien documentado es un arduo trabajo y afirma literalmente: «no creo que exista la fórmula mágica, es a base de trabajo, esfuerzo y... pues eso, eliminando cosas, filtros... y al final llegar lo más documentado que puedas».

Por último, con respecto al supuesto práctico, la persona que inicia el turno de respuestas afirma «necesitamos una base teórica que nos sustente el trabajo», y piensa que en la biblioteca seguro que se pueden encontrar cosas. Afirma: «revistas seguro que encontramos». Opina que no debe ser difícil encontrar materiales diversos que traten el tema como películas, documentales...

En otra intervención posterior señala que también se necesitan fotos para ilustrar el reportaje pero que hay muchas y, por tanto, eso no es problema. Con respecto a buscar novelas, relatos... piensa que podría estar bien, pero que habría que dedicar demasiado tiempo. No obstante, según él un documental sí que podría resultar interesante. Bajo su punto de vista es preferible buscar en bases de datos documentales.

La siguiente persona en intervenir lanza varias ideas: analizar campañas de publicidad de años anteriores, organismos internacionales y sus memorias anuales, buscar en hemerotecas algún hecho significativo... En una intervención posterior comenta la importancia del enfoque del tema y opina que el punto de vista de un periodista y un publicista son completamente diferentes.

Otro integrante del grupo opina que primero empezaría por el marco teórico y una vez delimitado él recurriría a las ONGs que han trabajado este campo. También opina que se debería acotar de algún modo.

Otro participante dice que recurriría al Ministerio de Igualdad y Asuntos Sociales y luego a UNICEF. También buscaría películas... Añade posteriormente que tal vez sería interesante acotar el tema geográficamente.

Llegados a este punto los participantes coinciden en que el tema es muy delicado y se inicia una especie de debate. Alguien del grupo señala «no se entiende lo mismo ahora que antes, hay que matizar». Otro participante opina que hay elementos que son muy discutibles ya que la perspectiva del tercer mundo es muy distinta a la de los países desarrollados, ya que el trabajo de estos niños sirve para alimentar una familia.

Para finalizar, todos los integrantes del grupo coinciden en la importancia de recurrir a las ONGs, puesto que algunas trabajan específicamente este tema, aunque todos coinciden en que hay que contrastar la información.

De lo aportado por este grupo se podrían destacar los siguientes puntos:

- Varios integrantes afirman utilizar bases de datos especializadas para satisfacer sus necesidades de información. Reconocen usar también las fuentes documentales.
- En general, coinciden en que Internet es una herramienta más. Opinan que hay sitios que ofrecen más garantías de fiabilidad que otros ya que disponen de filtros. Algunos participantes opinan que cada persona debe seguir sus propios criterios.

- El sentir general, respecto a las estrategias de búsqueda utilizadas para localizar información, es que tienen carencias y, por tanto, pierden mucho tiempo para encontrar la información pertinente.
- La totalidad del grupo se muestra escéptico cuando reflexiona acerca de si se documentan de manera eficaz. Coinciden en que es un arduo trabajo y en que siempre se tiene la sensación de que falta algo.

4.4.2 GRUPO DE DISCUSIÓN E: profesorado ambas titulaciones: año 2010

Fecha de realización 02/03/2010

Duración 01:14:55

Grupo formado por cinco personas -dos mujeres y tres hombres-, todas docentes en Comunicación Audiovisual y en Publicidad y Relaciones Públicas. En sus respuestas intentaron tener siempre presente, por una parte, las materias que estaban impartiendo en ese momento y, por otra, cómo cubrían sus necesidades de información para llevar a cabo determinadas investigaciones.

Respecto a la primera cuestión planteada (*¿A qué fuentes de información -personales, documentales, institucionales- sueles recurrir, con mayor frecuencia, para realizar un trabajo de tu especialidad?*), el primer participante que inició el turno de respuestas dijo: «principalmente yo lo que utilizo cuando tengo que buscar alguna fuente es sobre todo libros y artículos científicos» y, añadió que eran para escribir generalmente temas de investigación propios del área. También comentó que «Google y demás...» (no especificó) lo utilizaba más para rastrear o cuando algo no lo encontraba en la biblioteca. Incidió que para consultar algún artículo propiamente dicho recurría directamente a la revista o a bibliografía...

En segundo término intervino una de las dos profesoras, quien, enlazando con lo dicho por su compañero, dijo: «sí, yo más o menos también... son los dos pilares básicos». Sin embargo afirmó que utilizaba, cada vez más, las páginas web de las organizaciones (sobre dirección de comunicación) y asociaciones (por ejemplo de planes) por si existía algún dossier o manual sobre la investigación que ellos hacen del sector profesional.

A continuación tomó la palabra la otra profesora para reafirmarse en lo dicho por su compañera: «el informe profesional como fuente sobre todo -no sé si estáis de acuerdo- en últimos cursos es cada vez más importante, incluso más que la propia bibliografía troncal». En su opinión, los informes anuales a nivel sectorial son fundamentales, así como la prensa especializada en comunicación, para la asignatura que ella impartía. Añadió que los informes profesionales le resultaban de mucho interés para contraponer la bibliografía profesional con la científica, ya que éstos eran cada vez mejores.

El siguiente participante en intervenir empezó haciendo una aclaración: «depende mucho de cuando se trata de dar clases y, en este sentido, también de dos niveles, Licenciatura frente a Máster, y cuando se trata de preparar informes por encargo de alguna institución u artículos de investigación...». Aclarado esto comentó que recurría a bibliografía y distinguió dos tipos: antigua «que muchas veces está muy menospreciada y denostada por parte de algunas revistas y algunos índices de impacto», pero sin embargo para él seguía siendo interesante, y bibliografía actualizada. También utilizaba artículos de revista tanto clásicos como de actualidad.

Finalmente, «por añadidura la consulta, muchas veces, de compañeros especialistas en una materia, luego fuentes de autoridad en algunos casos... muchas veces el contacto directo es muy interesante». Con respecto a la

documentación *on-line* comentó que consultaba índices, se descargaba obras completas, tesis doctorales, artículos...

El último integrante del grupo empezó diciendo: «yo, la verdad, como no tengo tiempo para leer, cómo decirlo, soy bastante tramposo y hago atajos y me salto la mayoría de las cosas». Comenta que la docencia y la gestión le ocupa demasiado tiempo y afirma: «cuando busco, digamos, contenidos, hago atajos, no sé... son absolutamente heterodoxos». Confiesa que cuando tiene que trabajar sobre un tema concreto coge un libro de referencia básica y busca la bibliografía y luego mira los índices de las obras (utiliza *Google books*) para ver lo que le puede interesar. Respecto a revistas busca cadenas de palabras que le den pistas que están hablando sobre lo que le interesa.

Afirma que no se puede permitir leer 10 libros para escribir un artículo y lo mismo ocurre con respecto a los artículos de revista y añade: «en la medida que lo que nos premian es el productivismo, no nos premian... digamos... que seamos magníficamente creativos en investigación, sino que nos premian a peso... yo me siento obligado a trabajar de esta manera trajinando la bibliografía de libros, trajinando la bibliografía de artículos y a veces lanzando búsquedas *kamikaze* a ver qué sale». Reconoce que su manera de buscar no es ortodoxa.

En cuanto a la segunda cuestión (*¿Te consideras capaz de encontrar información fiable a través de Internet? Valora de 1 a 10 tu habilidad y competencia en la utilización de esta herramienta*), el primer participante en intervenir afirmó que se consideraba muy hábil para poder encontrar información, pero añadió que la saturación era tan brutal «que ya la falta de habilidad va un poco en la línea, justamente, de la falta de tiempo que te permite analizar en profundidad el valor de cada una de las cosas que encuentras». Por ello, normalmente acude a sitios que conoce, que gozan de cierto prestigio o que le ofrecen garantías pero «sin rechazar a hacer aventuras» que, a veces, proporcionan sorpresas.

Se puntúa con un 9, aunque en su opinión la puntuación debería ser 0 ó 1, es decir, o eres capaz o no lo eres. Se reafirma en su capacidad para encontrar información aunque reconoce «me descorazona la falta de clasificación de la misma... la profusión de cantidad mucho más que de calidad y ahí sí que te sientes desorientado y aturdido». Afirma que Internet es una fuente muy útil pero todavía no se han digitalizado determinadas fuentes, existentes antes de la aparición de Internet, de mucho valor y con mucha calidad informativa.

El siguiente participante afirmó: «yo he de reconocer que utilizo más Internet como herramienta que como fuente». Añadió que recurría a fuentes que conocía y sabía que eran fiables. Se consideraba hábil para buscar información. No descartaba otro tipo de información que pudiera proporcionarle pistas, ideas o despertar alguna curiosidad. Pero «para acudir a determinados tipos de fuentes de validez sí que acudo a determinadas páginas... vamos que sí que sé que tienen alguna base científica que está testada».

La siguiente persona en intervenir, una de las dos profesoras del grupo, enlazando con lo anterior dijo: «sí, a mí me pasa igual e incluso creo que a veces cuando he buscado algún tipo de información y a lo mejor la fuente ha sido en un blog, por ejemplo, desconfío y quizá sea algo interesante lo que se esté comentando ahí sobre un aspecto concreto que me interesa, pero soy reacia y necesito un aval por eso siempre necesito repetir las fuentes». Reconoció que tal vez se estaba perdiendo cosas interesantes, «pero me cuesta». Sí que se consideraba capaz para buscar información en Internet y se atribuía un 8 como nota.

A continuación intervino la otra profesora, quien afirmó: «yo Internet lo utilizo sí para docencia y mucho menos para investigación por inseguridad, es decir, yo no me pondría más de un 5. Yo cuando utilizo información *on-line* voy a lo seguro eh... no implica una fuente para mí fundamental». Afirmó que se sentía

más cómoda utilizando Internet para cuestiones docentes, que para cuestiones de investigación. Reconoció «no tengo habilidad o bien por tiempo o bien por experiencia de saber filtrar de una manera rápida y ágil lo que encuentre en Internet en beneficio de mi propia investigación». Añadió que recurría con frecuencia a los profesionales, por el tipo de línea investigadora.

El último participante afirmó que por el tipo de investigación que lleva a cabo se movía en entornos virtuales, comunidades virtuales en vídeo juegos y comentó que mucha de la información que se produce va a la red directamente y que, por consiguiente, es material válido ya que sus autores son profesores universitarios, revistas de comunicación... Continúa diciendo: «no cojo todo lo que me encuentro, para nada, tiene que estar, digamos... bien refrendado» Afirma que es difícil controlarlo todo ya que hay muchos recursos, revistas de investigación... Por ello dice que utiliza artículos *on-line* de gente que se puede referenciar con cierta seriedad en un artículo.

Añade: «yo me nutro de mucha formación empírica que se genera en la red pero yo genero la metodología, la argumento, la... digamos, justifico, y me nutro mucho de la red para mi investigación». Después de 13 años investigando en y para la red -según sus palabras- se siente bastante integrado en la red. En cuanto a la puntuación dijo que no se ponía la máxima nota pero que podría estar cerca.

Para finalizar con esta cuestión algún integrante del grupo quiso hacer una aclaración y dijo: «yo no me fío menos de Internet que del papel puesto que también en papel las cantidades de información son inabarcables y también te pierdes igualmente». Por último añadió: «en los libros y en los artículos escritos y publicados hay una cantidad de barbaridades, de tonterías y de elementos que han de ser cribados igualmente, que no pensemos tampoco que es que Internet es el lugar donde todo es falaz o tiene que estar sometido a duda». Bajo su punto de vista todo tiene que ser sometido a duda por igual.

Respecto a la tercera cuestión (*¿Consideras que estás suficientemente preparado/a para formular una buena estrategia de búsqueda de información, general o específica, y afrontar con éxito cualquier tarea o trabajo de investigación? En caso contrario, ¿qué crees que necesitas aprender? ¿Cuál dirías que es tu punto débil?*), el primer participante comentó que por lo general siempre recurría a la búsqueda avanzada y afirmó: «no encuentro estrategias de búsqueda pre-configuradas que me permitan efectivamente encontrar mis necesidades de documentación como tal.»

Comentó que solía utilizar cadenas cerradas de búsquedas concretas y exactas, selección de idioma, indicadores y operadores... Y que en su opinión los mecanismos de automatización de las búsquedas no cree que sean lo suficientemente finos. Afirmó tener estrategias: «mis estrategias, que sí que las empleo aún así se basan mucho más, cuando las pongo en práctica de una forma en la que no siempre, que tienen que ver con la aplicación de niveles de manera que lo que hago es meterme en una serie de centros o fuentes de referencia y a partir de ahí ver que es lo tienen respecto a lo que estoy buscando». Sin embargo, confiesa que a veces busca de manera aleatoria a ver qué sale...

La siguiente persona en intervenir, una de las dos profesoras del grupo, comentó que ella lo que hacía era buscar por sectores: profesional, académico.... Afirmó no tener una criba muy concreta para buscar. Le resultaba muy difícil. Añadió que no tenía parámetros, ni herramienta concreta que le ayude a perfilar esa búsqueda.

La siguiente participante en intervenir, otra de las profesoras, confesó que se sentía incapaz de filtrar información. Comentó que utilizaba palabras clave pero ninguna estrategia. Aseguró: «yo cuando utilizo la red voy a lo seguro... necesito que alguien me ayude». Afirmó que se encuentra con un universo desconocido.

El siguiente participante apuntó que tenía distintos métodos para buscar información. En cuanto a libros consideraba que *Amazon* era la mejor opción, ya

que se podían consultar índices, comentarios... Añadió que también utilizaba Google Books y Google Académico para encontrar artículos. Para buscar documentación en general utilizaba Google y buscaba en formato pdf. En su opinión así encontraba información más formalizada. Considera que sí que acota bastante.

Sobre la cuestión cuarta (*¿Crees que estás capacitado para seleccionar y evaluar entre varios recursos en línea que pueden, en principio, aportar información útil para completar cualquier trabajo?*), el primer participante afirmó con rotundidad: «yo no cojo nada que el autor de ese texto o ese trabajo no esté localizado en un contexto educativo, institucional o académico reconocido».

Otro participante se mostró disconforme y apuntó: «depende para lo que sea, si tú quieres hacer un artículo de impacto- lo sabéis vosotros- tenéis que poner referencias de artículos recientes porque si no penalizan en el índice de impacto a la propia revista, pero eso no quiere decir evaluar el interés...».

Para él un artículo tiene interés si le aporta algo nuevo de verdad o algo trascendente. A este respecto opinaba que hay mucha redundancia, muchísimo refrito y que la profusión de citas -según él- indicaba baja calidad del artículo. En su opinión «en esa profusión de citación lo que hay es muy poco aporte analítico, proactivo, constructivo, original, imaginativo e ingenioso por parte del autor.» En su opinión hay que decir las cosas tal como surgen y luego hacer las referencias pertinentes de donde han surgido esas ideas.

Llegados a este punto varias personas integrantes del grupo entablaron una discusión acerca de la valía de determinados artículos. En general opinaban que el hecho de que un artículo esté escrito por una persona de cierto prestigio no implicaba necesariamente calidad. Alguien apuntó que hay muchos artículos que son auténtica «basurilla».

Otro participante apuntó que decía a sus alumnos «los referentes no son la panacea... tenéis que consultarlo todo, ver las principales ideas y entonces, luego, generar vuestra propia evaluación».

Por último, muchos participantes estuvieron de acuerdo en afirmar que utilizan criterios diferentes de evaluación dependiendo del tipo de recurso de información. Alguien añadió que había criterios corporativos que iban más allá de que los recursos fueran *on-line* o no.

En cuanto a la cuestión quinta (*¿Recuerdas si en algún momento tuviste verdaderas dificultades para encontrar la información que necesitabas para realizar un trabajo de investigación? ¿Cómo lo solucionaste?*), uno de los participantes comentó que solía recurrir a compañeros, los cuales le indicaban a que fuentes acudir, o también a profesionales del sector. El resto de integrantes del grupo afirmaron que también hacían lo mismo.

Otro integrante del grupo apuntó en plan jocosos: «también dejar pasar un poco de tiempo y volver a intentarlo». Añadió que también recurría a más fuentes como librerías, bibliotecas...

El siguiente participante en intervenir dijo que desde que existía Internet siempre había encontrado lo que buscaba: «siempre he encontrado algún hilito que, tirando, he descubierto más ».

En general, todo el grupo coincide en que cuando se está llevando a cabo una investigación (tesis, por ejemplo) siempre se tiene la sensación de que falta algo y que hubiera podido salir mejor.

Respecto a la cuestión sexta (*Describe lo que, en tu opinión y según tus conocimientos actuales, significa documentarse de forma eficaz y con garantías de calidad en un trabajo como futuro comunicador/publicista. Ejemplifica tu respuesta, por favor*), la participante que intervino en primer lugar manifestó de manera literal: «nutrirme

de diversas fuentes, variadas y que sean válidas». Posteriormente añadió que hay que saber trabajar la información y saberla utilizar.

El siguiente participante en intervenir dijo: «encontrar lo más interesante con el menor esfuerzo posible». Añadió que siempre le quedaba la sensación de que había algo mejor.

La siguiente persona, una de las dos profesoras comentó: «yo creo que como comunicadores documentarnos es o debe ser averiguar y debe ser descubrir siempre, siempre, en beneficio de la creatividad, creatividad para... averiguar en el sentido de descubrir más allá de definir puramente».

El siguiente participante en intervenir se sumaba a todo lo aportado por el grupo y añadió al respecto: «buscar un enriquecimiento con diversas fuentes para poder contrastar, para poder mostrar distintos puntos de vista y... en caso de la docencia, para transmitir a los alumnos distintos puntos de vista y que sean ellos los que maduren sus propios puntos de vista».

El último integrante del grupo dijo: «yo creo que documentarse supone alcanzar un nivel de conocimiento o competencia óptimo como para poder acometer una tarea cualquiera y ese nivel de competencia es algo que mucha gente no lo tiene como algo sentido, sino que entienden que la documentación es más una cuestión instrumental que no una cuestión de estado». Y con respecto al estudiantado, añadió que en general se documentan sólo para aprobar.

Por último, con respecto al supuesto práctico, hubo cierta incertidumbre al principio y se hicieron comentarios acerca de si era más importante causar impacto o tratar la noticia con rigor... Hay unos minutos en que se divaga y se habla de legislación, de fotos, de banco de imágenes...

Finalmente, un integrante del grupo manifestó categóricamente: «yo es que resumiría el tema yendo primero a la UNICEF... ellos deben tener mucho contenido». Añade que se entrevistaría con alguien responsable de esta temática y así tomar nota de lo que tenía que buscar.

Otro participante le interrumpió y opinó: «yo como periodista redactor no haría eso... lo haría después». Comentó que él se consideraba muy crítico y dijo literalmente: «en determinados lugares, aún siendo fuentes de información, hay un sesgo muy claro con respecto a de qué se informa y cómo se informa y en el día mundial, por ejemplo, del trabajo infantil o de cualquier otra cuestión trascendente en el ámbito de la sociedad, yo no dejaría de aplicar una visión mínimamente político-filosófica... que me llevara a plantear, por ejemplo, que las estructuras de poder en el mundo fueran ser diferentes...». Bajo su punto de vista lo más importante para él era buscar alternativas que hicieran reflexionar a la gente.

El anterior participante le interrumpió y comentó: «pero imagínate que el reportero no sabe todo eso que tú sabes». Volvió sobre UNICEF y comentó que tiene centros de estudio e investigación que se ocupan de estos temas desde un punto de vista pluricultural, plurinacional y con múltiples enfoques según la situación geográfica, y añadió: «mi opción de ir allí es por la riqueza de posibilidades que potencialmente ofrece, luego evidentemente se pueden plantear vacíos... pero seguramente habrá suficientes líneas concentradas de exploración como para que luego la búsqueda restante sea efectiva». El anterior participante piensa que deber ser al revés y opina: «así estás abortando formas alternativas», y añadió que él iría primero a las fuentes.

Una de las profesoras integrantes del grupo se desvió un poco del tema y se centró más en el alumnado. En su opinión lo importante es que éste tenga competencia y autoridad para decidir qué fuente utilizar, y considera que es una necesidad de estos perfiles. Añadió: «yo quiero que mis alumnos se distingan, yo

la palabra autoridad profesional y competencia me parece fundamental, yo creo que yo sí que formo con esa actitud... si tú vas a UNICEF con una conciencia determinada».

Otra profesora integrante del grupo apuntó: «una cosa son las fuentes y otra el tratamiento que des a esas fuentes y el enfoque que le des para elaborar tu noticia, tu campaña».

Por último, un participante volvió a intervenir e intentó reconducir el tema: «yo creo que estamos mezclando cosas porque una cosa es elaborar un dossier y otra cosa elaborar un proyecto de investigación en el cual hay que abordar enfoques críticos, etc. y yo me ciño a la preparación de un dossier en el cual el hecho de plantearme acudir a UNICEF en este caso... para quien me lo pida... no es una cuestión de no ser crítico con el tema, el criterio de eficiencia y eficacia todos, aunque sea inconscientemente, intentamos aplicarlo a las cosas que hacemos en nuestra vida». Volvió a referirse a UNICEF y comentó que allí seguro que se concentraba mucha información y luego habría que buscar otras cosas: documentales sobre explotación infantil, reportajes fotográficos...

Algún integrante del grupo comentó que la apreciación del dossier le parecía muy interesante, pero concluyó que él intentaría buscar otras fuentes para contrastar.

Una de las dos profesoras volvió a intervenir y comentó que buscaría fuentes muy controvertidas, países que lo sufren en mayor medida, luego iría a una autoridad, a alguna empresa, y luego recurriría a alguna organización. Fuentes que le dieran información de distinto calado y distinto tono.

Se abre un debate y mientras algunos son partidarios de plantear el tema y luego buscar las fuentes, otros son partidarios de ir primero a las fuentes y luego plantear el tema.

De lo aportado por este grupo se podrían destacar los siguientes puntos:

- Todo el grupo, en general, apuntó que primero recurría a las fuentes documentales (libros, revistas, informes profesionales...). También utilizaban Internet para la consulta de determinadas fuentes muy seleccionadas.
- En general, coinciden en que Internet es una herramienta muy útil y, excepto una persona, todo el grupo se considera hábil para buscar información a través de la red. Sin embargo, todos afirman que van sobre seguro y consultan sitios conocidos y que saben que son fiables.
- Con respecto a las estrategias de búsqueda utilizadas para localizar información, el sentir general es de cierta inseguridad y tienen la sensación de que dedican demasiado tiempo para encontrar la información que necesitan.
- Con respecto a lo que significa documentarse de manera eficiente y eficaz hubo mucha disparidad de opiniones. Sin embargo, todo el grupo coincidió en que siempre se tiene la sensación de que falta algo para completar la información.

4.5. Valoración de conjunto: 2ª etapa (Curso 2009-2010)

Si observamos y reflexionamos de manera conjunta los resultados obtenidos a través las entrevistas *focus group*, y retomamos las cuestiones de trabajo que nos planteamos al inicio de la investigación, podemos concluir que:

- En general los informantes de ambos grupos señalan que para cubrir sus necesidades de información recurren tanto a bases de datos especializadas como a fuentes documentales (libros, revistas, informes profesionales...).
- En relación a la opinión que les merece Internet como herramienta para obtener información, el sentir general es que se trata de una herramienta más a tener en consideración. Todos presentan dudas sobre la fiabilidad de alguna fuente e intentan recurrir a los sitios que saben a ciencia cierta que son fiables.
- En líneas generales confiesan sentirse inseguros y afirman que requieren de mejores estrategias de búsqueda con el objetivo de no perder tanto tiempo buscando la información que requieren.
- Todos y todas coincidieron en que documentarse es una tarea compleja y tenían la impresión de que siempre les faltaba algo para completar la información requerida.

Tras el análisis pormenorizado de todos los datos obtenidos a partir del cuestionario y los *focus groups* (grupos de discusión), desde una perspectiva tanto cuantitativa (empleando el programa de tratamiento estadístico de datos SPSS), como, sobre todo, cualitativa, pasamos al apartado de conclusiones, resultado de toda la investigación de campo llevada a cabo hasta el momento -desde los inicios en el curso 2006/2007 hasta su conclusión en el curso 2009/2010- para finalmente, proceder a una reflexión en profundidad y propuesta de oferta formativa de ALFIN aplicada.

5. REFLEXIÓN Y PROPUESTA DE UN PLAN DOCENTE EN UN NUEVO ENTORNO DE APRENDIZAJE

El propósito de nuestra investigación ha sido estudiar el comportamiento del alumnado de primer curso de universidad, en el ámbito de las Ciencias de la Comunicación, en relación con la competencia informacional, diagnosticando sus fortalezas y debilidades en cuanto a la búsqueda y gestión de la información para poder definir áreas de mejora.

Si tomamos como referencia las tres categorías apuntadas por Maybee (2006) – fuentes de información, procesos de información y base de conocimientos–, cabría decir que, al hilo de los resultados del presente estudio de investigación, el alumnado de primer y segundo ciclo necesita refuerzo en todos los casos, pero destacan como necesidades más sentidas determinar la naturaleza y extensión de la información necesitada, acceder a la información de las fuentes adecuadas para localizar y recuperar la información relevante, ser capaz de analizar, evaluar y sintetizar la información de manera eficaz y eficiente.

El alumnado, en general, también percibe que necesita hacer un uso efectivo de la información para alcanzar una meta específica, así como conseguir comunicar utilizando varias tecnologías de la información. Al tiempo, comienza a ser consciente de la necesidad de comprender la búsqueda, recuperación y gestión informacional como parte de un proceso en el cual lo esencial es la valoración crítica que aporte calidad al producto final.

Con respecto a la base de conocimientos, se muestra consciente de su relevancia, pero aún le falta reforzar la competencia estratégico-procedimental para optimizar todas sus tareas documentales y fortalecerse en la resolución de problemas (en este caso, entiéndase necesidades informacionales) en contexto.

Por último, el alumnado de tercer ciclo manifiesta tener mayor conocimiento de fuentes de información y da una gran importancia al proceso informativo,

entendido como reflejo de una competencia estratégica y crítica para la resolución de problemas. Asume, además, la gran importancia que subyace a la creación y mantenimiento de la propia base de conocimientos, dentro de la perspectiva del aprendizaje continuo, a lo largo de la vida.

La importancia que para el alumnado tiene la adquisición y desarrollo de aptitudes para el uso y acceso a la información hace que sea más que evidente la necesidad de iniciar una enseñanza desde el primer año de universidad e ir reforzándola año tras año a lo largo de toda la trayectoria académica.

A este respecto, una de nuestras propuestas de mejora educativa sería la necesidad de introducir una nueva asignatura de Documentación Informativa en los últimos cursos de ambas titulaciones, para que el alumnado pueda asimilar los contenidos de forma progresiva. Se trataría de una asignatura de carácter más especializado que nos permitiría ahondar, afianzar y llevar a un nivel superior los contenidos vistos en el primer curso, mientras que la que ahora se imparte podría tener un carácter más general y básico, para sentar las bases.

En definitiva, la investigación llevada a cabo ha puesto de manifiesto una realidad que nos exige atender un alumnado que, en general, presenta muchas deficiencias a la hora de formular estrategias de búsqueda de información de forma eficaz y eficiente. Nuestro propósito será conseguir que el alumnado adquiera conciencia en cuanto a que la información genera competencia y su explotación aporta muchas ventajas, lo cual justifica su necesaria utilización.

Sin embargo, somos plenamente conscientes de que el alumnado necesita una motivación especial, y en este sentido es fundamental que tomen conciencia de la existencia de una necesidad de información para que cambien su actitud hacia ella y se conviertan en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, y no meros espectadores pasivos.

Se hace urgente que el alumnado adquiera habilidades para encontrar, evaluar, interpretar y explotar los recursos de información, así como para el uso de

las tecnologías que le dan acceso. Por todo ello, consideramos constructivo dirigir al alumnado hacia un proceso de aprendizaje fundamentado en la Alfabetización Informacional, que le va a dotar de conocimientos, habilidades, estrategias y valores (en suma, competencia informacional) para el uso y tratamiento de la información, tan necesaria en su futuro profesional.

La alfabetización en información está, o debería estar, cimentada, por otro lado, en el aprendizaje basado en recursos informativos, en el descubrimiento de la información y en una instrucción que parta de preguntas, cuestionamientos y resolución de problemas, todo ello implementado en actividades prácticas que se lleven a cabo con el bagaje de fundamentos conceptuales y pensamiento reflexivo. (Sales, 2006: 117).

Conscientes de que los métodos tradicionales no son válidos para que el alumnado tome conciencia de que la información es esencial, en el plan docente que proponemos nos inclinamos por un método participativo, lo cual implica que partimos de la práctica para teorizar posteriormente y luego volver a la práctica de nuevo. Pretendemos proporcionar al alumnado los conceptos y las herramientas básicas que les serán muy útiles, no sólo en sus estudios más inmediatos, sino a lo largo de toda su vida, tanto académica como laboral.

...la educación superior no se puede comprender prescindiendo de sus relaciones con el mercado laboral, con sus patrones de empleo, ya que estos factores intervienen tanto en el planteamiento de la educación superior (en niveles macro y micro) como en la selección de programas por parte de los estudiantes. (Barnett, 2001: 16)

Y como resultado de todo este proceso, deseamos obtener un alumnado responsable, capaz de tomar sus propias decisiones y, por supuesto, capaz de encontrar el conocimiento donde quiera que éste se encuentre, en vez de intentar recordar todo lo que ha aprendido.

5.1 Los entornos de aprendizaje y la nueva ordenación de la docencia

Aprender es un proceso continuo que tiene lugar durante toda la vida y mediante el cual se van adquiriendo nuevos conocimientos, nuevas habilidades o actitudes a través de experiencias vividas que producen cambios en la manera de ser o actuar.

Por tanto, creemos que el aprendizaje no es algo que se circunscriba de manera forzosa a las aulas ni que tenga que ser supervisado por los profesores. Por ello y, en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) auspiciado desde la Declaración de Bolonia (1999), el profesorado pasa a ejercer el papel de guía y facilitador en todo el proceso de aprendizaje autónomo que tiene que realizar el alumnado. «En una educación superior para la vida, las responsabilidades del educador no sólo se amplían sino que son susceptibles de una continua redefinición y expansión e incluso desafíos» (Barnett, 2001: 268).

Resulta obvio el papel esencial del alumnado en el proceso informativo. Pero las habilidades necesarias para realizar la búsqueda, localización, selección y utilización de información con eficacia y eficiencia, no son innatas sino que deben adquirirse, estimularse, y permanecer siempre atentas a las innovaciones para actualizarse a medida que se avanza.

El nuevo planteamiento educativo, en suma, «supone un desplazamiento de una educación centrada en la enseñanza hacia una educación centrada en el aprendizaje» (González y Wagenaar, 2003: 36).

En definitiva, nos hallamos ante una nueva filosofía del aprendizaje que reivindica el papel activo del alumnado al tiempo que apuesta por las nuevas tecnologías docentes, en concordancia con la realidad profesional y con miras, sobre todo, en la adquisición de competencias, habilidades y destrezas en función de unos objetivos establecidos a priori, y que tienen en cuenta la necesidad de la formación a lo largo de la vida, es decir, la necesidad de adaptarse a nuevas situaciones a medida que éstas se produzcan.

La investigación que se ha llevado a cabo ha permitido definir el perfil (necesidades de información) del alumnado que ingresa por primera vez en la universidad, identificar las necesidades de formación, así como determinar los métodos, técnicas y materiales más idóneos que permitan al alumnado el uso de los recursos de información. Esto nos ha servido para diseñar un programa integral que aporte, al alumnado de primer curso en la universidad, los elementos necesarios para la utilización y explotación de los recursos de información que satisfagan sus necesidades de información y les sirvan de apoyo en su formación y vida profesional futura.

En definitiva, nos vemos en la necesidad de adoptar un modelo de aprendizaje centrado en el alumnado, lo cual ha supuesto planificar la docencia universitaria en base a resultados de aprendizaje y sus correspondientes actividades de enseñanza-aprendizaje, junto con la estimación de la posible dedicación en tiempo requerida de parte del alumnado.

5.2 El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

La Declaración de la Sorbona de 1998 y, posteriormente, la Declaración de Bolonia de 1999 (EEES, 1999) suscrita por los ministros europeos de educación, marcarían el comienzo del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que debería hacerse realidad en el año 2010.

Con la implantación de los acuerdos de Bolonia se pretendía consolidar un «espacio común» en educación superior en toda Europa (superando en número a la Unión Europea) que permitiera diferenciar un producto educativo europeo para competir en el mercado global de la educación superior con los países líderes. En este sentido, la adaptación de los estudios universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior ofrecía una oportunidad para diseñar políticas de Alfabetización Informacional integrales, destinadas a la consecución de los objetivos definidos en el proceso de Bolonia.

España inicia la reforma del sistema educativo para integrarse en el EEES en el 2001 con la Ley Orgánica (2001) de universidades (LOU), seguida de la Ley Orgánica (2007), por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades (LOMLOU):

En el ámbito de sus respectivas competencias el Gobierno, las comunidades Autónomas y las universidades adoptarán las medidas necesarias para completar la plena integración del sistema español en el espacio europeo de enseñanza superior. (Título XIII, art. 87).

Con el proceso de reforma no se pretendía imponer un único sistema educativo para todos, sino converger en unas líneas generales pero respetando, al tiempo, ciertas particularidades de cada país en respuesta a sus propias demandas. Para ello en educación superior se proyectó implantar unos métodos comunes de medida y evaluación del aprendizaje (créditos ECTS), acompañado de políticas a cumplir por los respectivos sistemas educativos, los objetivos de la Declaración de Bolonia (EEES, 1999):

- Adoptar un sistema comparable de reconocimiento de las titulaciones.
- Implantar un sistema basado en tres ciclos (grado, master y doctorado).
- Desarrollar un sistema de créditos -modelo ECTS- como medio de promover la movilidad de estudiantes.
- Garantizar la calidad de la Educación Superior Europea.
- Promover la dimensión Europea de la educación superior.
- Facilitar la movilidad del alumnado, del profesorado y del personal administrativo.
- Facilitar la formación permanente («*lifelong learning*»)
- Dar participación a las universidades y estudiantes en el proceso.
- Promocionar a nivel internacional la Educación Superior Europea.
- Potenciar la dimensión investigadora y docente de las universidades.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha resultado ser una realidad que ha impulsado una nueva ordenación de la docencia, lo cual nos ha conducido a nuevos planteamientos didácticos y metodológicos. Entre ellos, la adopción de metodologías activas y centradas en el alumnado que nos han permitido mejorar la competencia y habilidades de éste mediante la utilización de nuevas técnicas de aprendizaje, tanto presenciales como no presenciales.

De acuerdo con los principios del EEES, se han ido incorporando de manera paulatina trabajos académicos dirigidos, tutorías o actividades de auto-aprendizaje (a través de plataformas *on-line*), prácticas de laboratorio, etc. Por tanto, frente al Sistema Universitario tradicional que proponía aprender durante una serie de años para trabajar toda la vida ahora se propone un nuevo modelo de aprendizaje, durante un periodo de tiempo más corto en general, e ir adquiriendo nuevo aprendizaje a medida que éste se precise, con la utilización de las nuevas tecnologías y la mirada centrada en la capacitación autónoma del alumnado.

El EEES ha propiciado, por tanto, un nuevo enfoque de la Universidad al tiempo que ha supuesto el establecimiento, de forma progresiva, de una Europa del Conocimiento. En este nuevo contexto la educación se ha ido planificando como un proceso de aprendizaje permanente, al tiempo que la concepción de las titulaciones se ha reformulado teniendo en cuenta los perfiles profesionales demandados por la sociedad actual. Todo ello ha impulsado, por una parte, a una reflexión sobre objetivos, competencias y conocimientos a lograr y, por otra, a planificar con coherencia las metodologías docentes.

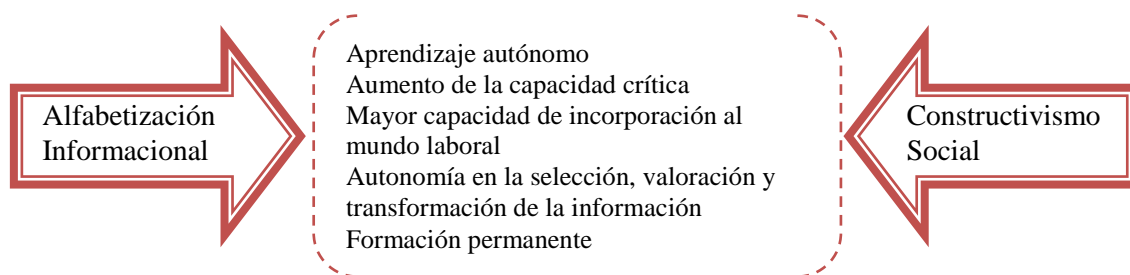
De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, uno de los objetivos prioritarios del proceso de convergencia dentro del EEES ha sido precisar el procedimiento a seguir en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ello implica que una vez establecidas las competencias que debe adquirir el alumnado vinculadas a una titulación, se diseñen las actividades y experiencias que debe realizar para alcanzar éstas como resultados de su proceso de aprendizaje.

Todo este proceso exige precisar las siguientes cuestiones a la hora de planificar la enseñanza:

- Qué pretendemos que aprenda nuestro alumnado (competencias).
- Cuáles son las modalidades organizativas y metodologías más adecuadas para que el alumnado pueda conseguir estos aprendizajes.
- Con qué criterios vamos a comprobar si el alumnado los ha adquirido finalmente.

En suma, nos encontramos inmersos en un profundo cambio que afecta tanto al alumnado como a los docentes. El alumnado debe desempeñar una labor más activa en cuanto a búsqueda y gestión de la información se refiere. Ahora es responsable de su proceso de aprendizaje y debe funcionar de manera autónoma. No obstante, el docente deberá acompañarle durante todo el proceso y promover estrategias con el objetivo de que este papel activo tenga lugar. De ahí la importancia de las tutorías dentro del EEES.

En definitiva, la Alfabetización Informacional se relaciona con los enfoques constructivistas (Azorín y Sánchez, 2009: 413) del aprendizaje, en los que el estudiantado realiza prácticas, resuelve problemas teniendo que utilizar información, la comparte, y llega a ser capaz de autoevaluar el proceso seguido y sus resultados para en el futuro poder dirigirse de forma autónoma. Por consiguiente, la ALFIN combinada con el constructivismo social nos ofrece la posibilidad de que el alumnado universitario obtenga una mayor autonomía en el aprendizaje, una perspectiva más crítica de la sociedad, mayor facilidad para acceder al mercado laboral, etc.



Gráfica 14: ALFIN y constructivismo (Azorín y Sánchez, 2009: 413)

5.3 El crédito ECTS y la nueva planificación y diseño de la docencia

El crédito ECTS, adoptado en España con el Real Decreto 1125 (2003), por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, se define en el artículo 3 como:

La unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios.

Según esta definición, el crédito europeo viene a ser la unidad con la que se valoran todas las tareas y actividades que ha de realizar el alumnado para obtener los objetivos formativos de cada una de las asignaturas. Le garantiza el reconocimiento entre universidades europeas de sus créditos superados y le permite ir acumulando créditos que le han sido concedidos tras la consecución de los correspondientes resultados de aprendizaje oportunamente evaluados. Y esta

acumulación viene facilitada por el hecho de que todas las universidades del EEES utilizan la misma unidad de crédito.

Diversos informes técnicos (González y Wagenaar, 2003; ANECA, 2003) definen el crédito europeo como el volumen de trabajo que se requiere al alumnado para superar con éxito cada curso. Lo cual conlleva la necesaria realización de una amplia gama de actividades por parte de éste, así como los exámenes u otros posibles métodos de evaluación.

Por consiguiente, un programa de estudios se finaliza con éxito cuando el alumnado ha acumulado un número determinado de créditos. Según el Real Decreto 1125/2003, la asignación de créditos en nuestros planes de estudio oficiales se realiza de acuerdo con los siguientes parámetros:

<i>CURSO ACADÉMICO</i>	<i>VALOR PROPUESTO</i>
<i>Créditos por curso</i>	60 créditos ECTS
<i>Valor en horas de un crédito</i>	entre 25 y 30 horas
<i>Semanas por curso</i>	de 36 a 40 semanas

En la Universidad Jaume I, con las Directrices generales propias para la elaboración de planes de estudio oficiales de grado de la Universidad Jaume I conforme al Real Decreto 1393 (2007), el crédito se ha fijado del siguiente modo:

<i>CURSO ACADÉMICO</i>	<i>VALOR PROPUESTO</i>
<i>Créditos por curso</i>	60 créditos ECTS
<i>Valor en horas de un crédito</i>	25 horas
<i>Semanas por curso</i>	40 semanas

La aplicación del Sistema Europeo de Créditos de Transferencia y Acumulación (ECTS) representa, en el EEES, un elemento crucial que ha provocado una reformulación en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las

aulas universitarias, en tanto que ha desplazado el centro de gravedad del sistema de las horas de docencia, teóricas o prácticas, impartidas por el profesorado, al aprendizaje que realiza el alumnado. La carga de trabajo de éste en el ECTS incluye el tiempo invertido en la asistencia a clases, seminarios, estudio independiente, preparación y realización de exámenes, etc.

Al profesorado se le pide que haga de guía y acompañe al alumnado a través de las distintas actividades educativas para la consecución de una serie de competencias (capacidades, conocimientos y destrezas) definidas a priori. En realidad, se requiere más una capacitación docente para llevar a cabo una buena planificación, seguimiento y evaluación continua del aprendizaje del alumnado que el dominio de los conocimientos teóricos para ser expuestos por el propio docente.

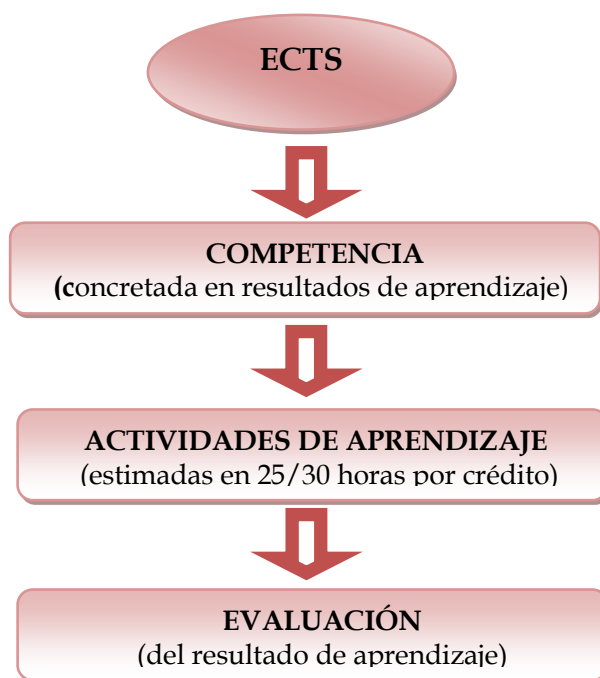
Se trata de formar al alumnado en habilidades informacionales, lo que implica cambios sustanciales en la metodología de trabajo, que deberá ser más operativa y participativa. Adquirir y también desarrollar las competencias o habilidades informacionales conlleva la implicación personal de cada alumno/a, que se involucre en cada actividad propuesta, que realice una reflexión crítica en cada actividad y lleve a cabo su propia valoración del aprendizaje que va realizando.

El alumnado deberá convertirse en sujeto activo y comprometerse para gestionar su propio proceso de enseñanza-aprendizaje y, además, deberá ser capaz de reconocer cuándo necesita información, cómo localizarla, evaluarla y utilizarla eficaz y éticamente. La implicación del alumnado en el aprendizaje es mayor si éste se siente protagonista del mismo, debe ser el personaje principal de la trama informativa, aunque a veces sucede, que se siente incómodo y suele mostrarse reticente a los cambios.

A este respecto, algunas de las dificultades observadas en el alumnado, que nos indican que el nivel de madurez intelectual y los hábitos de estudio no son los más óptimos, se concretan en: dificultad para organizar el trabajo individual ya que la actividad en el aula requiere de un trabajo previo de lectura por parte de

los/as alumnos/as; dificultad para visualizar el objetivo de la actividad desde un punto de vista aplicativo; así como dificultad para diferenciar conceptos de opiniones y reflexiones.

En definitiva, se trata de ir planificando la docencia en base a resultados de aprendizaje y sus correspondientes actividades de enseñanza-aprendizaje, junto con la posible estimación de tiempos requeridos por parte del alumnado. Los resultados de aprendizaje se traducen en competencias que expresan lo que el estudiantado será capaz de hacer tras finalizar su proceso de aprendizaje.



Gráfica 15: Esquema créditos ECTS

5.4 Cómo hemos adaptado la docencia al crédito ECTS

Con la puesta en marcha de los nuevos planes de estudio, la asignatura que impartimos, Documentación Informativa, ha sido diseñada de manera conjunta por el profesorado del área implicado en esta docencia, en un esfuerzo por integrar todos los materiales y actividades teniendo como eje la gestión de la información y el conocimiento.

Por ello ha sido necesario adoptar un modelo educativo orientado al aprendizaje y utilizar métodos pedagógicos adecuados, que permitan superar la pasividad del alumnado y fomentar habilidades que les permitan obtener la información y los conocimientos necesarios requeridos para construir su propio aprendizaje.

Si bien es cierto que en ningún texto legal se indica que el profesorado obligatoriamente debe utilizar «metodologías centradas en el alumnado», no obstante en la última declaración de la reunión de ministros del proceso de Bolonia (Londres, 2007), en diferentes pasajes del documento se indica que el crédito ECTS significa definir «resultados de aprendizaje» y las consiguientes «actividades de aprendizaje».

Así pues, la aplicación del crédito ECTS en la formación superior española ha traído modificaciones en la «concepción de las asignaturas, que afecta desde la definición de competencias específicas como objetivos de aprendizaje hasta el diseño de actividades y evaluación de las mismas. La elaboración de programas y su puesta en marcha bajo directrices esencialmente novedosas supone otro vértice de los cambios implicados en la aplicación de Crédito Europeo» (Rebollo, 2005: 127).

Aplicar, en la función docente, el crédito europeo ha supuesto para el profesorado del área reflexionar sobre la aportación que nuestra asignatura tiene en la formación del alumnado, y para ello hemos ido valorando de manera progresiva el esfuerzo que nos exigía la nueva situación:

- **Qué nuevas tareas implicaba su cumplimiento.** Puesto que se trataba de diseñar la asignatura en base a la propuesta de los nuevos planes de estudio oficiales.
- **De qué manera teníamos que planificar la enseñanza.** Decidimos partir de la experiencia acumulada en cursos anteriores y empezar a planificar desde las actividades de aprendizaje. Es decir, revisar qué actividades

concretas son las que permiten aprender la asignatura y sus contenidos (ajustadas al tiempo ECTS asignado a la asignatura) y a partir de ellas analizar qué competencias y resultados de aprendizaje desarrolla el alumnado y qué evaluación es necesario utilizar en coherencia con dichos aprendizajes. Y después obviamente sería aconsejable repetir el ciclo, replanteando las actividades para responder a las competencias propuestas y ajustarnos al tiempo en horas ECTS disponible.

- **Cómo gestionarla en el aula, con qué actividades y recursos.** A este respecto se decidió resumir el temario en 5 unidades didácticas con sus respectivas propuestas de resultados de aprendizaje por cada una de ellas, de forma que quedara resumida su correspondiente intención formativa.
- **Cómo respondería el alumnado a las nuevas propuestas.** El alumnado tiene que aprender a ser sujeto activo y comprometerse con los nuevos retos que supone su propio aprendizaje. Deberá, por tanto, mejorar sus formas de comunicación y participación, así como el sentido de sus responsabilidades.
- **Cómo establecer las competencias que la asignatura debería transmitir al alumnado.** Se seleccionaron aquellas competencias más coherentes con nuestro modelo educativo y estilo docente.
- **Qué metodologías serían las mejores para alcanzarlas.** Puesto que se ha pasado a un modelo de aprendizaje donde es fundamental el trabajo autónomo del alumnado, es necesario guiar y tutorizar éste. Además, hay que facilitar situaciones en que el alumnado presente y debata los resultados de su trabajo con el resto de compañeros y el profesorado, como iguales, con la participación de todos. Esto es posible mediante la tutorización y los seminarios.
- **Con qué criterios evaluar las actividades y la adquisición de capacidades y destrezas.** Con una docencia centrada en el alumnado, se les suele exigir

un trabajo mayor y más constante o continuo, y por tanto, es necesario una motivación desde el principio. Es esencial comprobar que con las actividades y trabajos propuestos se da respuesta a todos los resultados de aprendizaje que corresponden a la asignatura y, por tanto, serán éstas las que el alumnado deberá superar con éxito.

5.5 El plan docente por competencias para Documentación Informativa.

Un plan docente por competencias para una determinada asignatura pretende orientar el aprendizaje, la docencia y la evaluación mediante una continua articulación de la teoría con la práctica. Esto es posible mediante la realización de talleres que dinamicen el aprendizaje, utilizando estrategias didácticas de trabajos por proyectos, aprendizaje basado en problemas, simulación de actividades profesionales, estudios de caso, etc. Para ello es necesario que estén bien definidas las competencias a formar (metas de aprendizaje) y que sean pertinentes al contexto, con base en una evaluación continua de logros.

Se trata, en suma, de que el alumnado *aprenda haciendo*. Según Benito y Cruz (2005: 16) algunas de las principales metodologías activas que pueden utilizarse como plataforma de aprendizaje centrado en el alumnado son:

- **Aprendizaje cooperativo:** para que el conocimiento se construya de forma conjunta entre el profesorado y el alumnado (organizado en equipos), promoviendo en éste la motivación, la responsabilidad compartida, las habilidades interpersonales (comunicarse, enseñar, organizar el trabajo, tomar decisiones).
- **Aprendizaje Basado en Problemas (ABP):** consiste en que el alumnado, de forma autónoma y guiado por el profesorado, ha de solucionar o encontrar respuesta a cierto problema planteado, de forma que para hacerlo de manera correcta tenga que buscar, entender e integrar los conceptos básicos de la asignatura.

- **Método del Caso:** consiste en trabajar sobre una situación real que normalmente tiene que ver con una decisión, una oportunidad, un problema o una cuestión compleja afrontada por una persona o una organización en un entorno concreto. Haciendo uso de su conocimiento y habilidades, el alumnado ha de analizar información, posicionarse, experimentar, tomar decisiones.

Planificar el proceso de formación en una asignatura por competencias significa planificar los talleres a implementar para formar las competencias propuestas en la asignatura. Estos talleres deben permitir que el alumnado se apropie de forma significativa de los contenidos y que desarrollen habilidades para ponerlas en acción en un determinado contexto.

En este contexto, trabajar un plan docente por competencias en una asignatura, significa:

- Tener claro la competencia a formar, acorde con el contexto.
- Orientar el proceso didáctico basándonos en actividades y problemas.
- Evaluar los aprendizajes de manera continua basándonos en indicadores y niveles de logro.
- Llevar un registro de todas las pruebas de aprendizaje mediante un portafolio.
- Planear clases participativas basándonos en el análisis de problemas y teniendo en cuenta las inteligencias múltiples.

El proyecto Tuning (2003) define las competencias como una combinación dinámica de atributos (conocimientos y su aplicación, actitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos. De esta manera una competencia es la capacidad de una persona de aplicar en el momento más adecuado la estrategia o conocimiento más oportuno. No sólo implica el dominio del conocimiento o de estrategias o procedimientos, sino también la capacidad o habilidad de saber cómo y por qué utilizarlo en el momento más idóneo.

En el proyecto Tuning las competencias se clasifican en dos modalidades:

1. **Competencias Genéricas** (o transversales): son comunes a casi todas las profesiones y titulaciones universitarias. Dentro de éstas se pueden distinguir:

- Instrumentales: capacidades que suponen un instrumento o herramienta para la adquisición de otros conocimientos y competencias.
- Interpersonales: favorecen la relación con los demás, facilitando los procesos de interacción social y cooperación. A su vez se pueden agrupar en individuales y sociales.
- Sistémicas o integradoras: requieren la capacidad de visión, integración y relación de las diversas partes de un sistema. Son integradoras porque su desarrollo requiere previamente de la adquisición de competencias instrumentales e interpersonales.

2. **Competencias específicas**: son propias de cada titulación o profesión concreta: métodos, técnicas y aplicación de conocimientos relevantes de las distintas áreas disciplinares.

COMPETENCIAS GENÉRICAS PROPUESTAS POR EL PROYECTO TUNING
INSTRUMENTALES
<ul style="list-style-type: none">• Capacidad de análisis y síntesis.• Capacidad de organizar y planificar.• Conocimientos generales básicos.• Conocimientos básicos de la profesión.• Comunicación oral y escrita en la propia lengua.• Conocimiento de una segunda lengua.• Habilidades básicas de manejo del ordenador.• Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas).• Resolución de problemas.• Toma de decisiones.
INTERPERSONALES
<ul style="list-style-type: none">• Capacidad crítica y autocrítica.• Trabajo en equipo.• Habilidades interpersonales.• Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar.• Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas.• Apreciación de la diversidad y multiculturalidad.• Habilidad de trabajar en un contexto internacional.• Compromiso ético.
SISTÉMICAS
<ul style="list-style-type: none">• Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.• Habilidades de investigación.• Capacidad de aprender.• Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.• Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).• Liderazgo.• Conocimiento de culturas y costumbres de otros países.• Habilidad para trabajar de forma autónoma.• Diseño y gestión de proyectos.• Iniciativa y espíritu emprendedor.• Preocupación por la calidad.• Motivación de logro.

Tabla 70: Competencias del Proyecto Tuning (2003)

Los perfiles profesionales y las competencias específicas por titulaciones y ciclos aparecen detallados en los correspondientes libros blanco de títulos de grado (ANECA, 2005).

Una vez definidas las competencias genéricas y específicas el paso siguiente es traducirlas en procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual significa un mayor compromiso, implicación y responsabilidad por parte del alumnado en su formación.

El centro de gravedad de la formación universitaria se desplaza, por tanto, de la enseñanza y actividad docente del profesorado al aprendizaje y las actividades que debe realizar el alumnado para la adquisición de competencias. Sin embargo para el desarrollo de competencias es imprescindible contar con el deseo y buena disposición del alumnado. La voluntad del profesorado no es suficiente. El papel del profesorado sigue siendo clave, pero su responsabilidad se centrará en el diseño y organización de actividades de aprendizaje. Y en la motivación para potenciar la implicación del alumnado.

En este contexto, la adquisición de competencias profesionales se plantea como algo fundamental en la formación universitaria, lo cual supone planificar la actividad docente en base al logro de capacidades por parte del alumnado.

Se pretende, por tanto, que la formación universitaria tenga una orientación esencialmente práctica, lo cual ha conllevado a reflexionar acerca de:

- La aportación de nuestra asignatura a la formación global del alumnado (titulación).
- Los resultados/productos de aprendizaje que genera en términos de destrezas y capacidades específicas.
- Metodologías didácticas que ayudan a la consecución de competencias específicas de la materia.

En definitiva, el plan docente es importante puesto que sirve de guía en nuestra docencia, permite al alumnado conocer con antelación lo que va a estudiar

y, además, debería servir para evitar posibles solapamientos e incentivar la interdisciplinariedad. Así pues, en la elaboración de nuestro plan docente se han tenido muy presentes las teorías y prácticas que se han ido transmitiendo y desarrollado a lo largo de nuestros años como docente universitaria en el Área de Biblioteconomía y Documentación, así como la actividad llevada a cabo en el ámbito profesional como bibliotecaria. Desde esta perspectiva, el plan docente que se presenta a continuación puede considerarse como resultado de un continuado trabajo de reflexión y puesta al día, interdisciplinario y abierto a mejoras de futuro en función del contexto y las necesidades que éste requiera.

El plan docente se plasma en un documento público -Guía Docente ECTS- que expresa con claridad los elementos que integran un diseño curricular, de una determinada asignatura, de una manera estructurada y transparente con especial atención a:

- La identificación de competencias y/o resultados de aprendizaje.
- La descripción de las actividades de enseñanza aprendizaje, estimando el tiempo y esfuerzo que necesita el alumnado para llevar a cabo los aprendizajes.
- El sistema de evaluación del logro de los resultados de aprendizaje y su posterior calificación.

Por consiguiente, una guía docente ECTS facilita un material básico para la acreditación y evaluación de la calidad tanto de la docencia como del docente y, además, guía el aprendizaje del alumnado puesto que se ofrece la información suficiente para determinar qué es lo que se pretende que aprenda, cómo se va a hacer, bajo qué condiciones y cómo va a ser evaluado.

5.6 Desarrollo de habilidades informacionales en el aprendizaje

En el ámbito de las Ciencias de la Comunicación, el acceso y uso de la información adquiere especial relevancia en el plano profesional. De ahí la necesidad de crear programas de desarrollo en habilidades informacionales que permitan al alumnado utilizar herramientas de información necesarias, para adquirir conocimientos científicos y tecnológicos esenciales en su formación académica y personal, en definitiva para su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, el gran volumen de información que existe actualmente y la rapidez con que ésta queda obsoleta suponen un gran obstáculo para el acceso a la información. Ello, por tanto, implica la necesidad de desarrollar estrategias para identificar, recuperar, organizar y evaluar la información existente en distintos formatos -impresos y electrónicos- almacenados en distintas fuentes.

Las exigencias actuales, en el medio laboral, de profesionales formados en competencia informacional, nos ha llevado a reflexionar acerca de una nueva planificación de la docencia. Nos encontramos ante la evidente necesidad de preparar al alumnado en las ciencias de la información con el fin de que pueda afrontar sus primeros trabajos como profesional de la información.

Por otro lado, es obvio que las nuevas tecnologías han mejorado mucho el acceso a la información y de ahí la necesidad de un nuevo modelo educativo que responda a las necesidades que la sociedad está demandando. Esto implica el cambio a un diseño curricular más constructivista¹³, en donde los roles de los docentes y discentes se modifican por completo.

El objetivo holístico que se propone lograr mediante la competencia informacional es el de obtener pensadores constructivos, que se (auto)cuestionen y hallen sus propias respuestas, que sepan gestionar información en sentido amplio, y que localicen, accedan, analicen, sinteticen, almacenen y compartan información para crear conocimiento. Es decir, usuarios que sean capaces de encontrar la información que

¹³ Sobre el modelo constructivista consultar epígrafe 5.2, pág. 268.

necesitan, así como de desarrollar comportamientos críticos para su utilización. (Sales, 2006: 119).

Nuestro objetivo es que el alumnado desarrolle habilidades de información, es decir, que sean capaces de acceder a la información usando medios manuales o electrónicos y que aprovechen ésta para tomar decisiones tanto a nivel personal como profesional. Debemos, por tanto, incorporar en nuestro plan docente materiales adecuados para la formación de usuarios de la información que nos aseguren un cambio de actitud y comportamiento en el alumnado en cuanto a sus habilidades para recuperar información.

Por todo lo anteriormente expuesto, las universidades deben desarrollar en su alumnado habilidades para manejar y utilizar correctamente la información, proporcionándoles herramientas para que puedan continuar el aprendizaje, no sólo en las aulas, sino a lo largo de la vida. La finalidad es conseguir personas capaces de enfrentarse a situaciones y contextos cambiantes. Por consiguiente, aprender a pensar, a informarse y a vivir en esta era de la información son aspectos básicos a considerar en todo nuevo plan docente.

5.7 Modelo del proceso de enseñanza-aprendizaje en la adaptación del crédito europeo.

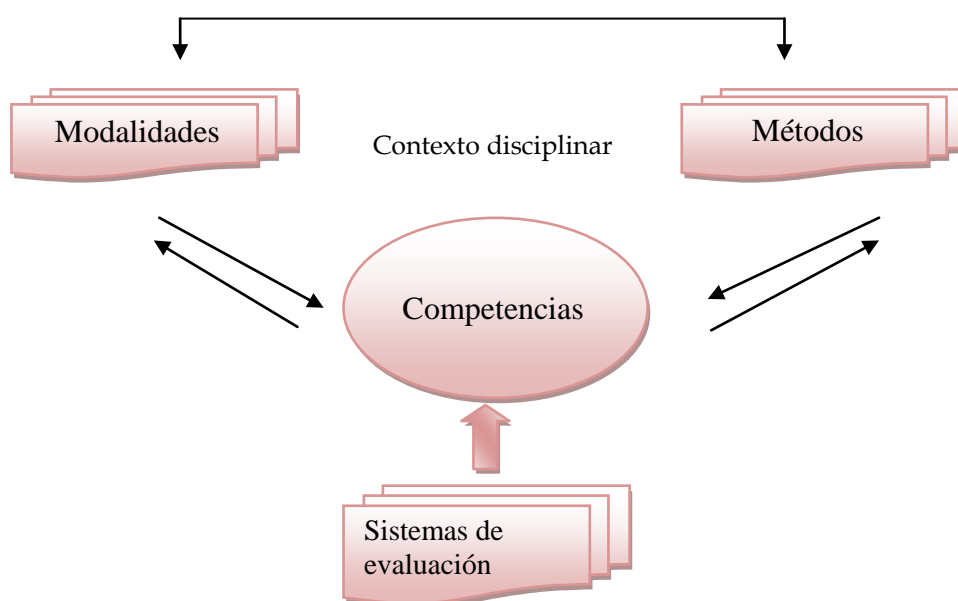
El cambio de paradigma que surge con la implantación del sistema de transferencia de créditos (ECTS) ha supuesto para las universidades la introducción de cambios profundos en las formas de transmitir el conocimiento. Actualmente se propugna una enseñanza centrada en la actividad autónoma del alumnado, con el apoyo del docente y de las nuevas tecnologías, por lo que se requiere que la educación se transforme en esquemas más participativos, diseñando nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje.

Términos tales como «aprendizaje experiencial», «habilidades transferibles», «resolución de problemas», «trabajo en grupos» y

«aprendizaje basado en el trabajo» no sólo apuntan a nuevos métodos de enseñanza sino además reflejan los cambios que se están produciendo en las definiciones de conocimiento. Para decirlo vulgarmente, vemos que el conocimiento legítimo se ha ampliado y ya no sólo se ocupa del «saber qué» sino también del «saber cómo» (*knowing-how*). (Barnett, 2001: 75)

Una vez definidas las competencias (aprendizajes a alcanzar) que debe adquirir el alumnado en relación con los contenidos formativos específicos, se establecen las actividades que éste debe llevar a cabo para alcanzarlas como resultados de su proceso de aprendizaje. Además, se deben detallar las modalidades y metodologías de enseñanza-aprendizaje más adecuadas para la adquisición de las competencias definidas, así como el sistema de evaluación que se utilizará para comprobar que realmente se han conseguido éstas.

Siguiendo el planteamiento de De Miguel (2006: 17) el centro de atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje estaría en las competencias a adquirir por el alumnado en contraposición al modelo tradicional lineal del profesorado: contenidos - métodos de enseñanza - evaluación.



Gráfica 16: Modelo centrado en competencias (De Miguel, 2006: 17)

Con respecto a la modalidad de enseñanza elegida dependerá del tipo de comunicación que el profesor/a quiera establecer con su alumnado en cada momento. No es lo mismo hablar al alumnado, que hablar con el alumnado, que hacer que aprendan entre sí. Sin embargo, cuando hablamos de metodologías nos estamos refiriendo a cómo enseñar, es decir, es la actuación que se espera del profesor/a y del alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (De Miguel, 2006: 21-23).

MODALIDAD ORGANIZATIVA		OBJETIVO	METODOLOGÍA
PRE-SEN-CIAL	CLASE TEÓRICA	hablar a los estudiantes	lección magistral
	SEMINARIO-TALLER	construir conocimiento con la interacción y la actividad	estudio de casos y resolución de problemas
	CLASES PRÁCTICAS	mostrar cómo actuar	resolución de problemas y ABP
	PRÁCTICAS EXTERNAS	lograr aprendizajes profesionales en contextos	Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)
	TUTORÍA	atención personalizada	aprendizaje por proyectos y contrato de aprendizaje
NO- PRE-SEN-CIAL	ESTUDIO Y TRABAJO	que aprendan entre ellos	aprendizaje cooperativo y ABP
	ESTUDIO Y TRABAJO AUTONOMO INDIVIDUAL	desarrollar capacidad de autoaprendizaje	aprendizaje por proyectos y contrato de aprendizaje

Tabla 71: Métodos y modalidades de enseñanza (De Miguel, 2006)

De acuerdo con esta tabla, los objetivos sirven de guía en la elección de la modalidad de enseñanza en cada situación concreta, en las actividades de aprendizaje del alumnado y posteriormente en los sistemas de evaluación. Con frecuencia será necesario combinar distintas modalidades para obtener todas las competencias fijadas en la propuesta educativa.

Una vez establecida la distribución del volumen de trabajo del alumnado en función de las modalidades de enseñanza establecidas, el paso siguiente consiste en concretar la metodología de trabajo a seguir en la ejecución de cada una de estas modalidades. La elección de una u otra metodología dependerá del tipo de competencias a desarrollar, las características del grupo y del escenario donde vayamos a realizar la actividad.

Además, y con independencia de la metodología que se elija para desarrollar la actividad en cada una de las modalidades señaladas, es esencial indicar en cada caso el tipo de actividades y tareas que conlleva cada una de estas metodologías a fin de que el alumnado tenga elementos de referencia a la hora de organizar el trabajo que debe realizar de manera autónoma. Nuestro objetivo es lograr que el alumnado sea el protagonista de su propio proceso de aprendizaje y por tanto debemos enfrentarlos a situaciones en las que tengan que utilizar nuevas estrategias de búsqueda de información, aplicar los nuevos conocimientos para la solución de problemas reales, tomar decisiones y trabajar de manera autónoma, reflexiva y con criterio crítico.

Por ello es importante tener claro lo que queremos que aprenda nuestro alumnado y en ese sentido orientar los métodos de enseñanza estableciendo, además, a priori las estrategias y contenidos de evaluación. De ahí que la evaluación debe plantearse teniendo en cuenta las competencias a alcanzar, lo cual implica un mayor esfuerzo en la planificación y diseño de la materia por parte del profesorado.

En definitiva, el cambio de paradigma que ha supuesto trasladar el foco de atención desde la enseñanza del profesor al aprendizaje del alumno ha propiciado un cambio en los sistemas de evaluación que adquieren especial protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que son el elemento principal que orienta y motiva el aprendizaje del alumnado y la propia enseñanza.

En el Real Decreto (2007) por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en el apartado de «evaluación y sistema de

calificación» de la tabla 2 del anexo I, se indica expresamente a definir por la universidad: «sistema de evaluación de la adquisición de las competencias y sistema de calificaciones de acuerdo con la legislación vigente».

Por consiguiente a nivel de plan de estudios es necesario definir el tipo de pruebas/exámenes y/o evidencias puntuables para la nota final e indicar qué competencias se evalúan con cada una de ellas. A continuación incluimos una tabla con posibles tipos de pruebas y/o tareas para la evaluación.

PRUEBA DE EVALUACIÓN	DESCRIPCIÓN GENERAL
1) Carpetas de aprendizaje y/o portafolios	Donde el estudiante muestra la tarea llevada a cabo durante el curso en una materia determinada.
2) Contrato de aprendizaje	Alumno y profesor de forma explícita intercambian opiniones, y deciden en colaboración como llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
3) Diarios y/o cuadernos de notas	Informe personal e informal en el que se pueden encontrar observaciones, interpretaciones, hipótesis, explicaciones...
4) Elaboración de trabajos académicos	Desarrollo de un trabajo escrito que puede ir desde trabajos breves y sencillos hasta trabajos amplios y complejos.
5) Entrevista de tutorización y/o Informes de expertos	Testimonio escrito por un profesional o tutor, a menudo en base a cuestionarios, donde se valora la competencia del estudiante. Puede incluir reuniones individuales o grupales para el seguimiento y valoración del proceso de trabajo realizado (además del resultado/producto).
6) Examen escrito (test, desarrollo y/o problemas)	Respuesta larga: Prueba escrita de tipo abierto o ensayo. Respuesta corta: Prueba escrita cerrada. Tipo test: Prueba escrita estructurada con diversas preguntas o ítems. Ejercicios y problemas: Consiste en el desarrollo e interpretación de soluciones adecuadas a partir de la aplicación de rutinas, fórmulas...
7) Examen oral	Prueba de evaluación para medir, además de los conocimientos y comprensión, competencias relacionadas con la expresión oral.
8) Mapa conceptual	Representación de una red de conceptos claves de un área temática con sus diferentes relaciones. Se evalúa la comprensión.
9) Memorias e informes de prácticas	Trabajo estructurado cuyo objetivo es informar sobre los conocimientos y competencias adquiridos durante las prácticas y sobre los procedimientos seguidos para obtener los resultados.
10) Observación/ ejecución de tareas y prácticas	Estrategia basada en la recogida sistemática de datos en el propio contexto de aprendizaje: ejecución de tareas, prácticas... Puede incluir la participación en el aula.
11) Presentaciones orales y pósters	Exposición y/o defensa pública de trabajos individuales o en grupo para demostrar los resultados del trabajo realizado e interpretar sus propias experiencias.

12) Proceso de autoevaluación (oral, escrita, individual, grupal)	Participación del estudiante en la identificación y selección de estándares y/o criterios a aplicar en su aprendizaje y en la emisión de juicios sobre en qué medida ha alcanzado dichos criterios y estándares.
13) Proceso de evaluación entre estudiantes	Situación en que los estudiantes valoran el nivel, calidad y/o éxito del producto o resultado del aprendizaje de los compañeros de su clase. Especialmente indicado para el trabajo en equipo.
14) Prototipo	Elaboraciones prácticas de modelos o versiones iniciales del diseño de un producto que permiten valorar competencias profesionales (esculturas, maquetas, programas informáticos...)
15) Proyectos	Situaciones en las que el alumno debe trabajar un problema práctico aplicando e integrando conocimientos interdisciplinares.
16) Resolución de Casos	Supone el análisis y la resolución de una situación profesional con el fin de realizar una conceptualización experiencial y buscar soluciones eficaces.
17) Resolución de ejercicios y problemas	Prueba consistente en el desarrollo e interpretación de soluciones adecuadas a partir de la aplicación de rutinas, fórmulas...

Tabla 72: Descripción pruebas de evaluación

En nuestra opinión las actividades evaluativas deben ser formativas y continuas a lo largo del curso, lo que conlleva ofrecer al alumnado una continua retroalimentación sobre sus logros y dificultades. Esta evaluación continua irá orientándole en sus decisiones estratégicas sobre lo que debe aprender y cómo aprenderlo. Se trata de obtener hechos constatables que confirmen su eficacia y eficiencia sobre el contenido de los programas y no impresiones subjetivas del aprendizaje. Por otra parte, la evaluación continua y formativa orienta al profesorado sobre las fortalezas y debilidades de su actuación, permitiéndole reorientar la enseñanza rápida y eficazmente.

En cualquier programa de formación, la evaluación siempre comporta como objetivo primordial la captación de carencias, deficiencias y posibles errores con el fin de subsanarlas y conseguir de manera eficiente los objetivos marcados.

Con respecto a los componentes que intervienen a la hora de evaluar Lindauer (2004) plantea que, además de los logros obtenidos por el alumnado, es importante recoger datos para medir y documentar todas las experiencias personales que influyen en la formación de personas alfabetizadas. Por ello ofrece un modelo donde los tres ámbitos aparecen sobrepuestos y relacionados entre sí que servirían de indicadores para una evaluación de ALFIN.

Resulta igualmente importante medir y documentar las experiencias personales que contribuyen directamente al desarrollo de individuos alfabetizados en información, tales como indicadores específicos que captan la calidad del entorno de aprendizaje y la autoevaluación por el estudiante de su nivel de competencia y las puntuaciones de satisfacción con la enseñanza/aprendizaje. (Lindauer, 2004: 70)

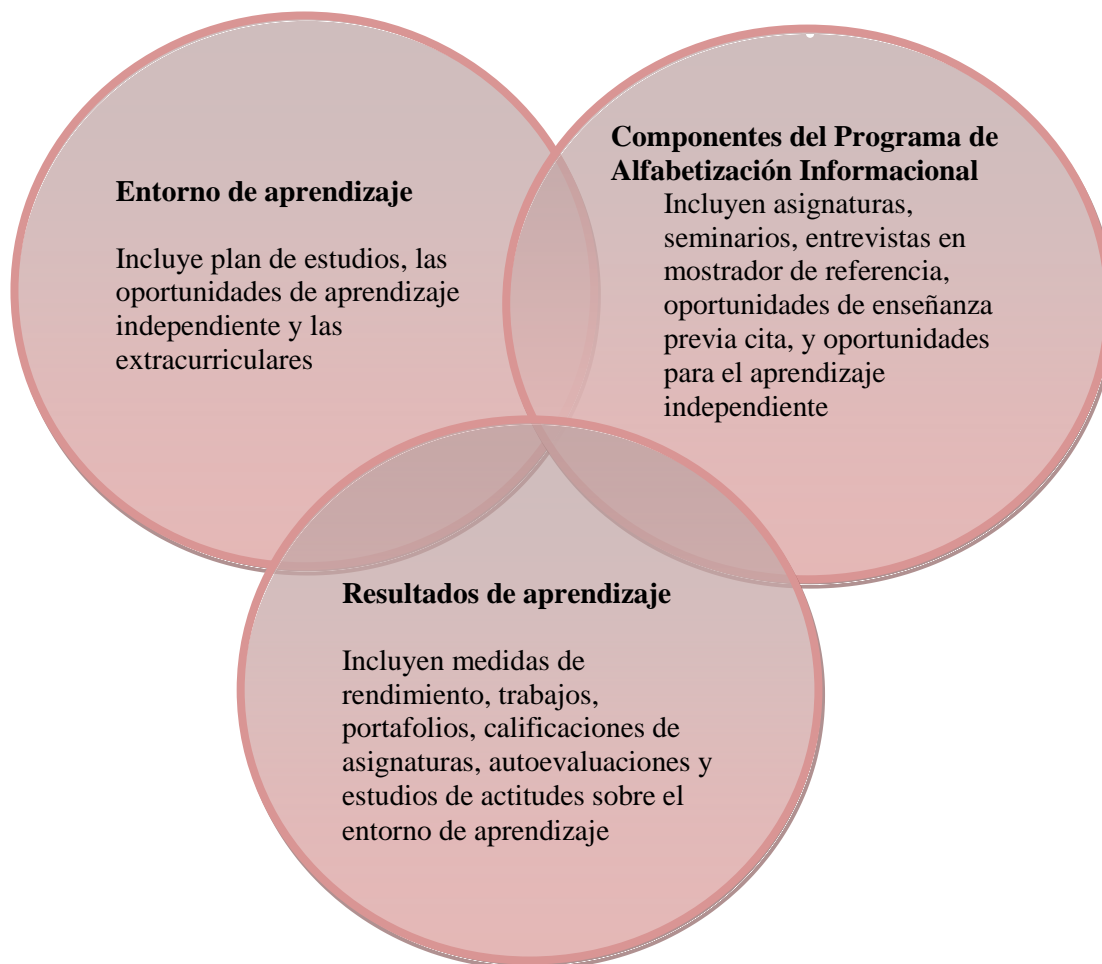


Gráfico 17: Los tres ámbitos de evaluación de la ALFIN (Lindauer, 2004: 71)

Y para que sea factible Lincea (2007: 217) señala que la evaluación debe tener presente el tiempo con que se cuenta, el tiempo del que dispone el aprendiz, los recursos disponibles, la validez, la confiabilidad y el objetivo.

Desde esta perspectiva, en el contexto de la documentación aplicada a las Ciencias de la Comunicación, consideramos prioritario y esencial desarrollar nuevos métodos docentes y nuevas estrategias de aprendizaje que favorezcan el trabajo autónomo del alumnado, al tiempo que potencien su capacidad para resolver problemas en un determinado contexto.

Una forma para motivar al alumnado es que éste marque las pautas de su proceso de aprendizaje mientras que el profesorado debe planificar, organizar, dirigir y controlar todas las actividades de aprendizaje propuestas. En resumen, optamos por fomentar la curiosidad a nivel intelectual mediante la realización periódica de actividades de investigación documental para ir reforzando todos los contenidos desarrollados en clase.

5.8 Propuesta de mejora docente ECTS en Documentación Informativa

Nuestra propuesta docente está dirigida principalmente a la formación en el uso de recursos de información para el alumnado de primer curso en los grados de Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas. El objetivo es que usen y exploten los recursos de información que satisfagan sus necesidades informativas y apoyen su formación y desarrollo profesional. Partimos de la base de que tenemos que formar profesionales competentes para el desempeño de sus funciones.

Pretendemos aportar los elementos necesarios para que el alumnado reconozca la importancia de la información como premisa para la generación de conocimiento nuevo, identifique sus necesidades de información y dedique sus esfuerzos a buscar y recuperar los recursos más adecuados para cubrirlas.

En nuestra propuesta pretendemos optimizar nuevas posibilidades de comunicación y formación. Para ello ofrecemos como alternativas posibles una atención más personalizada del alumnado a través de las tutorías, eliminación de parte de las clases magistrales e incorporación de otros procedimientos de acceso a

la información. Se trata de ofrecer al alumnado un aprendizaje abierto y flexible, en el que pueda ser partícipe activo en su proceso, adecuándolo a sus intereses y necesidades.

Se trataría de preparar al alumnado para que consiga competencias y habilidades, como tener un espíritu crítico, capacidad para resolver problemas, habilidades comunicativas y competencias para aplicar el conocimiento que se va generando al ámbito profesional.

En este nuevo contexto, la integración de las TIC ha permitido enfocar la formación desde otra perspectiva, así como incrementar la interacción entre profesorado y alumnado. En consecuencia, ha favorecido la adaptación del alumnado al plan de trabajo formativo y, además, ha convertido al profesorado en dinamizador y guía del proceso de aprendizaje.

Cada vez más las aulas virtuales irán desplazando a las clases magistrales, que quedarán reducidas a la mera explicación de aquellos conocimientos teóricos, básicos para adentrarse en la asignatura. Por su parte, el nuevo espacio de aprendizaje será el aula virtual, espacio abierto a la interactividad en el que el profesor y alumno intercambiarán información, experiencias, aprendizajes y conocimientos. Lugar en el que se activarán debates, en los que comentar lecturas, contenidos de las asignaturas, realizar prácticas, etc. En definitiva, un foro de análisis y reflexión sobre temas concernientes, en este caso, a la Documentación Informativa (Bas y Planelles 2009: 120).

Partimos de una investigación que nos ha permitido:

- Conocer con bastante exactitud el perfil del alumnado que ingresa por vez primera en la universidad.
- Identificar sus necesidades de formación.
- Determinar los métodos, técnicas y materiales más adecuados para la utilización de los recursos de información.

- Diseñar un programa integral en concordancia con las necesidades y características del alumnado.

Llegados a este punto nuestro propósito es diseñar, experimentar y evaluar metodologías didácticas en base a los planteamientos del Crédito Europeo y teniendo siempre presente la Alfabetización Informacional. Somos conscientes de que las estrategias que diseñemos en los procesos de aprendizaje afectarán cualitativamente a los resultados obtenidos, lo cual pondrá de manifiesto en qué grado son efectivas algunas estrategias. La materia en la que hemos llevado a cabo esta experiencia es Documentación Informativa, asignatura obligatoria y semestral de 6 créditos que se imparte en primer curso de los Grados de Comunicación Audiovisual, Periodismo y Publicidad y Relaciones Públicas¹⁴.

5.9 Diseño y planificación de la enseñanza y su aplicación en las aulas.

Tal y como venimos apuntando, el nuevo sistema educativo ha conllevado un replanteamiento pedagógico profundo en el que se han visto implicados tanto docentes como discentes, métodos de enseñanza, modelos organizativos, materiales didácticos, etc. Y en este nuevo entorno el proceso de enseñanza-aprendizaje implementado debe facilitar al alumnado un desarrollo de las competencias profesionales requeridas por su programa formativo.

A este respecto, la propia observación en el aula ha permitido obtener cuantiosos indicadores del proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto a organización, dinámica y funcionamiento, que han servido de orientación para establecer claves didácticas importantes para orientar propuestas docentes.

En definitiva, el nuevo modelo educativo no se centra en un temario y en el dominio de unos conocimientos. Se articula en base a unas competencias específicas y un plan de actividades a realizar por el alumnado que posibiliten su

¹⁴ Aunque la investigación se inició en el curso 2007/08, fecha en la que todavía no se había implantado la titulación en Periodismo en la Universidad Jaume I, la incluimos aquí ya que en las tres titulaciones se aplica el mismo plan docente.

desarrollo. Éstas van encaminadas a la aplicación de conocimientos a situaciones prácticas y a la integración de conocimientos para la resolución de problemas.

Esta forma de estudio basada en la realización de actividades (resolución de problemas, análisis de casos, proyectos y prácticas...) así como la utilización, por parte del alumnado, de recursos de la institución (uso de la biblioteca, aulas de informática, espacios de estudio y trabajo en grupo...) ponen a prueba la estructura y recursos organizativos.

Una evaluación posterior del proceso permite conocer los posibles problemas que surgen con su aplicación. Los datos se obtendrán tanto de la observación directa como de los propios protagonistas (profesorado y alumnado).

A este respecto hay habilitado un espacio del Aula Virtual para que se hagan públicas -solamente para los profesores de las asignaturas de 1º del grado- las informaciones diversas que se vayan generando para cada materia. Además, la realización de un cuestionario por el alumnado al final del semestre (una muestra del cual incluimos al final de este apartado), aporta una interesante información acerca de las dificultades, obstáculos y necesidades del alumnado. Todo esto ofrece indicadores para la evaluación de competencias específicas de la materia, que nos permite comprender y mejorar la práctica docente con respecto al curso anterior.

Tras estas reflexiones generales pasamos a continuación a centrarnos en nuestro plan docente. Se trata de una propuesta teórico-metodológica, en la cual se incluyen procedimientos, métodos y técnicas que sirven de soporte al nuevo modelo educativo, centrado en el aprendizaje de la información. El documento resultante debe proporcionar respuestas a interrogantes como: ¿Qué queremos conseguir?, ¿cómo lo vamos a conseguir?, ¿cómo superar dificultades?, ¿cómo y qué evaluamos? Entendemos, pues, que la elaboración de todo plan docente es enriquecedora porque implica tener que profundizar y reflexionar sobre una asignatura, para revisar los conocimientos y, sobre todo, la metodología y las

estrategias con las que se van a abordar esos conocimientos por un determinado alumnado y en un contexto concreto.

Otro aspecto muy importante que queremos clarificar es el hecho de que el plan docente que presentamos no lo consideramos cerrado. Está abierto y sujeto a una continua revisión puesto que en todo momento existe la posibilidad de mejorar la calidad de la enseñanza que se imparte. Nuestra aspiración es tratar mejorar día a día, adaptándonos a los tiempos y a las necesidades formativas de nuestro alumnado.

En suma, nuestro plan docente surge como resultado de un proceso de reflexión y toma de decisiones sobre todos los elementos y dimensiones que componen el proceso de enseñanza-aprendizaje que se pretende planificar. Con respecto a los elementos esenciales que configuran nuestro plan docente son: declaración de objetivos, selección organizada de los contenidos adecuados, planteamiento de los recursos apropiados para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la materia en cuestión y sistema de evaluación a seguir. Se pretende, además, facilitarles herramientas que les permita en un futuro responder a los retos que «documentarse para comunicar» puede deparar el ejercicio de la profesión. Esto exige del alumnado un aprendizaje autónomo y a lo largo de la vida en el que tanto se centra el Espacio Europeo de Educación Superior.

En definitiva se trata de que nuestro alumnado adquiera una competencia informacional que les posibilite seguir aprendiendo a medida que su contexto laboral o de investigación así lo exija.

El plan docente se redacta con detalle en lo que se denomina la guía docente, cuyo proceso de elaboración pasa por varios pasos: en primer lugar se indicarán los datos generales de la asignatura (especialmente aquella información de carácter más administrativo), así como la información que identifique a sus docentes y facilite el acceso a los mismos. Con la docencia centrada en el aprendizaje del alumnado es especialmente recomendable incluir el horario de

atención en tutorías, intentando que alguna de las horas quede fuera del horario lectivo del curso en que se ubica la asignatura. Éstas, además, se ven reforzadas por las tutorías virtuales. De esta manera «la relación profesor-alumno se beneficia de una mayor libertad tanto espacial como temporal, que permite una mayor conectividad» (Bas y Planelles, 2009: 120)

Departamento y área de conocimiento: Depto. Traducción y Comunicación Área de Biblioteconomía y Documentación
Carácter (formación básica, obligatoria, optativa, PE, TFG): obligatoria
Curso (1º, 2º, 3º, 4º): 1º
Semestre (1º, 2º, anual): 1º
Créditos: 6
Idiomas en que se imparte la asignatura: Castellano
Profesorado responsable: Enriqueta Planelles
Horarios: consultar apartado horarios en el LLEU (Libro Electrónico de la Universidad)

Tabla 73: Guía docente: datos generales

El siguiente paso consiste en contextualizar la asignatura. Es conveniente presentar la asignatura ubicándola dentro del diseño curricular de la titulación, puesto que cada asignatura y su guía docente debe poder consultarse por el alumnado de manera independiente. Cabe detallar tres aspectos:

- Ubicación y vinculación en el plan de estudios: con qué asignaturas se relaciona, si tiene continuidad o profundización con otras asignaturas, con qué asignaturas presenta incompatibilidades, etc.
- Adecuación al perfil profesional y académico de la titulación: salidas profesionales, itinerarios o intensificaciones a las que contribuye (p. e. ser una asignatura instrumental al servicio del aprendizaje de otras, iniciar o formar en determinado ámbito, etc.)
- Conocimientos previos requeridos si procede. Hace referencia a aquellos conocimientos y competencias que el docente considere que es necesario o recomendable poseer al iniciar las clases.

La Documentación es una ciencia interdisciplinaria y aplicable a cualquier campo o área de conocimiento científico. La finalidad que persigue no es otra que el de hacer accesible la información demandada por los usuarios mediante la organización, identificación, selección y análisis de las fuentes de información de su especialidad.

El objetivo principal consiste en introducir al alumnado en las técnicas documentales y bibliográficas para capacitarle tanto en el uso y recuperación de información como en el conocimiento y manejo de fuentes de información generales y especializadas para su práctica profesional, todo ello desde un espíritu crítico y riguroso. En suma, fomentar la competencia informacional.

Por ello se enfatiza en transmitir al alumnado los conocimientos necesarios para que valoren la importancia y necesidad de la Documentación en el Periodismo, la Publicidad, las Relaciones Públicas y la Comunicación Audiovisual; adiestrarles en el manejo de las fuentes de información y documentación imprescindibles tanto para la elaboración de trabajos académicos como de aquellos otros de índole profesional en el ámbito de los medios, las relaciones públicas y la publicidad.

La docencia incide especialmente en familiarizar al alumnado con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para el tratamiento de la información acercando al alumnado la realidad social y laboral, mediante la resolución de problemas y situaciones reales.

En definitiva, se pretende potenciar en el alumnado habilidades de comunicación, documentación, reflexión, análisis, espíritu crítico y trabajo en equipo, así como valores éticos en referencia al uso y gestión de la información.

Continuidad en la carrera

La asignatura aporta conocimientos que serán posteriormente aplicados de manera más directa en otra serie de materias, tales como:

En 2º de grado: *Ética y deontología profesional* y *Herramientas informáticas para comunicadores*

Sin embargo, la documentación jugará un papel muy esencial a lo largo de todos los estudios de grado y, por supuesto, es imprescindible para la realización del *Trabajo de Fin de Grado*.

Conocimientos previos

No se precisan conocimientos previos.

Tabla 74: Guía docente: contextualización de la asignatura

El tercer paso consiste en proponer los objetivos formativos, es decir, las competencias/resultados de aprendizaje. Las competencias refieren lo que el

alumnado es capaz de realizar de forma muy general (saber comunicar, tomar decisiones, etc.) y al tiempo son los resultados adecuados para proponer los fines educativos del plan de estudios.

De acuerdo con la propuesta del crédito europeo ECTS, los resultados de aprendizaje deben acompañarse de criterios de evaluación de su logro, ya que ambos constituyen el requisito para la concesión de los créditos ECTS. Por consiguiente, las competencias deben formularse de manera «medible».

COMPETENCIAS Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE
• Adaptación a nuevas situaciones
• Adquirir conocimientos de fuentes de información en el ámbito del audiovisual
• Adquirir conocimientos de Internet y TICs
• Adquirir conocimientos sobre análisis documental de contenido
• Adquirir conocimientos sobre gestión de la información en el ámbito del audiovisual
• Adquirir conciencia sobre la calidad en los procesos de documentación aplicados a las Ciencias de la Comunicación
• Adquirir conciencia sobre la ética de la información
• Adquirir habilidades y conocimientos para la recuperación de la información electrónica
• Aprender a evaluar críticamente la información para la toma de decisiones
• Aprender a evaluar recursos de información electrónica
• Aprender a presentar y comunicar la información
• Aprender a usar las fuentes de información en el ámbito del audiovisual
• Aprendizaje autónomo
• Capacidad de análisis y síntesis
• Capacidad de gestión de la información
• Capacidad de organización y planificación
• Compromiso ético
• Informática relativa al ámbito de estudio
• Motivación por la calidad
• Razonamiento crítico
• Resolución de problemas
• Trabajo en equipo

Tabla 75: Guía docente: competencias y resultados de aprendizaje

El paso cuarto consiste en proponer los contenidos (programa/temario): hay que dar información clara y suficiente al alumnado que se va a matricular, al tiempo que hay que dejar margen para que el profesorado pueda ir concretando el

temario y hacerlo propio. Es importante tener criterios claros para seleccionar los temas que realmente son importantes.

La asignatura parte de la definición, a nivel conceptual, de qué se entiende por documentación informativa y cuáles son sus implicaciones. Seguidamente, se centra en presentar las potencialidades de Internet como fuente documental. Posteriormente, se ocupa del estudio de las fuentes informativas documentales, dedicando una atención especial a las bases de datos. Finalmente, se plantea el estudio de la documentación especializada en el ámbito de las Ciencias de la Comunicación. Con todo, se pretende introducir al alumnado en las técnicas documentales y bibliográficas para capacitarle tanto en el uso y recuperación de información como en el conocimiento y manejo de fuentes de información generales y especializadas para su práctica profesional, todo ello desde un espíritu crítico y riguroso. En suma, fomentar la competencia informacional.

Tema 1. Alfabetización Informacional (ALFIN). Información y Documentación. Conceptos básicos.

- 1.1. La Sociedad de la Información, sociedad-red
- 1.2. Alfabetización Informacional (ALFIN). Definición y componentes
- 1.3. Definición de documento. Tipos.
- 1.4. La Documentación Informativa.
- 1.5. El Centro de Documentación.
- 1.6. El proceso documental.

Taller 1: Debate en foro Aula Virtual en torno a una lectura que se especificará en clase.

Tema 2. Estructura y presentación de un trabajo científico. Recopilación y presentación de la información.

- 2.1. Cómo exponer el contenido: Estructura.
- 2.2. Redacción del trabajo: lenguaje y estilo.
- 2.3. Cómo realizar una búsqueda bibliográfica.
- 2.4. Cómo elaborar una bibliografía.
- 2.5. Gestores de referencias bibliográficas.

Taller 2: Búsqueda bibliográfica en catálogos automatizados de bibliotecas, elaboración normalizada de referencias bibliográficas y utilización de gestores de referencias bibliográficas.

Tema 3. Internet: Red de redes

- 3.1. La red.
- 3.2. Servicios básicos.
- 3.3. Herramientas de recuperación de información.
- 3.4. Herramientas web de gestión documental.

- 3.5. Comunicación en Internet.
- 3.6. Evaluación de recursos web.
- 3.7. Publicación de contenidos en Internet.

Taller 3: Prácticas herramientas de recuperación y gestión de información electrónica. Evaluación de recursos electrónicos.

Tema 4. Fuentes de información especializada

- 4.1. ¿Qué son fuentes de información?
- 4.2. Estructura del sector de la información: productores, distribuidores y usuarios.
- 4.3. Tipología de fuentes de información.
- 4.4. Bases de datos. Tipología.
- 4.5. Bases de datos de especial interés para los profesionales de la Comunicación.
- 4.6. Fuentes especializadas. Repertorio.

Taller 4: Búsquedas y gestión fuentes de información especializada.

Tema 5. Ética de la información: Deontología y perspectiva de calidad desde la Documentación Informativa.

- 5.1. Retos documentales en la Sociedad de la Información del siglo XXI
- 5.2. Calidad, ética: responsabilidad

Taller 5: Debate en foro en torno a una lectura.

Tabla 76: Guía docente: contenidos (programa/temario)

El siguiente paso consiste en proponer la metodología. La organización y dinámica que propone el Crédito Europeo está orientada a la actividad del alumnado y al desarrollo de capacidades de éste. Esto supone un cambio en la estructura de clases teóricas y prácticas y una renovación de las metodologías docentes con métodos activos, participativos y centrados en el estudiantado.

Las metodologías para el aprendizaje activo conceden un papel primordial al alumnado, ya que permiten construir conocimiento a partir de unas pautas y actividades diseñadas por el profesorado. Los objetivos de las metodologías activas son: conseguir que el alumnado se haga responsable de su propio aprendizaje, intercambie experiencias y opiniones con sus compañeros y compañeras, someta a reflexión lo que hace, cómo lo hace y qué resultados logra, interactúe con su entorno para intervenir social y profesionalmente en él. En suma,

desarrolle la autonomía, pensamiento crítico, actitudes colaborativas, destrezas profesionales y capacidad de autoevaluación.

Con el cambio metodológico el alumnado y su aprendizaje pasan a ser el centro y el profesorado tiene que actuar al servicio del aprendizaje efectivo del alumnado. En suma, el cambio de paradigma supone una profunda renovación de los principios y valores que sostienen la función docente en la universidad.

En este sentido se ha tenido presente que el trabajo del alumnado se articula en base a una combinación de actividades que requieren una organización grupal y actividades que requieren para su desarrollo de un trabajo individual que les permitirá nutrir con sus aportaciones al resto del grupo. Pero para desarrollar de forma adecuada estas actividades, el alumnado precisa de capacidades. Por una parte, es importante que adquiera la capacidad para desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo en contextos educativos, lo cual exige organización y planificación continua y, por otra, la capacidad para seleccionar, organizar y sistematizar información y/o conocimiento procedente de distintas fuentes educativas.

En nuestra propuesta hemos tenido presente que el trabajo en grupo es una metodología que puede adoptar distintas formas, como trabajo en seminarios, en pequeños grupos, en pareja, etc. además las nuevas tecnologías posibilitan el trabajo en red (foros de debate y discusión, chats, wikis...). Este trabajo permitirá al alumnado mantener relaciones horizontales con el resto de alumnado, aportar conocimientos así como recibir de los demás sus vivencias y experiencias.

La estructura general de las actividades ECTS se plantea en tres tipos de sesiones de clase:

- Presentación de la actividad y planificación de tareas vinculadas a un módulo o bloque de contenidos.
- Exposición de contenidos y recursos necesarios para realizar las actividades.
- Seguimiento y orientación en la realización de tareas.

Todas las actividades se gestionan para que el alumnado tome conciencia de que el trabajo realizado de manera individual es muy importante para el trabajo en el aula. Por ello se gestionan las actividades en dos tiempos: el que dedican fuera del horario presencial y el que dedican en clase.

En la organización y dinámica del aula, dar instrucciones precisas para la realización de la tarea, así como planificarla y organizarla de forma presencial son claves para el éxito de estas metodologías activas.

La asignatura tendrá un enfoque eminentemente práctico, basado en el aprendizaje por proyectos y la resolución de problemas en contexto. Para ello, el profesorado combinará los seminarios, en los que expondrá contenidos, con las sesiones de prácticas en aula. Todo ello para apostar por una metodología basada en el aprendizaje, centrada en el papel activo del estudiantado. Para ello se fomenta el empleo de metodologías activas acompañadas de casos prácticos (que entrenen y aseguren la transferibilidad del conocimiento en contexto). Concretamente, emplearemos las siguientes metodologías:

- **Aprendizaje Basado en Problemas (ABP):** consiste en que el alumnado, de forma autónoma y guiado por el profesorado, ha de solucionar o encontrar respuesta a cierto problema planteado, de forma que para hacerlo correctamente tenga que buscar, entender e integrar los conceptos básicos de la asignatura.
- **Método de caso:** consiste en trabajar sobre una situación real que normalmente tiene que ver con una decisión, una oportunidad, un problema o una cuestión compleja afrontada por una persona o una organización en un entorno concreto. Haciendo uso de su conocimiento y habilidades, el alumnado ha de analizar información, posicionarse, experimentar, tomar decisiones.
- **Utilización de entornos virtuales de aprendizaje para la realización de trabajo colaborativo:** acceso, recopilación y discusión de recursos especializados afines a la Titulación en un espacio virtual que permita la interacción entre los participantes.

Además del empleo de estas metodologías se reforzará el aprendizaje mediante sesiones de seguimiento en tutorías grupales y el acceso a los recursos didácticos disponibles en la página web de la asignatura (Aula Virtual).

Cada tema del programa se llevará a la práctica con tareas de seguimiento, y se realizará también un proyecto práctico en el que se integran todos los contenidos de la asignatura.

Tabla 77: Guía docente: Metodología didáctica

En todo este proceso formativo resultan claves los mecanismos para evaluar el desarrollo alcanzado por el alumnado en el dominio de competencias informativas. No se trata de un proceso fácil, sobre todo si se quiere que estos mecanismos estén acordes con los nuevos planteamientos que se están dando en la educación. La fórmula de evaluar mediante tests o exámenes no funciona en estos casos; las competencias informativas implican una amplia serie de habilidades, hábitos y actitudes, complementadas con conocimientos que deben actualizarse de manera permanente, aspectos que no pueden medirse con estos instrumentos.

La evaluación, además de comprobar si se dominan los contenidos, debe valorar en qué medida se han conseguido los distintos niveles de aprendizaje y, sobre todo, el grado de dominio alcanzado en la utilización de las competencias y estrategias de aprendizaje. En suma, los criterios de evaluación han de ser explicados de forma que el alumnado pueda compartirlos, discutirlos y hacer un uso estratégico de los mismos.

En nuestro plan docente integramos la evaluación como un proceso que se desarrolla a lo largo del curso y no sólo al final de las actividades realizadas, y en este sentido aportamos criterios claros para la evaluación en función de lo que se vaya a evaluar. Evaluar por competencias implica saber qué se desea evaluar, definir claramente cómo se va a evaluar y determinar el nivel de logro que se va a evaluar. Además, ofrecemos la evaluación como una oportunidad para la mejora y no sólo como un instrumento de control sobre lo realizado. Y si entendemos la evaluación como formativa, ésta tiene que ayudar, estimular y orientar al alumnado en su proceso de aprendizaje.

Por todo ello se incorporan en la calificación otros elementos derivados de las actividades, la implicación y las actitudes del alumnado durante el desarrollo del curso académico. Según Benito y Cruz (2005: 87) «formalmente la evaluación supone un conjunto de procesos que tratan de valorar los resultados de aprendizaje obtenidos por el estudiante y expresarlos en términos de conocimientos adquiridos, capacidades desarrolladas, habilidades obtenidas»

En este sentido el enfoque propuesto por la ACRL (2000) es acertado ya que sugiere que la mejor forma de evaluar las competencias informativas del alumnado consiste en observar cómo se comportan en situaciones diversas que se relacionan con sus responsabilidades en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto dentro como fuera del aula de clase.

Conscientes de que la evaluación es un proceso clave para el aprendizaje y se integra en el mismo, el profesorado a la vez que va planificando el curso tiene que decidir qué evaluar, cuánto y cómo. Además, tiene que asignar peso a las distintas actividades evaluadoras y preparar un sistema que permita tomar nota de los progresos del alumnado.

Puesto que la asignatura de Documentación Informativa tiene un carácter eminentemente práctico y aplicado, consideramos más apropiado que la nota global del curso se obtenga a partir de varias pruebas, que valoren el esfuerzo diario y la participación constante del alumnado en las diversas actividades propuestas a lo largo del semestre. Por ello, proponemos que la calificación se lleve a cabo en función de actividades como las siguientes:

Tipos de prueba	Ponderación
Carpetas de aprendizaje y/o portafolios	50%
Proyectos	50 %

A) El alumnado debe obtener una nota mínima de 25% en cada uno de los tipos de prueba especificados en el apartado anterior.

Para el caso concreto de la prueba *Proyectos* será imprescindible obtener un 15% en la parte correspondiente al dossier documental y un 10% en la parte correspondiente al taller del tema 4.

B) La calificación final será el resultado de la suma de las pruebas que se detallan a continuación:

Para la prueba *Carpetas de aprendizaje y/o portafolios* (50% de la nota final) será necesario realizar las siguientes actividades:

- **Portafolio de prácticas de entrega programada, continua y obligatoria a lo largo de todo el curso (30%):** Las prácticas consistirán en la realización de actividades de

seguimiento de contenidos (talleres prácticos de la asignatura). Las fechas de entrega se indicarán en el aula. Será obligatorio entregar las prácticas de cada taller del modo indicado en el aula por el profesorado (impresas, por correo electrónico o por medio del Aula Virtual). La agrupación del alumnado para el trabajo práctico se especifica en cada taller.

- **Enredad@s (10% de la nota final):** Espacio virtual de encuentro. Se trata de un punto virtual de encuentro, de participación individual, donde el alumnado irá aportando información de interés para el resto de la clase.
- **Seminario (10% de la nota final):** Se realizará un seminario teórico-práctico que atienda a algún aspecto profesional dentro del ámbito de las Ciencias de la Comunicación desde la perspectiva informacional.

Para la prueba *Proyectos* será necesario:

- Realizar el **taller correspondiente al tema 4** de la asignatura (20% de la nota final).
- Entregar un **dossier documental final**, preparado en grupo (30% de la nota final).

El alumnado tiene que presentar todas las tareas arriba descritas, para considerar que se ha presentado a la convocatoria.

Tabla 78: Guía docente: Sistema de evaluación

5.10 Programa de Documentación Informativa

Nuestro interés en este apartado es presentar de manera detallada y en clave didáctica, cómo hemos planificado la enseñanza teniendo presente una serie de exigencias sobre todo desde el punto de vista pedagógico.

En concordancia con los nuevos criterios el trabajo que tiene que desarrollar el profesorado se centra en el aprendizaje del alumnado y no en su docencia. En este sentido es fundamental la integración de las tecnologías digitales y otras herramientas como Internet en el plan formativo. Por ello se observará que todos los recursos didácticos se basan en las tecnologías interactivas multimedia.

Por tanto, somos conscientes de que la mayor dificultad en la planificación de un programa en ALFIN no está en la formulación de objetivos, sino en el diseño y desarrollo de actividades para optimizar las competencias en el manejo de la información y en elaborar recursos documentales que vinculen al alumnado con el conocimiento. En suma, la ALFIN implica un aprendizaje basado en recursos y el profesorado, además de enseñar, debe plantear situaciones de aprendizaje que conlleven la resolución de problemas.

Cuestionario de inicio

A modo de inicio a la asignatura consideramos de vital importancia partir de un diagnóstico que nos aporte algún conocimiento sobre el nivel académico del alumnado y sus experiencias previas en el uso de la información. Por esta razón, en la sesión introductoria, se pide al alumnado que cumplimente un cuestionario con el objetivo de medir el nivel académico del grupo en distintos aspectos relacionados con el programa de la asignatura.

DOCUMENTACIÓN INFORMATIVA

APELLIDOS:

NOMBRE:

GRUPO:

Contesta a las siguientes cuestiones:

1. ¿Consideras que documentarse es importante en Publicidad, Periodismo y Comunicación Audiovisual? ¿Por qué? Razona tu respuesta.
2. ¿Sabrías explicar qué es una fuente de información?
3. ¿Consideras importante Internet como herramienta para la recuperación de información? ¿Por qué? ¿Has oído hablar de la Internet profunda?
4. ¿Sabes a qué nos referimos si te pedimos que visites una URL? En caso afirmativo, escribe una frase de ejemplo en la que utilices este término.
5. ¿Has consultado alguna vez un catálogo automatizado de Biblioteca?
6. ¿Y el de algún Centro de Documentación?
7. ¿Has utilizado alguna vez un diccionario o enciclopedia en línea?
8. ¿Has oído hablar de las bases de datos? ¿Para qué crees que se utilizan? ¿Has consultado alguna sobre cine, prensa...?
9. A lo largo de tu Grado, tendrás que realizar trabajos en varias asignaturas. ¿Qué partes consideras imprescindibles a la hora de estructurar la presentación de un trabajo?
10. ¿Sabes qué es un portal de contenido? Si conoces alguno, menciona cuál.
11. ¿Podrías explicar con tus palabras qué es la web 2.0?
12. ¿Cómo guardas y organizas la información que encuentras en Internet y te interesa (por motivos personales, académicos o profesionales)?
13. ¿Conoces algún sistema para gestionar toda la información que obtienes a través de Internet?
14. Como estudiante de Periodismo/Comunicación Publicitaria o Audiovisual ¿Qué competencias o formación para tu futuro profesional crees que vas a encontrar en la asignatura Documentación Informativa?

Tabla 79: Cuestionario inicio de curso

El Aprendizaje Basado en Problemas

Otro aspecto que nos interesa dejar claro es la importancia que nuestra asignatura tiene en relación con la titulación que están cursando, y para ello les proponemos la realización de un caso práctico mediante la aplicación de la técnica ABP (Aprendizaje Basado en Problemas). Supone que el alumnado organizado, en pequeños grupos, de forma autónoma y guiados por la profesora, debe encontrar la solución a un problema de manera que lograr resolverlo correctamente implique tener que buscar, entender e integrar conceptos básicos de la asignatura.

El aprendizaje, basado en problemas puede ser un medio que permita a los estudiantes ejercer el control del aprendizaje, al tiempo que el poder sobre la formación de las experiencias de aprendizaje sigue en manos de los académicos. (Barnett, 2001: 21)

En sentido estricto, el ABP no requiere que se incluya la solución del problema presentado. Es obvio que al inicio de una asignatura, el alumnado no tiene suficientes conocimientos y habilidades que le permitan, de manera efectiva, resolver el problema. Por consiguiente, el objetivo, en estos primeros momentos, es que el alumnado sea capaz de averiguar qué necesita conocer para avanzar en la resolución del problema planteado. A medida que se progresa en el programa, se espera que adquieran las competencias necesarias para poder resolverlo.

Así pues, se basa en la resolución de problemas profesionales, entendiendo por «problema» la necesidad de localizar y gestionar de forma eficaz información específica para una necesidad concreta: aspectos conectados a la vida real, con alternativas de solución y que el alumnado, a través de una serie de actividades y durante un periodo, va aprendiendo a resolver. El aprendizaje es, además, más estimulante cuando se plantean preguntas que requieren del esfuerzo intelectual del alumnado y no de la mera repetición de una rutina de trabajo aprendida; y, cuando inicialmente no se ofrece al alumnado toda la información necesaria para solucionar el problema, sino que son ellos los que deben identificar, encontrar y utilizar los recursos necesarios.

El aprendizaje basado en problemas puede aportar al estudiante la verdadera posesión de su aprendizaje y puede dar lugar a la independencia de la búsqueda y los actos mentales, ya que se alienta a los alumnos a reunir las evidencias y formular sus propias deducciones y tomar sus propias decisiones. (Barnett, 2001: 56)

Con esta técnica pretendemos justificar el programa de la asignatura que vamos a impartir y aumentar la motivación por aprender. Lo esencial del ABP radica en que fuerza al alumnado a dirigir su propio aprendizaje, desarrollando habilidades de organización, trabajo conjunto, manejo de la información y análisis crítico de la evidencia; destrezas relacionadas con aprender a aprender.

En el ABP, el alumno adquiere el máximo protagonismo al identificar sus necesidades de aprendizaje y buscar el conocimiento para dar respuesta a un problema planteado, lo que a su vez genera nuevas necesidades de aprendizaje. (Benito y Cruz, 2005: 40)

Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Piensa en el siguiente supuesto práctico e indica qué harías en esta situación:

Imagina que trabajas como periodista, redactor de televisión, creativo publicitario... y con motivo de la próxima conmemoración del día mundial contra el trabajo infantil, te encargan preparar un dossier informativo.

En principio no parece complicado, piensas que es un encargo fácil: estamos ante una noticia previsible puesto que esta fecha se conmemora anualmente y por tanto hay mucha información, se trata de buscarla y elaborar el dossier bien organizado.

Pero cuando te dispones a realizar el trabajo empiezas a ver las dificultades. Primero, te das cuenta de que necesitas comprobar con exactitud los últimos reportajes aparecidos para poder dar una información novedosa respecto a años anteriores. Además, te encuentras con que hay muchísima información. Deberás, desde luego, contrastar los datos que vayas encontrando sobre los distintos países donde tiene lugar este tipo de

explotación infantil, y qué tipo de trabajos realizan los menores. También tendrás que buscar fotos que ilustren el dossier porque es muy probable que las puedas necesitar... ¿Existen películas que hablen sobre el tema? ¿Qué documentales lo tratan? ¿Novelas, relatos?...

En definitiva, si quieres hacer un buen trabajo tendrás que investigar y profundizar en algunos aspectos de fondo de esta realidad. Y sabes que en esa preparación reside la profesionalidad de los medios de comunicación. No investigar ni ahondar más en ella es sinónimo de desinformación: justo aquello que deben combatir los profesionales.

Necesitas, por tanto documentarte. ¿Qué pasos seguirías?

Tabla 80: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

Seminario: Biblioteca universitaria y Centro de Documentación Europea

El ser humano tiene que afrontar diariamente circunstancias o problemas que le obligan a tomar decisiones y a este respecto tiene que seleccionar la mejor alternativa previo análisis de la información disponible. Es aquí donde las bibliotecas juegan un importante papel, ya que son el mejor lugar de acceso a la información y donde cualquier persona se puede mantener informada y actualizada durante toda la vida. «Es necesario, pues, pasar del papel tradicional de la biblioteca universitaria española, pasivo, reactivo, no participativo, a un papel de participación en el aprendizaje, la docencia y la investigación; un papel activo y participativo» (REBIUN, 2003: 14).

La Biblioteca, como centro de recursos de aprendizaje (CRAI), debe ofrecer al alumnado oportunidades para aprender cómo acceder a la información en sus diferentes formatos para que éste pueda continuar su aprendizaje a lo largo de toda la vida. Se trata de ayudar al alumnado a desarrollar su alfabetización en información, entendida ésta como la habilidad para localizar, evaluar y usar la información y convertirse en autodidactas independientes durante toda la vida.

...el CRAI es ante todo un servicio abierto a la comunidad universitaria (...). Es algo más que una biblioteca, que un servicio informático, que un servicio de adaptación pedagógica: es esencialmente un centro de convergencia de servicios, dinamizador del nuevo paradigma educativo, un espacio informal para el autoaprendizaje, una interfaz único para la información y comunicación, un centro para la innovación y la formación a lo largo de la vida. (Pinto, Sales, Martínez-Osorio, 2008: 81).

La mayor autonomía que reclama el nuevo proceso educativo del alumnado comporta capacitarlo para este aprendizaje autónomo, dotarlo del conocimiento de las herramientas necesarias para el estudio y, por supuesto, guiarlo en su proceso de aprendizaje, lo que implica una mayor colaboración entre docentes y profesionales de la biblioteca para superar con éxito su proceso de adaptación al nuevo entorno.

La biblioteca del EEES será, además, el centro de formación por excelencia para el alumno, casi más que el aula: allí encontrará, aparte de una gran cantidad de información, salas para el trabajo en grupo, laboratorios para el aprendizaje de idiomas, acceso a redes, etc. La biblioteca se transformará en Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI) y allí está previsto que los alumnos pasen el 30% de tiempo dedicado al trabajo personal, según nuevo modelo educativo establecido por el EEES (Giménez, 2009: 104).

En la Biblioteca se concentran una gran variedad de herramientas y recursos documentales y bibliográficos que ayudan al alumnado en su proceso de aprendizaje. Éste, entre otras posibilidades, tiene a su disposición bases de datos, una importante selección de recursos de Internet organizados de forma temática, consulta del catálogo de la biblioteca virtual, etc., lo cual requiere del alumnado un alto nivel de habilidades para la búsqueda y recuperación de información, y en este sentido se desarrolla una actividad de formación de usuarios en forma de Seminario.

La inclusión de esta propuesta, en el plan de estudios, es necesaria para el desarrollo de habilidades informativas que permitan al alumnado utilizar las herramientas de información para su proceso de aprendizaje. Por esta razón su realización tiene lugar en las primeras semanas del curso.

Con esta actividad se pretende que el alumnado obtenga una visión general de la Biblioteca universitaria, informándole acerca de las características de ésta así como de los diversos servicios que ofrece. La idea básica es que el alumnado se vaya adaptando a su nuevo entorno educativo al tiempo que se les introduce en el uso efectivo de la información. Y por ello se les instruye en el uso del catálogo de la biblioteca, de las bases de datos, repositorios, etc., relacionados con las diferentes áreas de conocimiento.

El principal objetivo del seminario es capacitar al alumnado para que pueda «aprender a aprender» o, lo que es lo mismo, «enseñar a aprender». Para ello se plantea por una parte, un módulo inicial presencial con actividades de acogida y orientación y, por otra, un módulo *online* con tareas específicas de formación.

La finalidad del Seminario es, por tanto, familiarizar al alumnado con los diferentes recursos informativos que posee la Biblioteca para su utilización como parte del proceso de la investigación documental. Constituye una de las primeras clases de la asignatura e incluye, por una parte, un recorrido por el espacio físico de la Biblioteca y una charla de los bibliotecarios en la que se explican los fondos y los servicios que ofrece ésta y, por otra parte, una demostración del acceso a la información a través del catálogo automatizado de la Biblioteca y de la utilización de recursos electrónicos y bases de datos accesibles desde la Biblioteca. En este sentido, la colaboración entre docentes y personal de la Biblioteca es primordial. (Pinto, Sales, Martínez-Osorio, 2008, 2009).

Muchos escritos sobre el tema insisten en esta colaboración, planteándola como forma ideal de trabajo. Bernhard (2000), por ejemplo, apunta que la formación en colaboración es una de las condiciones de una formación exitosa en el uso de la información.

1. Título del seminario	Visita a la Biblioteca y Centro de Documentación Europea
2. Tipo del seminario	Por parejas
3. Modalidad	Visita a las instalaciones y asistencia a sesiones informativas (visita virtual a la Biblioteca y charla sobre el Centro de Documentación Europea)
4. Período de realización	Alrededor de 15 días
5. Fecha de entrega	Se expondrá en Foro de noticias
6. Descripción del seminario	<p>Tanto la Biblioteca como el Centro de Documentación de la UJI constituyen dos fondos muy importantes para la consulta de fuentes de información por parte de los medios de comunicación social (TV, radio, prensa, publicidad).</p> <p>Con esta visita se pretende que conozcas el funcionamiento de una unidad documental, desde la selección de materiales, almacenamiento, y conservación, hasta el tratamiento de los mismos, y su recuperación por parte de los usuarios a través de Catálogos Automatizados.</p> <p>Durante la visita se aconseja tomar algunos datos para posteriormente responder correctamente a las cuestiones que se formulan a continuación.</p> <p>Véase descripción detallada tras esta ficha.</p>
7. Formato del documento a entregar	Impreso (extensión máxima 2 folios = 4 páginas)
8. Competencias trabajadas	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de análisis y síntesis. - Capacidad de gestión de la información. - Capacidad de organización y planificación. - Trabajo en equipo. - Adquirir conocimientos de fuentes de información diversas. - Adquirir habilidades y conocimientos para la recuperación de la información electrónica.
9. Exposición en el aula (características)	N/A
10. Criterios de evaluación	<p>Esta actividad tiene un peso del 10 % de la calificación final de la asignatura. Para evaluar tu participación tendremos en cuenta los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La capacidad de comprensión de toda la información recibida en el seminario.

	<ul style="list-style-type: none"> - La capacidad de síntesis. Se aconsejan mensajes breves y concisos. - La capacidad de redactar correctamente la información asimilada, atendiendo especialmente a la ortografía y la gramática. - La habilidad en el manejo del catálogo automatizado de la Biblioteca. - La habilidad en la recuperación de información de distintas bases de datos ofrecidas por la Biblioteca.
11. Observaciones	<p>La realización del seminario es OBLIGATORIA.</p> <p>La no asistencia se penalizará y solo podrá ser justificada con certificado médico.</p>

Tabla 81: Seminario

5.10.1 Actividades que se desarrollan paralelamente al programa.

LAS PRÁCTICAS DE AULA

En nuestra asignatura adquieren una relevancia especial las denominadas *Clases prácticas de aula*. Éstas tienen lugar en los mismos espacios que las clases teóricas y son un buen complemento de las clases expositivas. La intención es aplicar lo ya aprendido para afianzar conocimientos y estrategias. La aplicación práctica de conocimientos despierta y aumenta el interés del alumnado al observar las posibles aplicaciones prácticas de su conocimiento.

En estas clases el trabajo del alumnado cobra un mayor protagonismo que en las clases puramente teóricas, ya que en ellas se espera que sea éste quien realice directamente gran parte de las actividades. Permiten, además, que el profesor supervise el trabajo del alumnado y su aplicación de conocimientos teóricos en las situaciones prácticas que se plantean.

En nuestra opinión es importante que las actividades y tareas realizadas durante las clases prácticas tengan un adecuado reconocimiento en el conjunto de

la evaluación final del alumnado. Se logrará así que éste se sienta motivado para realizar las tareas que le permitirán alcanzar las competencias establecidas.

TALLERES

Se realizan en las aulas de ordenadores y cada taller está relacionado con su correspondiente unidad temática. Se trata de una modalidad organizativa que permite que el alumnado realice actividades controladas en las que debe aplicar los conocimientos que ya posee a situaciones completamente nuevas y en las que debe explorar y probar posibles soluciones alternativas. Son idóneas para la adquisición de estrategias y habilidades y para la comprobación, por parte del propio alumnado y del profesorado, del progreso en conocimientos como en habilidades y destrezas.

Las clases prácticas deben ser algo más que un simple planteamiento de actividades, ejercicios o problemas cerrados y meramente repetitivos. Se deben programar situaciones en las que el alumnado se implique e interrelacione los conocimientos que tiene, explorando alternativas hasta encontrar una solución que les proporcione, además, un afianzamiento de los saberes previos y nuevos conocimientos.

Por consiguiente, es importante reflexionar sobre el modo en que deben realizarse, qué metodologías de enseñanza y aprendizaje se pueden utilizar y su relación con otras modalidades para no caer en la ingenuidad de pensar que por contemplar algunas clases prácticas en nuestras guías docentes ya se van a conseguir los objetivos y el alumnado va a alcanzar todas las competencias definidas.

Es importante destacar que al final de cada taller se incluye un apartado para que el alumnado haga una valoración personal de cada actividad en la que ha participado. Es importante que aporte datos acerca del carácter de su trabajo, logros conseguidos, dificultades encontradas o cualquier otra apreciación sobre la actividad realizada.

DEBATE EN FOROS

Los foros de debate son un lugar de encuentro virtual donde la propia explicación de cada participante al resto del grupo genera aprendizaje y una mejor comprensión en quien explica. Es evidente que la explicación de un igual, usando términos y estilos más cercanos al propio supone un valor añadido en el aprendizaje de quien recibe la explicación, además de permitir desarrollar la capacidad de redacción.

Se pretende desarrollar las habilidades relacionadas con la colaboración, a través de la interacción en el foro y el fortalecimiento de la comunicación entre el alumnado, para construir conocimiento nuevo. Nuestro objetivo es que el alumnado mejore significativamente su propio aprendizaje al tener que explicar al resto del grupo determinados elementos o principios que sólo conocen de manera incipiente. Un buen ejemplo de esto es el foro denominado *enredad@s* que se detalla a continuación.

Enredad@s: espacio virtual de encuentro

Para tu participación en este espacio virtual, individual, te recordamos que leas atentamente las normas de participación que te anotamos a continuación.

Este espacio virtual deberá permanecer en todo momento activo, de lo contrario tendríamos que cerrarlo y todo el estudiantado perdería la puntuación correspondiente a esta actividad (10% de la nota final).

Un objetivo esencial de este espacio es que haya una constante interactividad entre el estudiantado. Por ello y para mantener un nivel de participación constante y equilibrada a lo largo de todo el periodo de apertura, deberán producirse al menos 25 intervenciones semanales.

Pautas básicas que se deben seguir y respetar:

Fecha y hora de **apertura** y **cierre** del espacio virtual (indicando el día y la hora exacta de ambas). Total 6 semanas.

Participación individual, siendo imprescindible dos intervenciones por persona:

1. **Sobre Recursos de comunicación:** para la primera participación se escogerá un recurso de los que aparecen en este listado (consultar en el aula virtual) y se procederá a su análisis y justificación de manera que despierte el interés en el alumnado.

2. **Sobre tema de libre elección:** se podrá reflexionar y valorar sobre cualquier información que pueda resultar de interés para el resto del alumnado y que presente relación con el perfil profesional de ciencias de la comunicación (una noticia sobre medios, campaña publicitaria sobre medios, una conferencia a la que hayas asistido, un libro, un artículo de revista considerado de interés general, un portal, un vídeo, etc.).

La extensión de los **comentarios** no debe exceder de las 30-40 líneas.

MUY IMPORTANTE

- la elección de un recurso que ya ha sido comentado con anterioridad no será tenido en cuenta (ni en la participación obligada ni en la libre). El principal objetivo de este espacio es que se lea y se controle todo lo que se va aportando. **NO** se pueden repetir los recursos entre toda la clase. Por lo tanto, fijaos que tenéis seleccionada la opción “Grupos visibles: Todos los participantes” en la parte superior izquierda del foro.

- no se valorará como participación el comentario a alguna intervención de otro compañero/a, sino la contribución individual y original. Sin embargo, sí que se valorarán positivamente los comentarios a otras participaciones, siempre que añadan información de interés, aporten una visión crítica o propongan ejemplos de recursos similares o alternativos.

Para **evaluar** tu participación tendremos en cuenta los siguientes aspectos:

- El nivel de **razonamiento, justificación y valoración** de las intervenciones.
- Nivel de **expresión** escrita de las intervenciones.
- La **capacidad de síntesis**, empleando el espacio que se destina para cada mensaje.
- La **originalidad** en las intervenciones.
- El **trato riguroso y serio** que se persiguen en un contexto académico y docente.

Tabla 82: Enredad@s

5.10.2 Desarrollo del programa.

Tal y como hemos comentado anteriormente¹⁵ y observado con detalle en la tabla número 76, nuestro programa consta de cinco unidades con sus talleres correspondientes, cada una de las cuales se estructura de la siguiente manera.

Tema 1. ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL (ALFIN). INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN. CONCEPTOS BÁSICOS.

Se trata de un tema introductorio pero que consideramos fundamental para que el alumnado tome conciencia de la importancia de nuestra disciplina y de la responsabilidad que ha de asumir el futuro profesional de la comunicación con respecto a su formación documental. Es esencial que descubra la importancia de la información y perciba la necesidad de unos procedimientos que permiten gestionarla.

Además, se pretende que el alumnado conozca y comprenda el proceso de generación, tratamiento, organización y difusión de la información; diferencie entre conocimiento e información; distinga las diferencias entre las distintas categorías de fuentes de información; conozca las características de los diversos tipos y formatos de información disponibles y, además, tome conciencia de la importancia de acudir a más de una fuente de información.

Taller 1: DEBATE EN FORO AULA VIRTUAL EN TORNO A UNA LECTURA QUE SE ESPECIFICARÁ EN CLASE.

Con la lectura de los textos se pretende que el alumnado tome conciencia de la importancia de la información, la sobreabundancia de la misma y los retos que

¹⁵ Véase epígrafe 5.4, p. 272.

esto plantea. Esto pone de relieve la importancia que representa la Alfabetización Informacional en nuestro contexto contemporáneo y, por tanto, la necesidad de formación documental.

Con el análisis de textos, el alumnado aprende a procesar información de manera cognitiva, cuando son leídos y comprendidos sustancialmente. El círculo se cierra cuando el alumnado procesa intelectualmente (memorizando, relacionando, analizando, sintetizando, comprendiendo, realizando inferencias y extrapolando) la información de los documentos obtenidos para después elaborar uno nuevo.

1. Título del taller	Documentarse en la era de la información: Alfabetización Informacional (ALFIN)
2. Tipo del taller	Individual
3. Modalidad	Lectura de varios artículos, debate presencial en clase (Práctica de clase 3) y debate en foro abierto en el Aula Virtual.
4. Período de realización	Una semana
5. Fecha de entrega	Cierre del foro una semana después de su apertura
6. Descripción del taller	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura de los textos que referenciamos abajo. • Debate en clase (preparación por parejas). • Reflexión individual en el foro de la asignatura (Aula Virtual: http://aulavirtual.uji.es/).
	TEXTOS PARA LECTURA:
	<p>Lectura 1: FANJUL, Sergio. "Atentos a todo... y a nada". <i>El País.com</i>. [en línea]. 12/05/2011. Disponible en: http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Atentos/todo/nada/elpepusoc/20110512elpepusoc_3/Tes [consulta: 16 de junio 2014].</p> <p>Lectura 2: CELIS, Bárbara. "Un mundo distraído". <i>El País.com</i>. [en línea]. 29/01/2011. Disponible en: http://www.elpais.com/articulo/portada/mundo/distraido/elpepuculbab/20110129elpbabpor_3/Tes [consulta: 16 de junio 2014].</p>

	<p>Lectura 3: FRANGANILLO, Jorge. "La ansiedad informativa". <i>Uno</i>. 5 de abril de 2010, p. 14. Disponible en: http://franganillo.es/ansiedad.pdf [consulta: 16 de junio 2014]</p> <p>TE LAS PROPORCIONAMOS EN PDF, EN EL AULA VIRTUAL</p>
7. Formato del documento a entregar	Electrónico
8. Competencias trabajadas	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de análisis y síntesis - Razonamiento crítico - Aprender a presentar y comunicar la información - Aprender a evaluar críticamente la información para la toma de decisiones - Trabajo en equipo
9. Exposición en el aula	N/A
10. Criterios de evaluación	<p>Esta actividad tiene un peso del 0,5 % de la calificación final de la asignatura. Para evaluar tu participación tendremos en cuenta los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nivel de comprensión de los textos objeto de debate - El nivel de expresión escrita de las intervenciones - La capacidad de síntesis. Se aconsejan mensajes breves y concisos - Nivel de originalidad de las intervenciones - Nivel de comunicación y aceptación del mensaje por el resto del grupo - El trato cordial y serio que se persigue en un contexto académico y docente
11. Observaciones	La realización del taller es OBLIGATORIA
12. Valoración del taller	Reflexiona sobre los logros que consideres que hayas conseguido con la realización del taller en el espacio "Valoración del taller 1" del aula virtual.

Tabla 83: Descripción taller 1

Tema 2. ESTRUCTURA Y PRESENTACIÓN DE UN TRABAJO CIENTÍFICO. RECOPIACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN.

En esta unidad temática se plantean recomendaciones para la realización y presentación de un trabajo académico, al tiempo que se incide especialmente en la normalización relativa a las referencias bibliográficas. Se trata de ofrecer, al alumnado, las orientaciones básicas para la elaboración de un trabajo intelectual y científico, en lo relativo a la estructuración y presentación de la información.

Pretendemos que el alumnado adquiera habilidad para determinar una necesidad informativa. Poniendo en práctica esta habilidad el alumnado deberá ser capaz de ordenar sus ideas con claridad y plantearse preguntas sobre el tema que está investigando. Asociará el tema o pregunta con palabras y conceptos jerarquizados, que expresen la temática de investigación y establezcan sus alcances y limitaciones y, además, concretará los objetivos de su necesidad informativa para determinar la información a buscar y la manera en que la utilizará.

Se pretende, además, que el alumnado tome conciencia en cuanto a que se debe respetar la propiedad intelectual de otros autores y aplique las diversas formas de citar las fuentes consultadas, en el contexto de un trabajo. Así como que conozca y aplique el manejo de los elementos para elaborar una bibliografía.

Taller 2: BÚSQUEDA BIBLIOGRÁFICA EN CATÁLOGOS AUTOMATIZADOS DE BIBLIOTECAS, ELABORACIÓN NORMALIZADA DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y UTILIZACIÓN DE GESTORES DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

El objetivo de este taller es que sean capaces de establecer relación entre los distintos elementos que intervienen en el proceso de búsqueda y recuperación de información, mediante el reconocimiento previo de sus necesidades de

información y del recurso que más las cubre, como apoyo a su desarrollo académico y profesional.

Se trataría de cubrir las fases del proceso de búsqueda y recuperación de la información lo cual supone: reconocer carencias de información, formular preguntas, concretar las necesidades de información, elaborar estrategias de búsqueda, recuperar información y contrastarla con las necesidades planteadas.

En la segunda parte del taller el alumnado deberá ser capaz de elaborar una bibliografía. Ésta contemplará ejemplos de todas las referencias bibliográficas vistas en clase: monografía, contribución a monografía, publicación periódica, publicación electrónica, página web...).

En concreto, el taller tiene como objetivo primordial capacitar al alumnado en el dominio de las habilidades informacionales relacionadas con la búsqueda, selección y utilización de información bibliográfica relevante. A continuación pasamos a detallar la descripción del taller.

1. Título del taller	Búsqueda bibliográfica en catálogos automatizados de bibliotecas y elaboración normalizada de referencias bibliográficas.
2. Tipo de taller	Participación por parejas
3. Modalidad	Consulta a catálogos automatizados de bibliotecas y elaboración de citas y referencias bibliográficas.
4. Período de realización	15 días
5. Fecha de entrega	Se concretará en clase
6. Descripción del taller	Taller estructurado en dos partes con el que se pretende que el alumnado se familiarice con las búsquedas en el manejo de catálogos OPAC (<i>Online Public Access Catalog</i>), aprendan a citar correctamente las referencias bibliográficas y a elaborar una bibliografía. Véase descripción detallada tras esta ficha.
7. Formato del documento a entregar	Impreso (extensión máxima 2 folios = 4 páginas)
8. Competencias	- Capacidad de gestión de la información.

trabajadas	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de organización y planificación. - Adquirir conocimientos de fuentes de información en el ámbito periodístico. - Adquirir habilidades y conocimientos para la recuperación de la información electrónica - Adquirir conocimientos de Internet y TIC
9. Exposición en el aula	N/A
10. Criterios de evaluación	<p>Esta actividad tiene un peso del 10% de la calificación final de la asignatura. Para evaluar tu participación tendremos en cuenta los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para realizar las búsquedas correctamente. - El nivel de corrección al citar referencias bibliográficas. - Elaborar la bibliografía de un modo sistemático.
11. Observaciones	- La realización del taller es OBLIGATORIA
12. Valoración del taller	Reflexiona sobre los logros que consideres que hayas conseguido con la realización del taller en el espacio "Valoración del taller 2" del aula virtual.

Descripción detallada del taller

1ª PARTE: Consulta a catálogos automatizados de bibliotecas

Consideraciones generales:

Taller a realizar en parejas.

Con este taller se pretende que te familiarices con las búsquedas en los siguientes catálogos OPAC (*Online Public Access Catalog*):

- Catálogo de la Biblioteca de la Universitat Jaume I:
<http://www.uji.es/CA/cd/>
- Catálogo de REBIUN: Red de Bibliotecas Universitarias
<http://rebiun.crue.org/cgi-bin/abnetop/X16112/ID1873065313?ACC=101>
- Catálogo colectivo de la *Xarxa de Lectura Pública Valenciana*:
<http://xlpv.cult.gva.es>

Realiza los siguientes ejercicios:

- a) Localiza en la Biblioteca de tu Universidad la bibliografía que te hayan recomendado en los programas de las diferentes asignaturas de tu primer curso, en el Grado que estás cursando. Elige de cada uno de los programas **al menos dos**

referencias, hasta completar un total de 8 referencias, y anota la signatura completa y su ubicación en las distintas salas, por si necesitas realizar alguna consulta a lo largo del curso.

- b) Puesto que en la biblioteca de tu Universidad no existen ejemplares suficientes para todo el alumnado, es interesante que conozcas en qué otra biblioteca puedes encontrar esos ejemplares. Por ello, el siguiente paso será realizar la búsqueda de las referencias anteriores en los otros catálogos automatizados reseñados arriba.

Primero busca en REBIUN y localiza en qué otras bibliotecas universitarias se encuentra el ejemplar que buscas. Anota alguna.

A continuación busca en la *Xarxa de Lectura Pública Valenciana* (xlpv) y localiza en qué población – la más cercana a tu lugar de origen – se encuentra el ejemplar que buscas y anota la signatura topográfica.

Antes de empezar analiza detenidamente este ejemplo:

GALDÓN LÓPEZ, Gabriel (coord.) *Teoría y práctica de la documentación informativa*. Barcelona: Ariel, 2002.

- UJI: (Z699.5.J68 T46 2002)
- REBIUN: UAL (EC 002/TEO/GAL)
- Xlpv: Biblioteca Almassora (002 TEO teo)

2ª PARTE: Elaboración de citas y referencias bibliográficas

- c) A continuación, consulta la unidad 2 (apartado Bibliografía) y referencia correctamente, ordena y alfabétiza las referencias bibliográficas de la anterior actividad en un único listado como si de la bibliografía de un trabajo se tratase.

Incluye, además, en ese mismo listado las referencias completas de los documentos consultados en línea que se detallan a continuación:

- Documentación fotográfica en la prensa. Casos de *El País*, *El Periódico* y *La Vanguardia* (artículo publicado en la revista *El Profesional de la Información*)
- Internet como fuente de información para el alumnado universitario (artículo que se encuentra en la revista *Cuadernos de Documentación Multimedia*: <http://revistas.ucm.es/index.php/CDMU/issue/view/CDMU101011/showToc>)
- Prensa digital y Web 2.0 (artículo publicado en Hipertext.net)
<http://www.upf.edu/hipertextnet/numero-7/prensa-digital.html>
- OCDE <http://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>
- REBIUM <http://rebiun.crue.org>
- El topo (película)
http://cataleg.uji.es/search~S1*cat/X?SEARCH=%28pel%C2%B7licula%29&SORT=D&m=g

Tabla 84: Descripción taller 2

Tema 3. INTERNET: RED DE REDES

En esta unidad temática nos centramos en la recuperación de la información mediante el uso de las tecnologías aplicadas a este propósito. La evaluación de recursos electrónicos es una parte esencial de los contenidos de este tema.

Es importante que el alumnado logre hacer un uso crítico de las tecnologías de la información y la comunicación, especialmente Internet, en lo referente al acceso y recuperación de la información.

Se pretende que el alumnado adquiera habilidad para plantear estrategias efectivas para buscar y encontrar información. Tras una clara definición y delimitación de la necesidad informativa, el alumnado deberá ser capaz de diseñar buenas estrategias de búsqueda que al ser aplicadas consigan con éxito la obtención de información. Esta habilidad supone que el alumnado deberá ser capaz de conocer todo lo relacionado con los recursos, formas de organización y los servicios de cualquier biblioteca. Al tiempo, deberá aplicar el conocimiento y buen criterio para seleccionar las principales fuentes de información de su especialidad e intentará comprender la lógica y la estructura de las mismas para consultar los recursos informacionales.

Taller 3: PRÁCTICAS HERRAMIENTAS DE RECUPERACIÓN Y GESTIÓN DE INFORMACIÓN ELECTRÓNICA. EVALUACIÓN DE RECURSOS ELECTRÓNICOS.

Con la primera parte del taller se pretende que el alumnado adquiera habilidad para recuperar información. Una vez localizada e identificada la información que se requiere, el alumnado deberá disponer de las destrezas y conocimientos necesarios para obtenerla. Para ello es necesario conocer los diversos medios de almacenamiento físico y virtual de la información (bibliotecas,

centros de investigación, bases de datos, hemerotecas...), identificar los mecanismos de transmisión de información utilizados por las diferentes fuentes y, además, conocer las potencialidades que le dan a una búsqueda en línea el uso de la lógica *booleana*.

Con la segunda parte se pretende que el alumnado adquiriera habilidades para analizar y evaluar la información que recupera. El alumnado debe ser capaz de contrastar la información que va encontrando con sus necesidades de información, al tiempo debe reconocer la autoría, objetividad y veracidad de la información recuperada. Igualmente deberá evaluar la actualidad y el nivel de especialización de la información. Es fundamental, además, que de manera razonada identifique de forma rápida los elementos más importantes de cada recurso informativo y aplique juicios de valor a los mismos.

1. Título del taller	Herramientas de recuperación y evaluación de recursos electrónicos.
2. Tipo de taller	Participación por parejas
3. Modalidad	Búsqueda de información en Internet. Evaluación de recursos electrónicos.
4. Período de realización	15 días
5. Fecha de entrega	Se concretará en clase
6. Descripción del taller	Taller estructurado en dos partes con el que se pretende que los alumnos se familiaricen con las búsquedas en Internet y que aprendan a encontrar la información que necesitan. Deberán, además, conocer como realizar la evaluación de recursos electrónicos. Véase descripción detallada tras esta ficha.
7. Formato del documento a entregar	1ª parte: documento impreso 2ª parte: tarea en Aula Virtual
8. Competencias trabajadas	- Capacidad de gestión de la información - Adquirir conocimientos de fuentes de información en el

	<p>ámbito del audiovisual</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adquirir habilidades y conocimientos para la recuperación de la información electrónica - Adquirir conocimientos de Internet y TIC - Aprender a evaluar recursos de información electrónica
9. Exposición en el aula	N/A
10. Criterios de evaluación	<p>Esta actividad tiene un peso del 10% de la calificación final de la asignatura. Para evaluar tu participación tendremos en cuenta los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para realizar las búsquedas correctamente. - Destreza para utilizar buscadores, y directorios. - Nivel de uso de operadores y delimitadores en Internet. - Entrega de la práctica en el formato y medio correspondiente a cada parte del taller.
11. Observaciones	- La realización del taller es OBLIGATORIA
12. Valoración del taller	Reflexiona sobre los logros que consideres que hayas conseguido con la realización del taller en el espacio "Valoración del taller 3" del aula virtual.

Descripción detallada del taller

1ª PARTE: Búsqueda de información en Internet.

A) Se pretende que te familiarices con las búsquedas en Internet, y que aprendas a encontrar la información que necesitas. Para ello deberás conocer el funcionamiento de un buscador y de un directorio, así como los parámetros que se utilizan para evitar el ruido y el silencio documental.

1.- Entra en el directorio *Open Directory* <<http://www.dmoz.org>> y contesta a las siguientes preguntas, indicando los pasos seguidos en la búsqueda:

- Indica la ruta seguida, sin hacer uso de la caja de búsqueda, para averiguar el nombre de tres medios de comunicación cubanos. Anota los tres primeros.
- Señala tres agencias españolas dedicadas a ofertar servicios de Publicidad por Internet. Indica la ruta seguida para encontrar la información. Anota el nombre de los tres primeros.

2.- Entra en *Yahoo* < www.yahoo.es > y responde a las siguientes cuestiones, indicando los pasos seguidos en la búsqueda:

- Tras explorar la página, busca la información sobre los blogs publicados por Yahoo en relación con noticias y enuméralos.
- Necesitas visionar unos tráilers para un trabajo sobre cine que tienes que realizar. Busca la dirección exacta e inserta un hipervínculo.

3.- Entra en *Google* < <http://www.google.es>> y realiza los siguientes ejercicios:

- Accede a las opciones de búsqueda avanzada y busca páginas, en español, sobre Antonio Banderas sin aplicar ningún operador o delimitador y señala el número de registros que aparecen. A continuación, aplica el operador de adyacencia y anota los resultados que se recuperan. Finalmente, aplica a la estrategia anterior el delimitador *intitle*. Por último compara todos los resultados obtenidos y haz una breve explicación sobre los mismos.
- Anota el número de registros, en español, que contengan los términos **música** y **publicidad** (en un mismo documento) entre el año 2009 y 2011. Aplica el operador de adyacencia a los términos de búsqueda y compara los resultados.
- Formula una estrategia de búsqueda para hallar artículos, en español, sobre **televisión** y **cine** en formato pdf. Compara los resultados aplicando el operador de adyacencia a los términos de búsqueda.

2ª PARTE: Evaluación de recursos electrónicos

Cada alumno/a tendrá que seleccionar y evaluar un recurso en línea (2 por pareja) basándose en los parámetros que aparecen en la ficha que se proporciona a continuación. Para ello, tenéis habilitada una tarea en el Aula Virtual con el epígrafe “Taller 3 - parte 2: Evaluación de recursos electrónicos”.

Los dos recursos se escogerán del listado “Fuentes de imagen, sonido y periodismo” del tema 4 de la asignatura. Intentad no evaluar los recursos que ya se hayan revisado por otros compañeros.

Antes de empezar la práctica deberéis consultar el modelo de ficha que os proporcionamos y leer detenidamente el material adjunto que se entregará en clase, donde encontraréis un ejemplo que os servirá de orientación.

MODELO DE FICHA DESCRIPTIVA DE FUENTES DE INFORMACIÓN EN LÍNEA
<ul style="list-style-type: none">• TÍTULO• URL• TIPO DE FUENTE O RECURSO• LENGUA• RESPONSABILIDAD PRINCIPAL• LUGAR DE PROCEDENCIA (SEDE SOCIAL)• DIRECCIÓN DE CONTACTO• DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO• DISEÑO Y PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN• ESTRATEGIAS DE NAVEGACIÓN (VERTICAL Y HORIZONTAL)• PRESENCIA Y CALIDAD DE ENLACES EXTERNOS• NÚMERO DE ENLACES QUE RECIBE DE OTROS RECURSOS• METADATOS• DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVE• ÁREAS DE APLICACIÓN (FINALIDAD DE LA WEB)• FECHA DE CREACIÓN• FECHA DE LA ÚLTIMA ACTUALIZACIÓN• FECHA DE CONSULTA• EVALUACIÓN (DE 1 A 5)

Fuente: GONZALO GARCÍA, Consuelo; FRAILE, Esther y PÉREZ, Esther (2005)¹⁶

Tabla 85: Descripción taller 3

Tema 4. FUENTES DE INFORMACIÓN ESPECIALIZADA

En esta unidad temática se pretende dar a conocer al alumnado una tipología amplia de fuentes de información especializadas que mantienen relación directa con su titulación y que se consideran necesarias para llevar a cabo cualquier tarea de investigación relacionada con el ámbito de la comunicación.

¹⁶ GONZALO GARCÍA, Consuelo; FRAILE, Esther y PÉREZ, Esther. Selección y evaluación de recursos informativos en Internet para el traductor literario. En: GARCÍA, Gonzalo y GARCÍA YEBRA, Valentín (eds.). *Manual de documentación para la traducción literaria*. Madrid: Arco/Libros, 2005, p. 201-243.

Es importante que el alumnado sepa distinguir la tipología y localización de las fuentes de información pertinentes al ámbito de la comunicación. Además, debe aprender métodos para evaluar de manera crítica éstas y contrastar los datos obtenidos.

Para ello planteamos una actividad de aprendizaje que les permita conocer y usar las diversas fuentes y recursos de información especializados y que mejor respondan a sus necesidades de información bien sea para fines de estudio, de investigación o de actualización permanente.

Este tema y su correspondiente taller enlaza de manera muy especial con el trabajo final (dossier que detallaremos posteriormente) y ambos forman parte del aprendizaje por proyectos que representa el 50% de la nota final de la asignatura¹⁷.

Taller 4: BÚSQUEDAS Y GESTIÓN FUENTES DE INFORMACIÓN ESPECIALIZADA.

En este taller pretendemos conseguir que el alumnado adquiera habilidad para integrar, sintetizar y utilizar la información. Para ello, debe desarrollar la capacidad de tomar de la información obtenida los aspectos que le sean más relevantes e incorporar éstos a su propia base de conocimientos y traducir este nuevo conocimiento a su propio lenguaje. Deberá, también, ser capaz de sintetizar toda la información obtenida y procesarla para poder comunicarla.

Pretendemos, además, que el alumnado adquiera habilidad para presentar los resultados de la información obtenida, lo cual implica que debe desarrollar la capacidad para comunicarse de manera correcta tanto en forma oral como escrita. Esto supone que debe ser capaz de comprender la información que recibe, así como tener la competencia de saber expresar lo que piensa en forma lógica y utilizando el vocabulario apropiado.

¹⁷ Véase tabla 78: guía docente: sistema de evaluación.

El propio desarrollo de las sesiones de trabajo del grupo permite trabajar las capacidades de expresión oral. Lo más importante no es que las aportaciones o argumentos de cada miembro del grupo sean correctas, sino la propia discusión y contraste que aseguran llegar a una solución adecuada al tiempo que generan un aprendizaje colateral de estrategias de interacción y solución de problemas. Se da prioridad a la construcción de conocimientos mediante la exploración, la discusión y la interacción con los que saben más, expresando por escrito su punto de vista, exponiéndolo a los demás y contrastándolo con otros puntos de vista para poner a prueba la pertinencia y validez.

Nuestro propósito -tal y como se detalla a continuación- es delegar en el alumnado una parte importante de las actividades evaluativas. Con ello los hacemos más activos en su aprendizaje y adquieren, además, competencias de auto y heteroevaluación, auto y heterorregulación y auto y heteromotivación, muy importantes en el desempeño profesional.

1. Título del taller	Búsquedas y gestión de fuentes de información especializada.
2. Tipo de taller	Trabajo en equipo (grupos del dossier).
3. Modalidad	Búsqueda de información especializada en Internet. Gestión y presentación de información electrónica. Presentación oral en público.
4. Período de realización	21 días.
5. Fecha de entrega	Se concretará en clase.
6. Descripción del taller	Taller con el que se pretende que el alumnado se entrene en habilidades de gestión y presentación de información especializada, así como que documenten los resultados obtenidos en las búsquedas. Finaliza con la presentación oral por parte de todos/as los integrantes del grupo. Véase descripción detallada tras esta ficha.
7. Formato del documento a entregar	Entrega electrónica de la presentación PowerPoint a través del Aula Virtual antes de la presentación en clase.

	Entrega de la pieza periodística en el Aula Virtual hasta las 17 horas del día antes de la exposición en clase (para poder preparar las fotocopias necesarias para todos los grupos).
8. Competencias trabajadas	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de análisis y síntesis. - Capacidad de gestión de la información. - Capacidad de organización y planificación. - Trabajo en equipo. - Adquirir conocimientos de fuentes de información en el ámbito del audiovisual. - Adquirir habilidades y conocimientos para la recuperación de la información electrónica. - Adquirir conocimientos de Internet y TIC. - Aprender a presentar y comunicar la información.
9. Exposición en el aula	Se lleva a cabo en tres sesiones y el orden de intervención se decide mediante sorteo. Cada grupo recibe una ficha de evaluación para que la vayan cumplimentando al hilo de las exposiciones y la entreguen al finalizar la sesión.
10. Criterios de evaluación	<p>Esta actividad tiene un peso del 20% sobre la calificación final de la asignatura.</p> <p>Se requiere la asistencia de todo el alumnado a las distintas presentaciones ya que la nota media de cada grupo se obtiene, en parte, de la nota dada por el resto de los grupos.</p> <p>Para evaluar vuestra participación tendremos en cuenta los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interés y actualidad del tema elegido. - Capacidad de búsqueda y gestión de la información. - Capacidad de síntesis. - Cohesión en el equipo. - Diseño y originalidad de la presentación. - Claridad en la exposición oral.
11. Observaciones	- La realización del taller es OBLIGATORIA
12. Valoración del taller	Reflexiona sobre los logros que consideres que hayas conseguido con la realización del taller en el espacio "Valoración del taller 4" del aula virtual.

Descripción detallada del taller

Se pretende que os entrenéis en la búsqueda de información en bases de datos y fuentes de información especializadas. Para ello, debéis utilizar los recursos que se os han ido facilitando a lo largo del semestre. Como ayuda os recordamos algunos:

- TEMARIA <http://www.temaria.net/>
- DIALNET <http://dialnet.unirioja.es/>
- C.D.M. (Cuadernos de Documentación Multimedia) <http://multidoc.rediris.es/cdm/>
- e-revist@s <http://www.erevistas.csic.es/>
- SFX: revistas electròniques <http://sfx.uji.es/>
- Directory of Open Access Journals <http://www.doaj.org>

Además, como parte del tema 4 de la asignatura, os facilitamos un listado de fuentes especializadas que **tenéis** que consultar y utilizar (disponible en el Tema 4 del Aula Virtual: “Fuentes de imagen, sonido y periodismo”).

A partir del tema elegido para el dossier de investigación que estáis elaborando, debéis preparar una **pieza periodística** (reportaje, noticia, etc.) sobre un **acontecimiento real, un hecho o un suceso previsible** y presentarla oralmente. Para ello, debéis tomar como punto de partida el conocimiento que tenéis sobre el tema y documentaros en mayor profundidad haciendo uso de las fuentes documentales especializadas que mencionamos arriba. Organizad, clasificad y justificad toda la documentación necesaria. Además, intentad hacer uso del sistema de citación visto en clase.

A modo de ejemplo del tipo de pieza periodística que debéis realizar os sugerimos leer el material adjunto (se les entrega un ejemplo seleccionado de cursos anteriores).

El taller finaliza con la presentación oral, preparada por parte de **todos/as** los/las integrantes del grupo.

Formato de la presentación:

- 15 diapositivas máximo
- aportad la información relevante
- claridad en la exposición discursiva
- presentación visual
- inclusión de las fuentes consultadas
- duración de la exposición oral: máximo 12 mins. (entre **todos/as** los/las integrantes del grupo).

Tabla 86: Descripción taller 4

Tema 5. ÉTICA DE LA INFORMACIÓN: DEONTOLOGÍA Y PERSPECTIVA DE CALIDAD DESDE LA DOCUMENTACIÓN INFORMATIVA.

Tema a modo de reflexión y conclusión abierta acerca de toda la asignatura. En él se recogen reflexiones sobre la importancia de la documentación para el ejercicio de la comunicación en general, integrándolas en la perspectiva sobre la ética de la información y la calidad que todo trabajo profesional requiere.

Se trata de un tema integrador, que nos sirve para refrescar aspectos claves de los temas anteriores y sumarlos a la reflexión final sobre la documentación como parte fundamental de la ética de la información y la importancia de la calidad como meta de toda actividad profesional.

Taller 5: DEBATE EN FORO EN TORNO A UNA LECTURA.

En este taller pretendemos que el alumnado tome conciencia respecto de las ventajas de la perspectiva de calidad en toda actividad profesional y conozca los peligros que derivan del uso no ético de la información en el ámbito de la comunicación.

Para reflexionar sobre lo comentado en los contenidos del tema 5, se propone al alumnado la lectura de una serie de textos. Se debate sobre estas lecturas en el foro de la asignatura (aula virtual), a propósito de los aspectos que se exponen y las reflexiones que se sacan a la luz.

El profesorado tendrá en cuenta -como incentivo, pero no como obligación- al evaluar las distintas participaciones si el estudiante ha leído e incorpora a su reflexión alguno de los otros textos propuestos como lecturas complementarias.

1. Título del taller	Ética de la información: deontología y perspectiva de calidad desde la Documentación Informativa
2. Tipo del taller	Individual
3. Modalidad	Lectura de un artículo y debate en foro abierto en el Aula Virtual
4. Período de realización	2 semanas
5. Fecha de entrega	Cierre del foro dos semanas después de su apertura
6. Descripción del taller	<p>Para reflexionar sobre lo que hemos comentado en los contenidos del tema 5, partamos de las siguientes lecturas, disponibles en el Aula Virtual:</p> <p>KAPUSCINSKI, Ryszard. <i>Lapidarium IV</i>. Barcelona: Anagrama, 2003. (fragmentos)</p> <p>SAVIANO, Roberto. "El que escribe muere". En <i>La belleza y el infierno</i>. Barcelona: Random House Mondadori, 2009, p. 219-229.</p> <p>Debatamos también a partir de la siguiente reflexión del escritor uruguayo Eduardo Galeano:</p> <p style="text-align: center;">La información objetiva</p> <p>En los países democráticos, el deber de objetividad guía los medios masivos de comunicación.</p> <p>La objetividad consiste en difundir los puntos de vista de cada una de las partes implicadas en situaciones de conflicto. En los años de la guerra de Vietnam, los medios masivos de comunicación de los Estados Unidos dieron a conocer a la opinión pública la posición de su gobierno y también la posición del enemigo.</p> <p>George Bayley, curioso de estos asuntos, midió el tiempo dedicado a una y otra parte en las cadenas televisivas ABC, CBS y NBC entre 1965 y 1970: el punto de vista de la nación invasora ocupó el noventa y siete por ciento del espacio y el punto de vista de la nación invadida ocupó el tres por ciento. Noventa y siete a tres.</p> <p>Para los invadidos, el deber de sufrir la guerra; para los invasores, el derecho de contarla.</p> <p>La información hace la realidad, y no al revés.</p> <p>Fuente cita:</p> <p>GALEANO, Eduardo. <i>Espejos. Una historia casi universal</i>. Madrid: Siglo XXI, 2008, p. 290-291.</p>

	<p>También puede dinamizar el debate la lectura (y búsqueda) de códigos deontológicos en el contexto de los profesionales de la información:</p> <p>http://www.pressnetweb.com/RECURSOS_PERIODISTICOS/ETICA_PERIODISTICA/CODIGOS_ETICOS_DEL_PERIODISMO_Y_LOS_MEDIOS_DE_COMUNICACION/EUROPA_CODIGOS_ETICOS/etica_periodismo_deontologia_codigos_eticos_europa_2.htm [Consulta: 16 de junio 2014]</p>
7. Formato del documento a entregar	Electrónico
8. Competencias trabajadas	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de análisis y síntesis - Razonamiento crítico - Aprender a presentar y comunicar la información - Aprender a evaluar críticamente la información para la toma de decisiones - Adquirir conciencia sobre la ética de la información
9. Exposición en el aula (características)	N/A
10. Criterios de evaluación	<p>Esta actividad tiene un peso del 5 % de la calificación final de la asignatura. Para evaluar tu participación tendremos en cuenta los siguientes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nivel de comprensión de los textos objeto de debate - El nivel de expresión escrita de las intervenciones - La capacidad de síntesis. Se aconsejan mensajes breves y concisos - Nivel de originalidad de las intervenciones - Nivel de comunicación y aceptación del mensaje por el resto del grupo - El trato cordial y serio que se persigue en un contexto académico y docente
11. Observaciones	La realización del taller es OBLIGATORIA
12. Valoración del taller	Reflexiona sobre los logros que consideres que hayas conseguido con la realización del taller en el espacio "Valoración del taller 5" del aula virtual.

Tabla 87: Descripción taller 5

5.10.3 Aprendizaje por proyectos: Dossier

Recordemos que el dossier entronca de manera muy especial con el taller 4 y ambos proyectos forman parte fundamental en la evaluación propuesta para la asignatura. Es lo que se denomina *aprendizaje por proyectos*.

Partimos de la base que educar implica enseñar a investigar y, por tanto, el alumno necesita, para conseguir ser un buen profesional, aprender a analizar y resolver problemas dado que el conocimiento es muy cambiante. Así pues, con este proyecto acercamos al alumnado a la realidad social y laboral, mediante la resolución de problemas y situaciones reales. Se potencian, además, habilidades de comunicación, documentación, reflexión, análisis, espíritu crítico y trabajo en equipo, así como valores éticos en referencia al uso y gestión de la información, desde una metodología docente centrada en el alumnado y en su proceso de aprendizaje.

A este respecto, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior de UNESCO (1998) indica en su artículo 9º, dedicado a los métodos educativos innovadores facilitadores del pensamiento crítico y la creatividad, que:

- En un mundo en rápido cambio, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige (...) así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad.
- Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales.

- Para alcanzar estos objetivos, puede ser necesario reformular los planes de estudio y utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas; se debería facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia (...). El personal académico debería desempeñar una función decisiva en la definición de los planes de estudio.
- Los nuevos métodos pedagógicos también supondrán nuevos materiales didácticos. Estos deberán estar asociados a nuevos métodos de examen, que pongan a prueba no sólo la memoria sino también las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad.

Por consiguiente, el objetivo principal que se pretende con el aprendizaje basado en proyectos es introducir al alumnado en las técnicas documentales y bibliográficas para capacitarle tanto en el uso y recuperación de información como en el conocimiento y manejo de fuentes de información generales y especializadas para su práctica profesional, todo ello desde un espíritu crítico y riguroso. En suma, fomentar la competencia informacional.

Es obvio que este planteamiento conlleva una revisión de la metodología de programación de las clases y de su impartición. Hemos tenido que diseñar los proyectos formativos partiendo del análisis de perfiles profesionales y académicos deseables en las diferentes titulaciones a través de competencias (capacidades) que determinan los objetivos y resultados de aprendizaje, y distribuir de forma lógica y coherente las competencias y/o resultados de aprendizaje entre los diferentes módulos y/o materias (unidades de enseñanza-aprendizaje). Esto es lo que nos

proponemos mediante el aprendizaje por proyectos que nos planteamos potenciar en esta acción de mejora educativa.

Recordemos que nuestra asignatura es obligatoria, y que es la única materia de documentación de la que dispone el alumnado a lo largo de su formación universitaria. Por ello nos parece que experimentar nuevas actividades es importante para consolidar el entrenamiento del alumnado en lo relativo a la búsqueda documental, tan relevante en su formación y su futuro profesional.

Este tipo de proyectos, además, fomenta el aprendizaje investigador al tiempo que el alumnado se siente motivado para aprender porque se apoya en la experiencia y le permite aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas a situaciones concretas con la consiguiente mejora de las competencias correspondientes.

Se ha observado que el aprendizaje orientado a proyectos introduce al alumnado en un proceso de investigación creadora puesto que van generando nuevos conocimientos y adquiriendo nuevas habilidades partiendo de los que ya poseen. Así mismo promueve su motivación intrínseca y desarrolla la capacidad de aprender a aprender.

Se trata de un aprendizaje basado en la investigación, reflexión y con mucho peso crítico, donde el alumnado aborda temas difíciles que le permiten la generación de conocimiento nuevo y el desarrollo de nuevas habilidades. A través de su realización hemos comprobado que el alumnado ha descubierto y ha aprendido conceptos y principios propios de su especialización.

Según los resultados obtenidos, desde que se implantó el nuevo plan docente, podemos afirmar que esta actividad ha resultado plenamente satisfactoria para el estudiantado ya que ha aprendido a tomar sus propias decisiones, lo cual fortalece la confianza en sí mismo.

Por otra parte, se han detectado también ciertos inconvenientes, como la dificultad de obtención de buenos resultados con alumnado poco motivado por

este tipo de proyectos, ya que no está acostumbrado a trabajar de manera grupal y se muestra reticente a cualquier cambio.

Trabajar en grupo representa para el alumnado la posibilidad de mantener relaciones de igual a igual con los otros, aportar conocimientos y vivencias y recibir de los otros sus experiencias. El papel esencial de los otros está en que son fuentes de información; referentes de contraste de nuestras interpretaciones y cooperantes en nuestras adquisiciones. (Zabalza, 2003: 109)

En suma, este dossier documental final, preparado en grupo (30% de la nota total) está basado en la recopilación organizada de documentación en torno a un tema consensuado en clase y relacionado con la titulación. Su desarrollo se lleva a cabo a lo largo de todo el semestre académico en las clases teóricas y prácticas en las que se ha ido implantado de manera paulatina el programa.

Las características de preparación del dossier se explican de manera detallada en clase, y en el Aula Virtual tienen a su disposición un guión para la preparación del mismo, que resumimos a continuación.

1. Título de la actividad	Dossier documental final de la asignatura Documentación Informativa
2. Tipo de actividad	Trabajo en equipo (grupos de 5 personas) NOTA: Los grupos se confeccionarán en las primeras clases del semestre y no se permitirán cambios posteriores.
3. Modalidad	Realización de un trabajo en forma de dossier documental para el que es necesario poner en práctica los conocimientos y habilidades adquiridas a lo largo de la asignatura.
4. Período de realización	Todo el semestre
5. Fecha de entrega	Fecha máxima: la fecha oficial de examen Consultad las pautas detalladas sobre los plazos de entrega parciales del trabajo al final de este documento.
6. Descripción de la	El trabajo a desarrollar consiste en la preparación de un dossier

<p>actividad</p>	<p>de Documentación, comentado, razonado y con citas que muestren el uso correcto de las fuentes de información consultadas. NO se trata de realizar un TRABAJO MONOGRÁFICO, NI sirve una simple RECOPIACIÓN DE PÁGINAS WEB O DATOS de cualquier tipo.</p> <p>Imaginad que sois un equipo (se puede elegir un nombre) que trabajáis en un medio de comunicación (radio, prensa, televisión...) y que tenéis que realizar un proyecto de investigación correctamente documentado, relacionado con ese medio, sobre un tema de vuestro interés (a elegir libremente). Todos los talleres que se vayan realizando a lo largo del curso revierten en la realización del dossier que será evaluado al final.</p> <p>El dossier estará tutorizado en todo momento por el/la profesor/a, a quien podéis ir preguntando dudas de estructura y contenidos. A este respecto, aprovechad bien las clases y las tutorías.</p> <p>Consultad las pautas detalladas para la elaboración del dossier tras esta ficha.</p>
<p>7. Formato del documento a entregar</p>	<p>El trabajo se entregará en papel (impreso por ambas caras, en blanco y negro; tipo de letra Times New Roman o Arial 12, espaciado 1,5 y texto justificado) y en formato electrónico a través del Aula Virtual (archivo Word original). Si no se entrega el trabajo en ambos formatos se penalizará la calificación. Los trabajos se enviarán al profesor/a correspondiente con anterioridad a la fecha de examen o el mismo día.</p>
<p>8. Competencias trabajadas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de análisis y síntesis. - Capacidad de gestión de la información. - Capacidad de organización y planificación. - Compromiso ético. - Motivación por la calidad. - Razonamiento crítico. - Trabajo en equipo. - Adquirir conocimientos sobre gestión de la información en el ámbito audiovisual. - Adquirir habilidades y conocimientos para la recuperación de la información electrónica. - Aprender a evaluar críticamente la información para la toma de decisiones.

	<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a evaluar recursos de información electrónica. - Aprender a presentar y comunicar la información. - Aprender a usar las fuentes de información en el ámbito del audiovisual.
9. Exposición en el aula	N/A
10. Criterios de evaluación	<p>Se evaluarán los contenidos, la bibliografía y fuentes usadas, la presentación y expresión, el trabajo colaborativo en equipo y el proceso de elaboración desarrollado.</p> <p>Respecto a los contenidos, se evaluarán:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estructura y organización de los contenidos - Unidad, coordinación y cohesión - Relevancia - Pertinencia - Claridad - No redundancia - Aportación, innovación u originalidad <p>Respecto a la bibliografía y fuentes, se tendrán en cuenta los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoridad - Actualidad - Diversidad de fuentes - Utilización de normativa dada en clase <p>Respecto a la presentación, se evaluará:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Facilidad para la lectura y consulta del documento - Facilidad para la detección rápida de apartados, contenidos, etc. - Configuración, formato y estilos que faciliten la lectura y consulta. <p>Las faltas de ortografía y la redacción incorrecta puntúan negativamente.</p> <p>Todos los miembros del grupo deberán conocer de manera obligada todo el trabajo, no sólo una parte. Si se pusiera de manifiesto el desconocimiento global del mismo por parte de algún miembro del grupo, éste podría suspender. Esto se decidirá de manera consensuada y estando presentes todos los integrantes del grupo.</p>
11. Observaciones	Recordad que el dossier representa un 30% de la nota final de la asignatura, y que, para hacer media será necesario sacar un 5 sobre 10.

Pautas detalladas para la elaboración del dossier

Sobre la constitución de los grupos:

Cada grupo estará formado por **5 integrantes**:

- **Coordinador/a** debe procurar que el trabajo se organice y planifique correctamente. Vigilará el cumplimiento del plan de trabajo elaborado y que el grupo trabaje de manera eficaz y eficiente. Por tanto, debe velar por la asistencia a las reuniones fijadas, el cumplimiento de las tareas y el funcionamiento interno del grupo.
- **Secretario/a** debe anotar lo que hace cada uno de los miembros del grupo durante las reuniones (orden del día, acta). Debe actualizar los borradores y las fichas de registro en el espacio virtual.
- **Supervisor/a** deberá preocuparse de que se apliquen las pautas explicadas en el tema 2 (estructura del trabajo, metodología y utilización correcta de las fuentes documentales: citas en el texto y formato de la bibliografía según las normas proporcionadas).
- **Editor/a** será la persona responsable de cuestiones de diseño, presentación, maquetación, etc., pero también de organizar y presentar la información en el espacio virtual de trabajo cooperativo.
- **Portavoz** será la persona responsable de la comunicación con el/la profesor/a, tanto en la entrega de documentos como ante la aparición de problemas.

MUY IMPORTANTE:

- Estos roles sirven para distribuir responsabilidades entre los miembros del equipo, **NO** para repartirse el trabajo.
- Para equilibrar la participación y las responsabilidades, **TODOS los miembros pasarán por TODOS los roles** a lo largo del semestre y se tendrá en cuenta en la evaluación.
- Los roles se asignan inicialmente antes del “Informe dossier 1” (consultad el apartado “Sobre los plazos de entrega de las distintas partes”) y se deberá rotar por los distintos roles tras cada entrega parcial.
- Cada grupo contará con un **espacio virtual** de reunión para facilitar el trabajo en equipo entre todos los miembros, complementar las reuniones presenciales, **registrar OBLIGATORIAMENTE**, por medio de **fichas**, la actividad desarrollada en cada reunión y el rol de cada miembro en cada etapa del trabajo y presentar los distintos **informes** del dossier.
- Una parte importante de la **evaluación** de esta actividad consiste en valorar el

proceso de elaboración del trabajo, no solo el producto final. Por tanto, la no asistencia presencial a las sesiones y la no participación en el espacio virtual del grupo **podrá penalizarse**, a criterio del profesorado, hasta un máximo de **1 punto** en la calificación del dossier.

Sobre la estructura del dossier:

En la **INTRODUCCIÓN** tenéis que justificar y explicar los motivos de la elección del tema de vuestro dossier. Es importante cuestionarse por qué se elige ese tema y qué objetivos se pretenden conseguir con la investigación. Además, es esencial explicar cómo se estructura el trabajo.

El **CUERPO** del dossier debe incluir los siguientes apartados: (1) **marco teórico** que defina el contexto del tema elegido, de carácter descriptivo y utilizando el **aparato crítico** necesario para utilizar la información encontrada (uso de citas); (2) **material utilizado** en la elaboración del dossier y **métodos empleados** para obtener y analizar la información, ambas partes debidamente **explicadas en detalle y justificadas**; y (3) **resultados obtenidos** de la investigación, **explicados y mostrados** visualmente.

En la **CONCLUSIÓN** debéis retomar los objetivos planteados al principio de la investigación para ver en qué medida se han conseguido. Igualmente, tenéis que aportar una valoración final, razonada y crítica sobre los distintos pasos seguidos en el desarrollo del trabajo y cómo esto ha contribuido a la investigación.

Sobre el apartado de **BIBLIOGRAFÍA**, recordad que hay que seguir las normas de citación.

Sobre los plazos de entrega de las distintas partes:

- **Informe dossier 1: a mediados de octubre** (el día concreto se anunciará en clase y en el aula virtual).

Cada grupo se entrevistará con el/la profesor/a y realizará en clase de prácticas el **"Informe dossier 1"** en el espacio virtual del grupo.

Este primer documento de trabajo deberá contener la siguiente información:

- Nombre de los integrantes del grupo y el cargo inicial que asume cada miembro del mismo.
- Tema sobre el que se ha decidido trabajar y las razones de la elección del mismo.
- Objetivos generales que se desean alcanzar y, si es posible, también los específicos.
- Reflexión sobre las necesidades informativas para cubrir esos objetivos.
- Índice, al menos los grandes apartados del mismo.
- Un borrador del plan de trabajo a seguir.

- **Informe dossier 2: a finales de octubre** (el día concreto se anunciará en clase y en el aula virtual):

- Se retomará el documento **"Informe dossier 1"** y se añadirá al mismo una explicación

detallada del apartado material y métodos. El documento actualizado “Informe dossier 2” deberá estar en la página correspondiente del espacio virtual.

- El/la profesor/a se asegurará que se ha comprendido bien la diferencia entre ambos términos. Se deberá aportar una relación detallada de los materiales elegidos sobre los que van a trabajar así como los métodos que se vayan a aplicar para obtener la información requerida.
- Además, deberán aportar un listado detallado con todas los posibles documentos que se vayan a utilizar (como mínimo 10 por grupo, de distintos tipos: artículos de revista, libros, páginas webs...).
- **Informe dossier 3: a mediados de noviembre** (el día concreto se anunciará en clase y en el aula virtual):
 - Este informe se centrará en la redacción del marco teórico del dossier. Para ello, se aprovechará la información aportada por los documentos del informe anterior. Además, se deberá citar correctamente la bibliografía consultada y se hará uso del aparato crítico.
 - **No** se pretende que redactéis ya el apartado del marco teórico definitivo. **Sí** que se elabore un borrador inicial o parte de él.
- **Informe dossier 4: a finales de noviembre** (el día concreto se anunciará en clase y en el aula virtual):
 - Este informe se centrará en el apartado sobre material y métodos del dossier.
 - Aunque no utilizéis estos métodos de recogida de información en vuestra investigación, tendréis que elaborar una encuesta y una entrevista (el material sobre cómo hacerlo se os facilitará en clase) para recabar la información que necesitéis para completar vuestro trabajo.
- **Taller 4: últimas dos semanas** de clase de diciembre:
Presentación oral que servirá de apoyo a la realización del dossier (la información detallada se aportará en la ficha del taller 4).
- **ENTREGA FINAL DEL TRABAJO COMPLETO**

Una vez finalizadas las clases en diciembre se podrá hacer entrega del trabajo final en cualquier momento antes del día de la fecha oficial de examen que aparece en el LLEU o ese mismo día.

El incumplimiento del plazo en la entrega del dossier implicará no aprobar el trabajo y se considerará como “No Presentado”.

Tabla 88: Guión Dossier

5.10.4 Opiniones del alumnado sobre la experiencia ECTS

La evaluación del proceso permite conocer la problemática que conlleva su aplicación a partir de datos obtenidos de la observación directa y de los propios protagonistas (profesorado y alumnado). La opinión recabada de profesorado y alumnado así como observaciones de la dinámica y organización de clase aporta información acerca de las dificultades y obstáculos, necesidades del alumnado, tiempo que requiere la realización de las actividades, y nuevas funciones y tareas docentes, entre otros aspectos.

La observación nos permite recoger datos directos de los procesos de aprendizaje y de la dinámica del aula en situaciones y momentos reales de la actividad docente. Sin duda se trata de una técnica muy apropiada para conocer la dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la organización del aula así como las dificultades durante el desarrollo de las actividades.

La opinión, vivencias y problemáticas específicas que surgen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto desde la perspectiva del alumnado como del profesorado que ha desarrollado la experiencia a nivel didáctico ayuda a tener una visión conjunta de las necesidades, dificultades, aspectos organizativos, estructurales, temporales y de infraestructuras, entre otras, relacionadas con el desarrollo de ambos programas formativos.

Cuestionario final

Estos cuestionarios son cumplimentados el día de la entrega del trabajo final y tienen como objetivo recoger las impresiones del alumnado sobre diferentes dimensiones didácticas de la experiencia ECTS. Nos aportan datos para obtener una visión conjunta y fidedigna de los procesos puestos en marcha. Y en base a los resultados se introducen los cambios que consideramos oportunos.

Las opiniones del alumnado son un pilar clave que nos permiten reflexionar acerca de las implicaciones de la metodología ECTS en la práctica universitaria y el análisis de contenido de estos cuestionarios saca a la luz aspectos relevantes a

considerar para esta nueva metodología universitaria. Resulta muy difícil, cuando arrancamos el curso, predecir exactamente cuáles serán los cambios en la comprensión que surgirán de las diversas experiencias de aprendizaje del alumnado, y tampoco podemos anticipar cuáles serán los cambios existenciales que se producirán. No obstante, estos cambios tienen lugar o al menos así debería ser.

Un análisis pormenorizado de los resultados obtenidos, en base a opiniones puestas de manifiesto en los cuestionarios que se pasan a final de curso, indica que las distintas actividades han sido satisfactorias, puesto que ellos mismos han llegado a la conclusión de que la materia se ha trabajado con intensidad y por tanto queda aprendida al finalizar el curso académico.

DOCUMENTACIÓN INFORMATIVA **GRUPO:**
APELLIDOS: **NOMBRE:**
Con la finalidad de mejorar la docencia de la asignatura te agradeceríamos que respondieras con absoluta sinceridad a las siguientes cuestiones:

1. ¿Crees que lo aprendido en esta asignatura te servirá de apoyo durante tus estudios académicos? ¿Y en tu futura vida profesional?
2. ¿Has apreciado algún cambio en tu manera de aprender desde el inicio del curso hasta ahora? ¿Cuáles son los cambios que destacarías como más significativos?
3. ¿Qué unidad temática consideras que te ha resultado más provechosa?
4. Con respecto a las actividades prácticas, ¿cambiarías alguna actividad? ¿Qué tipo de prácticas te gustaría realizar?
5. ¿Qué dificultades u obstáculos te has encontrado para la realización del plan de actividades propuesto?
6. ¿Qué exigencias básicas te ha planteado la nueva metodología didáctica que has experimentado en la asignatura? ¿Cómo has afrontado estos cambios?
7. ¿Te ha aportado conocimientos nuevos el espacio virtual Enredad@s? ¿Por qué?
8. ¿Has encontrado útil el aprender a utilizar gestores de referencias bibliográficas y herramientas de gestión documental como Mendeley? ¿Te ha resultado difícil de utilizar?
9. ¿Has recibido respuesta de tu profesor/a cuando has necesitado su ayuda?

Tabla 89: Cuestionario final

Consideramos interesante incluir, a modo ilustrativo, diversas opiniones entresacadas de los numerosos cuestionarios cumplimentados por el alumnado desde que se inició la investigación. Se trata de un balance global de todos los cuestionarios -procedentes de Comunicación Audiovisual y de Periodismo-¹⁸, de todos los cursos anteriores (2006-07 hasta el curso 2013-14), sobre algunas preguntas incluidas en el cuestionario. Estos cuestionarios se vienen pasando desde el curso 2007-2008, cuando inicié la investigación, con el objetivo de pulsar la opinión de nuestro alumnado y al mismo tiempo recabar datos para concluir esta Tesis Doctoral.

Del análisis de las respuestas obtenidas se deduce que en general nuestro alumnado valora de manera positiva las situaciones educativas que representan retos para ellos/as, lo cual, repercute positivamente en su autoestima. Nuestro trabajo como educadores se considera, pues, cumplido cuando el alumnado diga al final de un curso cosas como las que a continuación aparecen descritas.

En relación a la importancia que nuestro alumnado da a todo lo aprendido en nuestra asignatura, hemos seleccionado algunas respuestas que creemos son fruto de una reflexión, y que pasamos a detallar:

A las preguntas *¿Crees que lo aprendido en esta asignatura te servirá de apoyo durante tus estudios académicos? ¿Y en tu futura vida profesional?* estas son algunas de las respuestas de nuestro alumnado:

«La asignatura creo que ha resultado muy útil, ya que sienta las bases para una buena organización en la realización de trabajos, ya sea la búsqueda de información, la filtración, las referencias... Por tanto, también será útil en mi vida profesional» (alumno de Comunicación Audiovisual, curso 2007-08)

«Sí, sobre todo a la hora de referenciar fuentes y organizar futuros proyectos. Además, el trabajo en grupo ha sido una base clave y una forma de prepararnos profesionalmente» (alumno de Periodismo, curso 2010-11)

¹⁸ El curso 2006/2007 finalizó mi docencia en Publicidad y por este motivo los cuestionarios que se aportan son de Periodismo y Comunicación Audiovisual.

«Personalmente, creo que todo lo aprendido en esta asignatura nos servirá mucho para el futuro, así como nos ha servido este cuatrimestre para las demás asignaturas. Los contenidos de documentación informativa me parecen fundamentales para la elaboración de trabajos académicos. En mi vida profesional intuyo que también podré aprovechar estos conocimientos para progresar» (alumna de Comunicación Audiovisual, curso 2010-11)

«Sí, pienso que todo lo aprendido es y será de gran utilidad para mis futuros estudios y para mi futura vida laboral, ya que esta asignatura me ha servido de base para la búsqueda y filtración adecuada de la información en diferentes fuentes, algo fundamental en un buen periodista» (alumno de Periodismo, curso 2011-12)

«Sí, en ambas “vidas” (académica y futura). Pues, en los dos sentidos, deberé estar bien documentada y saber buscar información de manera eficiente (mediante los mecanismos de búsqueda que hemos aprendido a utilizar). Además considero que, especialmente en mi vida académica, me va a ayudar mucho el hecho de saber realizar bibliografías» (alumna de Comunicación Audiovisual, curso 2007-08)

«Sí, creo que hemos aprendido a buscar información de manera más fácil y rápida. Por lo tanto, me va a servir en un futuro para realizar trabajos en los que tenga que buscar información concreta sobre algún tema» (alumna de Periodismo, curso 2011-12)

«Creo que sí, ya que considero que he aprendido cosas realmente útiles como la realización correcta de una bibliografía, afinar en las búsquedas para obtener los resultados deseados y ganar soltura para expresarme en público. Estos aspectos son útiles para ser un profesional» (alumno de Comunicación Audiovisual, curso 2007-08)

«Sí, durante la realización del dossier nos hemos dado cuenta de la gran utilidad de muchas de las cosas que hemos aprendido. Igualmente, esto será muy útil en nuestro futuro como periodistas» (alumna de Periodismo, curso 2012-13)

Respecto a la pregunta *¿Qué exigencias básicas te ha planteado la nueva metodología didáctica que has experimentado en la asignatura? ¿Cómo has afrontado estos cambios?* hay alumnos/as que opinan que la nueva metodología favorece:

a) **La superación de resistencias.** El alumnado se da cuenta que algunas de las actividades implican retos para superar sus propias resistencias emocionales ante las nuevas metodologías y que las nuevas situaciones les impulsan a la superación personal. Así lo expresan:

«Teníamos que llevar el trabajo muy al día, y es un poco agobiante, pero cuando se amontona todo el trabajo del resto de asignaturas al final del curso, se agradece» (alumna de Comunicación Audiovisual, curso 2008-09)

«Se me han planteado nuevas exigencias como la de la bibliografía o aprender a utilizar buscadores. He afrontado los cambios intentando hacerlo lo mejor posible» (alumna de Periodismo, curso 2012-13)

«Las exigencias de adaptarme a recursos desconocidos hasta el momento para mí. Ha sido angustioso pero, a la vez, gratificante, ya que superar talleres que al inicio eran complicados para mí me ha ayudado a superarme personalmente» (alumna de Periodismo, curso 2012-13)

«En un principio me ha costado adaptarme, pero una vez obtenido este nuevo método he aprendido que los resultados conseguidos son mucho mejores. Llevar el trabajo al día ahorra tiempo, esfuerzo y el replanteamiento de nuevo de dichas tareas» (alumna de Comunicación Audiovisual, curso 2008-09)

b) **La investigación y el aprendizaje personal.** El alumnado percibe que las nuevas metodologías estimulan el aprendizaje autónomo. Así lo expresan:

«Exige tener las cosas al día, pero eso es muy bueno para aprender a trabajar de la forma que exige la universidad. Al principio me costaba más, pero ya me he habituado» (alumna de Periodismo, curso 2012-13)

«He notado el cambio en cuanto al distanciamiento alumno/profesor. A la hora de adaptarme al uso del aula virtual y demás recursos virtuales no he tenido problemas significativos» (alumna de Periodismo, curso 2013-14)

«En los foros, el hecho de contrastar opiniones del resto además de aportar la mía propia, algo que antes no solía hacer. También los plazos de entrega y el hecho de aprovechar el tiempo en clase completamente para las prácticas» (una alumna de Comunicación Audiovisual, curso 2009-10)

c) El aprendizaje en equipo. La metodología ECTS estimula el desarrollo de destrezas para el aprendizaje en grupo. Así lo expresan:

«Hemos tenido que saber trabajar en grupo, saber coordinarnos y organizarnos correctamente» (alumna de Periodismo, curso 2013-14)

«Una de las mayores exigencias ha sido el trabajar en grupo y encontrar que todos estuviéramos de acuerdo en ciertas cosas del trabajo» (alumna de Comunicación Audiovisual, 2009-10)

«Aumento de las relaciones de grupo, ya que casi todos los trabajos eran en grupo o por parejas» (alumno de Comunicación Audiovisual, curso 2011-12)

d) La proyección profesional. El alumnado entiende que esta metodología genera aprendizajes prácticos y útiles de cara a un futuro profesional. Así lo expresan:

«La asignatura ha resultado muy útil, ya que sienta las bases para una buena organización en la realización de trabajos, ya sea la búsqueda de información, la filtración, las referencias... por tanto, también será útil en mi vida profesional» (alumno de Comunicación Audiovisual, curso 2012-13)

«Personalmente, creo que todo lo aprendido en esta asignatura nos servirá mucho para el futuro, así como nos ha servido este cuatrimestre para las demás asignaturas. Los contenidos de documentación informativa me parecen fundamentales para la elaboración de trabajos académicos. En mi vida profesional intuyo que también podré aprovechar estos conocimientos para progresar» (alumna de Comunicación Audiovisual, curso 2010-11)

«Sí, sobre todo a la hora de referenciar fuentes y organizar futuros proyectos. Además, el trabajo en grupo ha sido una base clave y una forma de prepararnos profesionalmente» (alumno de Periodismo, curso 2012-13)

«Sí, pienso que todo lo aprendido es y será de gran utilidad para mis futuros estudios y para mi futura vida laboral, ya que esta asignatura me ha servido de base para la búsqueda y filtración adecuada de la información en diferentes fuentes, algo fundamental en un buen periodista» (alumno de Periodismo, curso 2012-13)

En definitiva, la proyección profesional de la metodología ECTS es muy valorada por el alumnado ya que la sociedad actual demanda profesionales que sean capaces de trabajar y desenvolverse en diferentes contextos.

6. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

A lo largo de toda la investigación hemos ido desarrollando los objetivos de la investigación según el plan previsto. En primer lugar hemos llevado a cabo el marco teórico en el que se justifica el enfoque de nuestra investigación dentro del paradigma de la Alfabetización Informacional. En este sentido hemos querido clarificar la importancia que en todo programa formativo tienen las competencias como eje central de la planificación metodológica. En este contexto universitario, la organización de la docencia, los métodos de enseñanza y las fórmulas de evaluación deben realizarse en función de los aprendizajes que se espera que obtenga nuestro alumnado.

Este planteamiento expuesto implica un cambio en las metodologías con el objetivo de superar el enfoque tradicional del proceso enseñanza-aprendizaje (contenidos/métodos/evaluación) sustituyéndolo por un enfoque innovador que representa que la metodología de enseñanza debe girar alrededor de las competencias a conseguir. Y si partimos de la premisa de que una competencia no es algo que se infiere sino algo que el alumnado hace, debemos entender que la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje debe basarse en una metodología activa y práctica que permita al alumnado afrontar situaciones reales o imaginarias para, por una parte, adquirir conocimientos, habilidades, actitudes y valores y, por otra parte, poder demostrar el grado de consolidación de las competencias adquiridas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así pues, se constata la necesidad de llevar a cabo una profunda renovación de metodologías en la enseñanza universitaria con el fin de fomentar la actividad práctica, el trabajo cooperativo entre todo el alumnado y el estudio individual, elementos que se consideran esenciales para lograr el aprendizaje autónomo del alumnado. Llegados a este punto no debemos olvidar el papel que las tecnologías

de la información y la comunicación (TIC) pueden desempeñar en la renovación de las metodologías de enseñanza en el ámbito universitario como herramientas de apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Además, no debemos olvidar los sistemas de evaluación que deben presentar coherencia con las metodologías de enseñanza-aprendizaje, y todos ellos deberán estar centrados en las competencias. La evaluación debe valorar el grado de dominio de las competencias y debe plantear situaciones reales del ámbito profesional. Además debe ser continua y formativa.

A continuación hemos efectuado el desarrollo del apartado de la metodología de la investigación, donde de manera detallada y razonada se expone el diseño del estudio empírico llevado a cabo, y justificamos los instrumentos de recogida de información.

Al hilo de lo anterior continuamos con el apartado de resultado y discusión, donde presentamos y sometemos a un profundo análisis los datos obtenidos del estudio empírico llevado a cabo. Inicialmente, queremos comentar que el volumen de cuestionarios recibidos y de entrevistas realizadas nos permite afirmar que los resultados obtenidos reflejan de manera clara el nivel de competencia informacional del alumnado universo de estudio. Nos ayudan a realizar un diagnóstico realista. Consideramos que la cuidadosa selección de los participantes en las entrevistas *focus group* los convierte en informantes significativos, con conocimiento suficiente para aportar información acerca de la temática que nos preocupa. Por otra parte, pensamos que la triangulación metodológica que hemos utilizado nos permite valorar la concordancia obtenida entre los resultados conseguidos mediante diversas técnicas y estrategias. Recogemos, además, en este apartado, a modo de síntesis conclusiva, los aspectos más significativos y las observaciones más relevantes de cada subapartado del estudio empírico.

A partir de nuestro estudio empírico hacemos una propuesta de plan docente e iniciamos este apartado justificando de manera razonada y crítica nuestra perspectiva sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como todos los

factores que hay que tener presentes para proceder a la planificación de la metodología de enseñanza de la materia Documentación Informativa, siguiendo las orientaciones potenciadas desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentamos, además, una descripción de las principales metodologías de enseñanza y sistemas de evaluación alrededor de las competencias que creemos se han de tener muy presentes, en la educación universitaria, a la hora de determinar las estrategias docentes.

En una segunda parte de este apartado nos centramos en la asignatura que impartimos, Documentación Informativa, y planteamos un conjunto de propuestas que consideramos adecuadas para promover el cambio metodológico en los procesos de enseñanza-aprendizaje que propugna el nuevo paradigma impulsado por el proceso de convergencia europeo. En líneas generales nuestro modelo didáctico se asienta sobre tres pilares básicos: práctica, proyectos y teoría.

- Modelo basado en la práctica: cuya finalidad es potenciar competencias relacionadas con el ámbito laboral mediante seminarios, clases prácticas y trabajo en grupo. A través de los cuales es posible llevar a cabo el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas (ABP), etc. Y cuyo sistema de evaluación son los informes, memorias de prácticas, portafolios, etc.
- Modelo basado en los proyectos: se basa en el estudio y trabajo personal y en el trabajo en grupo. Para la evaluación se requiere la ejecución de trabajos y proyectos sobre casos reales o simulados.
- Modelo basado en teoría: se trata de fomentar competencias relacionadas con conocimientos y capacidades intelectuales y vinculadas con la materia. Para ello se pueden llevar a cabo exposiciones, reflexiones, debates, etc. Y que se pueden evaluar mediante pruebas de conocimiento objetivas.

En suma, con la presente investigación se perseguían una serie de objetivos, enumerados en la introducción del trabajo, y que ahora retomamos para

comprobar en qué grado se han cumplido. A continuación procederemos a comentar cada uno de ellos.

1. Averiguar el grado de valoración que el alumnado tiene acerca de la importancia y necesidad de la Documentación en la Publicidad, las Relaciones Públicas y la Comunicación Audiovisual.

Una constante que hemos observado en nuestra investigación, con independencia del procedimiento utilizado para la recogida de información, es la asignación de un papel muy significativo a la necesidad e importancia de documentarse para poder realizar, en la actualidad como estudiantes y en un futuro como profesionales de la comunicación, cualquier trabajo o tarea de calidad.

Teniendo en cuenta los resultados de las entrevistas y cuestionarios, podemos apuntar que tanto el alumnado de primer y segundo ciclo como el de tercer ciclo suele recurrir a distintas fuentes de información para documentarse y contrastar información, aunque posiblemente, y debemos afirmarlo con cautela, los tipos de fuentes que utilicen sean completamente diferentes puesto que el alumnado de tercer ciclo tiende a consultar fuentes más especializadas. Al mismo tiempo, se ha detectado una fuerte preocupación, en todos los casos, por la fiabilidad de la información a la hora de documentarse y utilizar la información seleccionada.

2. Indagar las habilidades que tiene el alumnado para reconocer la necesidad de información y el acceso a la misma.

Nuestra investigación nos ha aportado datos significativos en cuanto a la falta de habilidad del alumnado, en general, para reconocer una necesidad de información. Esto implica, por una parte, que carece de competencia a la hora de definir el objeto de la investigación, así como de reconocer y articular la necesidad de información para que se logre el acierto informacional y, por otra, que carece de capacidad suficiente para comprender cómo la información está diseñada, almacenada y organizada y, por tanto, para desarrollar de manera apropiada técnicas de estrategia de búsquedas.

- 3. Considerar la necesidad real de información del alumnado y facilitar así la integración de las habilidades en el uso y acceso a la información en su estructura cognitiva personal.*

En relación a la necesidad real de información que tiene el alumnado universitario, en un ámbito específico como el de los estudios de comunicación, nos ha parecido significativo detectar que éste no ha adquirido las habilidades o aptitudes necesarias para el uso y acceso a la información que requiere para solucionar sus problemas de aprendizaje.

Por ello, como docentes, debemos considerar esta necesidad y formar al alumnado en aptitudes para el acceso y uso de la información, lo cual exige un planteamiento integrado y cooperativo del diseño y aplicación del plan de estudios, basado en una estrecha colaboración entre el profesorado del Área de Documentación y el profesorado experto en el ámbito de especialidad en que se está formando el alumnado. Esta meta, hacia la que aspiramos, no se conseguirá trabajando a impulsos, en compartimentos y sin ningún tipo de marco global.

Una práctica reiterada convertirá al alumnado en un experto en la reflexión y la conciencia crítica de la información como recurso intelectual. Nuestro sentir es que un alumnado competente en el acceso y uso de la información es aquél capaz de sintetizar información, de desarrollar nuevas ideas a partir de esa síntesis, y de generar nuevo conocimiento en una disciplina concreta. Esta competencia, además, les fortalecerá no sólo como profesionales, sino como ciudadanos y ciudadanas de la Sociedad de la Información y el Conocimiento.

- 4. Conseguir una mejor adaptación a las necesidades informativas del alumnado puesto que los recursos de información pueden tener un gran impacto en el proceso de aprendizaje del alumnado.*

El planteamiento curricular de la reforma universitaria -según el Espacio Europeo de Educación Superior- supone, sin duda, cambios importantes en diferentes ámbitos de la intervención educativa, lo cual ha promovido entre el profesorado del área una reflexión sobre las propias experiencias educativas, así

como la búsqueda de alternativas que permitan que nos vayamos adaptando a las nuevas necesidades informacionales del alumnado, con ilusión y sentido de la responsabilidad.

Según esto, nuestra línea de trabajo se enmarcaría en el aporte de materiales, orientaciones y ejemplos que favorezcan una práctica educativa acorde con los nuevos planes formativos. Somos conscientes de que tenemos que hacer un esfuerzo por difundir una gama amplia de modelos y de referencias que puedan contribuir a lograr una práctica más contrastada y, a la vez, coherente con las nuevas propuestas curriculares.

5. Analizar cuál es la importancia que para el alumnado tiene el dominio en el manejo de las fuentes de información y documentación, imprescindibles tanto para la elaboración de trabajos académicos como de aquellos otros de índole profesional en el ámbito de los medios de comunicación, las relaciones públicas y la publicidad.

Nos gustaría detenernos unos instantes en resaltar el escaso dominio que el alumnado demuestra en el manejo de las fuentes de documentación e información. Es también reseñable que el uso de fuentes especializadas es bastante esporádico.

También se ha detectado una fuerte preocupación e intranquilidad por el hecho de no sentirse bastante preparados; confiesan no haber podido asimilar toda la información recibida en la asignatura Documentación Informativa, para contrastar distintas fuentes, seleccionarlas y evaluarlas con peso crítico.

Ante esta perspectiva, como docentes, debemos concienciar al alumnado de la importancia que tiene el conocimiento y uso de las fuentes de información, para cualquier profesional de la comunicación, en el contexto de la sociedad actual, y facilitarles este proceso de aprendizaje, para el que la asignatura es una primera pieza. Es importante que interiorice que una fuente de información es el lugar del que emanan los conceptos, las ideas y los pensamientos que sirven para crear nuevo conocimiento y, por tanto, el fin último es facilitar datos con los que reflexionar y posteriormente generar conocimiento nuevo y transferible.

En definitiva, tenemos que transmitirle al alumnado la necesidad de documentar todas las informaciones, darle a conocer las fuentes de información más importantes, estimular su sentido crítico respecto a la valoración de las fuentes y enseñarle las técnicas necesarias para la búsqueda de información y la detección de fuentes de información a través de medios impresos y electrónicos, para que pueda conseguir la información de mejor calidad así como los datos más rigurosos y fiables, desde una formación estratégica que no sólo les aporte conocimientos sino que les prepare para resolver problemas informacionales en contexto.

6. Conocer la formación que el alumnado posee con respecto a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), para el tratamiento de la información y averiguar las necesidades formativas que perciben.

La metodología utilizada nos ha permitido identificar la utilización que el alumnado universitario hace de las tecnologías de la información y la comunicación en su actividad académica. Además, ha permitido detectar las necesidades formativas del alumnado, identificando modelos útiles de formación en TIC.

En efecto, hoy el problema no es acceder a la información sino más bien saber interpretarla y jerarquizarla, cuando no descartarla. Identificar fuentes, estilos, copia y tergiversación, originalidad y seriedad, son algunas de las dificultades que surgen espontáneamente en la Sociedad de la Información en cualquier trabajo profesional y/o científico.

La recopilación de contenidos en la web resulta para el alumnado algo que demanda muy poco esfuerzo, cuando esto no exige el cumplimiento de ciertos requisitos. Esta realidad obliga al docente a cuestionarse el sentido de las tareas propuestas en clase, a fin de que éstas resulten provechosas para el aprendizaje tanto de contenidos conceptuales como procedimentales.

La idea es, por consiguiente, buscar provecho en la utilización de las TIC y favorecer, mediante la creación de un contexto adecuado, la adquisición de

habilidades específicas respecto a la selección, organización y comprensión de la información; habilidades que incluso podrían ser potencialmente transferibles a otros contextos, aún careciendo del recurso tecnológico. Al tiempo, junto a las habilidades, los valores, ante todo en lo referente a la calidad y la ética informacional.

7. Obtener información sobre la valoración que el alumnado realiza de las posibilidades que las Tecnologías de la Información y la Comunicación pueden aportar para la enseñanza y la investigación y la profesión para la cual se están formando.

Nuestra investigación nos ha permitido obtener información significativa sobre la valoración que realiza el alumnado acerca de las posibilidades que las TIC aportan a la enseñanza y la investigación.

El alumnado reconoce que aprender en la actualidad se centra en adquisición de destrezas de nivel más elevado: la búsqueda personal de significados, la resolución de problemas, el análisis y la evaluación crítica, la creatividad... Y es consciente que se da más importancia al desarrollo de proyectos (que exigen observar, manipular, investigar), estudios de casos... Todo lo cual significa trabajar por su cuenta con el apoyo de las TIC, aunque contando también con las orientaciones del profesorado.

Disponiendo en casa o en el centro docente de ordenadores, correo electrónico y acceso a Internet, y especialmente si el profesor tiene una «página de la asignatura» (con el programa del curso, materiales didácticos e informativos, actividades didácticas, sistema de evaluación...), se potenciará esta autonomía del estudiantado, que podrán así autorregular sus actividades con menor dependencia del profesorado.

8. Averiguar la importancia que para el alumnado tienen las habilidades de comunicación, documentación, reflexión, análisis, espíritu crítico y trabajo en equipo.

A través de nuestro estudio hemos detectado una gran preocupación por la adquisición de estas habilidades y, en particular, por el trabajo en equipo. El alumnado reconoce que aprender es una actividad individual, pero también es una actividad social. Cuando las actividades se realizan de manera cooperativa las capacidades que se aplican están distribuidas entre todos y todas, el estudiantado aprende en la interacción, se busca la mejora de todo el grupo, negociando los significados al construir el conocimiento de manera personal a partir de los diversos puntos de vista de los demás.

El alumnado reconoce, asimismo, que el papel del estudiantado es cada vez más activo, y de forma progresiva debe actuar con mayor autonomía en la organización de sus actividades de aprendizaje. Es consciente que deberá planificar sus tareas; seleccionar y organizar información con espíritu crítico y creativo; elaborarla (para comprenderla) e integrarla significativamente en sus conocimientos; transferir y aplicar conocimientos a la vida real más que reproducirlos de forma mecánica en los exámenes; así como evaluar, contrastar los objetivos establecidos y los resultados obtenidos.

9. Estudiar el grado de competencia adquirido por el alumnado en relación con la evaluación de los recursos de información.

Con la investigación llevada a cabo hemos detectado que el alumnado percibe su grado de competencia, para evaluar recursos de información, como muy endeble, y ante ello reconoce que necesita aprender estrategias crítico-evaluativas en el tratamiento de la información.

El ingente volumen de datos, la rápida evolución de las tecnologías implicadas y la complejidad de las situaciones conllevan que se deba disponer de aptitudes y métodos de trabajo eficientes para afrontar con eficacia la toma de decisiones, la solución de problemas o la investigación.

El alumnado siente que en la actualidad la capacidad para explotar los recursos de información representa todo un reto, que supone la adopción de perspectivas

personales. Esto se consigue por medio de la evaluación y análisis crítico de lo que se lee.

10. Confeccionar un esquema de referencia con los resultados obtenidos, que sirva de guía y reseña para la planificación y desarrollo de acciones formativas.

Finalmente, los resultados obtenidos, con todos los datos recabados y las reflexiones realizadas al respecto, nos permiten confeccionar un breve análisis DAFO (debilidades + amenazas + fortalezas + oportunidades) respecto a la necesidad de elaborar un programa de Alfabetización Informacional para futuros y futuras profesionales de la comunicación:

- **DEBILIDADES:**

Consideramos como posible debilidad en este terreno la falta de integración de la Alfabetización Informacional en el resto de materias que conforman los planes de estudio de ambas titulaciones objeto de esta investigación.

Realmente, para poder integrar este aspecto formativo y transversal en la formación universitaria de futuros y futuras profesionales de la comunicación es necesario la puesta en funcionamiento de una propuesta colaborativa e interdisciplinaria, y, en efecto, transversal en los planes de estudio. En este sentido, para desarrollar propuestas de acción de mejora educativa aplicadas y pertinentes es también relevante que el profesorado del área de Información y Documentación conozca con más detalle el propio campo de aplicación, en este caso los estudios de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Relaciones Públicas, siendo éste un aspecto en el que estamos trabajando para realmente implicarnos en un terreno aplicado.

Al tiempo, el hecho de que la Documentación Informativa sea una materia troncal que se imparte en el primer curso de ambas titulaciones, y que no vuelve a abordarse en otro momento de las mismas, nos parece una debilidad muy a tener en cuenta. Una apuesta de futuro, a valorar en las próximas reformas de planes de estudios, consistiría en impartir una asignatura introductoria en primer ciclo, para

sentar las bases, y una especializada y avanzada en segundo ciclo, con vistas no solamente a fortalecer la competencia informacional del alumnado, sino la asimilación de contenidos de forma progresiva.

- *AMENAZAS:*

Con los planes de estudio EEES implantados, la amenaza que impera radica en que la potencialidad de la formación propugnada por el Espacio Europeo de Educación Superior, en cuanto a formación por competencias y a lo largo de la vida, no pueda fructificar si no se aborda desde una perspectiva integral y dialogante entre todas las materias de cada grado, desde la verdadera colaboración e interdisciplinariedad que entiende que un grado es un todo y no puede trabajarse la formación desde compartimentos estancos.

- *FORTALEZAS:*

Es significativo el reconocimiento que el colectivo de docentes, de ambas titulaciones, concede a la importancia de la Documentación como parte fundamental del currículum formativo de su alumnado, así como la emergente investigación en este campo (desde el área de Información y Documentación). Este aspecto, que es una fortaleza en nuestra opinión, puede ayudarnos a lograr superar, o contrarrestar, las posibles debilidades arriba descritas.

- *OPORTUNIDADES:*

Bajo nuestro punto de vista, creemos que existe la oportunidad de abordar la amenaza. Esta investigación pretende ser una toma de conciencia en ese sentido, y las reformas implícitas en los nuevos planes de estudio en el marco de la convergencia europea para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es una oportunidad para integrar la formación documental de forma sólida y transversal en el currículum formativo tanto en Comunicación Audiovisual como en Publicidad y Relaciones Públicas.

Llegados a este punto de nuestra investigación es el momento de retomar y reflexionar acerca del último objetivo que pretendíamos conseguir cuando nos planteamos llevar a cabo esta Tesis Doctoral.

11. Establecer una propuesta sobre las diversas modalidades de enseñanza a desarrollar (clases teóricas, seminarios, trabajos en grupo, clases prácticas etc.) en función de los tipos de competencias a adquirir por el alumnado

Creemos que ha quedado patente que la propuesta que aportamos es el fruto de la investigación-acción llevada a cabo (con los cuestionarios y *focus group*) y mi propia observación participante como docente en la materia Documentación Informativa desde el curso 2003-2004.

Con esta investigación quedaría abierta otra línea acerca de las problemáticas y dificultades que presenta la incorporación del Plan de Convergencia Europea en el modelo pedagógico y organizativo de las titulaciones. Las dificultades identificadas afectan tanto a los agentes participantes (profesorado y alumnado) como a los recursos.

Por parte del alumnado algunos de los problemas observados, con carácter general, consisten en:

- Dificultad para mantener la concentración durante el desarrollo de las actividades.
- Dificultad para organizar el trabajo individual, ya que, la actividad en el aula, requiere un trabajo previo de lectura por parte de los alumnos y las alumnas.
- Dificultad para visualizar el objetivo de la actividad desde el punto de vista de su aplicabilidad.
- Dificultad para diferenciar conceptos de opiniones y reflexiones.

- Dificultad para trabajar en equipo, lo que hace necesaria la intervención del docente para favorecer la resolución de conflictos en el interior de los grupos.
- Dificultad en cuanto al aprendizaje de los criterios éticos y legales tanto para el uso de información disponible en Internet como para aquella que circula en formato impreso. Resulta difícil que el alumnado comprenda que el trabajo académico debe respetar la propiedad de la información.

Las dificultades detectadas nos indican, por una parte, el nivel intelectual y los hábitos de estudio del alumnado y, por otra, ponen de manifiesto que una parte del estudiantado no dispone de la capacidad necesaria para interactuar de manera constructiva.

Por parte del profesorado podemos afirmar que encontramos:

- Dificultades en cuanto al control de los tiempos en el marco del aula.
- Dificultades relacionadas con la atención individualizada y con el control del trabajo individual durante el desarrollo de las actividades.

Con respecto a los recursos, apreciamos algunas dificultades relacionadas con las infraestructuras tecnológicas y con la propia organización espacial del aula, con bancos fijos que dificultan la puesta en común y el debate generando una estructura muy rígida y jerarquizada en este tipo de actividades.

Por ello, cabría plantearse cuestiones como: ¿el desarrollo del aprendizaje debe realizarse sólo en el marco del aula o también fuera de él? ¿Con esta nueva metodología deben hacerse nuevas estimaciones de la ratio profesor/alumno? ¿Cómo establecer un control de los tiempos que dependen de los propios ritmos del alumnado? E investigar sobre determinados aspectos organizativos de la metodología ECTS (disminución ratio profesor/alumno, uso de infraestructuras tecnológicas, trabajo con equipos docentes, asistencia a clase/presencialidad...).

En definitiva, hemos presentado aquí nuestra propuesta siempre abierta a mejoras y revisiones críticas constructivas. Pensamos que es mucho lo que resta por hacer y quedan muchas posibilidades de trabajo abiertas. Es importante enfatizar que es imprescindible desarrollar más reflexión didáctica y dedicar esfuerzos en el ámbito de la docencia.

A nivel personal, esta investigación no cabe duda que me ha servido para acrecentar mi motivación en aras de la investigación-acción, para seguir haciendo de mi propia docencia el principal objetivo de mi investigación, y con el fin de mejorar de manera continua la docencia. Mi empeño a partir de ahora es trabajar en nuevas iniciativas que hasta ahora no se han podido llevar a término, unas veces por falta de recursos, otras por falta de espacios apropiados para desarrollar determinadas actividades, y la mayoría de las veces por falta de tiempo. Por tanto es mucho lo que todavía queda por hacer, y al tiempo eso es lo que me impulsa a seguir trabajando en esta línea en el futuro inmediato.

Sólo unas mentes reformadas podrían reformar el sistema educativo, pero sólo un sistema educativo reformado podría formar mentes reformadas. La reforma de pensamiento depende de la reforma de la educación, pero ésta, a su vez, depende de la reforma previa del pensamiento: son dos reformas clave que forman un bucle recursivo, siendo la una productora/producto de la reforma de la otra.

Edgar Morin

7. BIBLIOGRAFÍA

- ABADAL FALGUERAS, Ernest. *La Documentación en España*. Madrid: CINDOC, 1994.
- ABADAL FALGUERAS, Ernest. *Gestión de proyectos en información y documentación*. Gijón: Trea, 2004.
- ABELL, Ángela, et al. «Alfabetización en información: la definición de CILIP (UK)*». *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios* [en línea]. Diciembre 2004, nº 77, p. 79-84. Disponible en: <http://www.aab.es/pdfs/baab77/77a4.pdf> [Consulta: 4 Junio 2014]
- ALBITZ, Rebecca S. «The what and who of information literacy and critical thinking in higher education». *portal: Libraries and the Academy*. [en línea]. January 2007, vol. 7, nº 1, p. 97-109. Disponible en: https://muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/portal%2%AC_libraries_and_the_academy/v007/7.1albitz.pdf [Consulta: 25 Mayo 2014]
- ACRL/ALA. «Agenda para la investigación en instrucción bibliográfica y alfabetización informacional (alfin)». *Anales de Documentación* [en línea]. 2005, nº 8, p. 275-283. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/3241/3201> [Consulta: 4 Mayo 2014]
- ACRL/ALA. *Characteristics of Programs of Information Literacy that Illustrate Best Practices: A Guideline*. 2003, revised January 2012. [en línea]. Disponible en: <http://www.ala.org/acrl/standards/characteristics> [Consulta: 4 Junio 2014]
- ACRL/ALA. *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* [en línea]. 2000. Disponible en: <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency> [Consulta: 4 Junio 2014]
- ACRL/ALA. *Political Science Research Competency Guidelines* [en línea]. 2008. Disponible en: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/PolSciGuide.pdf> [Consulta: 4 Junio 2014]
- ALA. *Presidential Commuttee on information Literacy. Final Report* [en línea]. Chicago, 1989. Disponible en: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential> [Consulta: 4 Junio 2014]
- ALLAN, Barbara. *Project management: Tools and techniques for today's ILS professional*. Londres: Facet, 2004
- AMAT NOGUERA, Nuria. *Documentación científica y nuevas tecnologías de la información*. Madrid: Pirámide, 1989.
- ANDRETTA, Susie. *Information literacy: A practitioner's guide*. Oxford: Chandos, 2007.

- ANDRETTA, Susie (ed.) *Change and challenge: Information literacy for the 21st Century*. Adelaide: Auslib Press, 2007.
- ANECA. *Libro Blanco. Títulos de Grado en Comunicación*. [en línea]. 2005. Disponible en: http://www.aneca.es/var/media/150336/libroblanco_comunicacion_def.pdf [Consulta: 20 Mayo 2014].
- ANECA. *Programa de convergencia europea. El crédito europeo*. [en línea]. 2003. Disponible en: <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Otros-documentos-de-interes/Convergencia-Europea> [Consulta: 30 Mayo 2014]
- ANGULO MARCIAL, Noel. «Normas de competencia en información». *BiD: textos universitarios de biblioteconomía i documentació* [en línea]. Diciembre 2003, nº 11. Disponible en: http://www2.ub.es/bid/consulta_articulos.php?fichero=11angul2.htm [Consulta: 4 Junio 2014]
- ÁREA MOREIRA, Manuel; GROS SALVAT, Begoña; MARZAL GARCÍA- QUISMONDO, Miguel Á. *Alfabetizaciones y tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Síntesis, 2008.
- ARMSTRONG, Steven. *La publicidad en Internet: cómo se transmite su mensaje a través de la World Wide Web*. Bilbao: Ediciones Deusto, 2002.
- ATLC. Carta de los derechos del alumno en la era de la información. *Educación y Biblioteca* 1998, nº 91, p. 17.
- AZORÍN MILLARUELO, Cristina; SÁNCHEZ SUÁREZ, José A. *Alfabetización informacional en un entorno virtual. ¿Trabajamos juntos?: IX Congreso ISKO-España Nuevas perspectivas para la difusión y organización del conocimiento*. [en línea] Valencia: Universidad Politécnica, 2009. Disponible en: http://ddd.uab.cat/pub/poncom/2009/54671/alfin_a2009.pdf [Consulta: 4 Junio 2014]
- BABBIE, Earl. *Manual para la práctica de la investigación social*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1996.
- BAITON, Toby. *Aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior: la postura de SCONUL*. Boston: IFLA, 2001. [en línea]. Disponible en: <http://archive.ifla.org/IV/ifla67/papers/016-126s.pdf> [Consulta: 4 Junio 2014]
- BALCELLS i JUNYENT, José. *La investigación social: Introducción a los métodos y técnicas*. Barcelona: PPU, 1994.
- BALLESTERO, Fernando. *La brecha digital: el riesgo de exclusión en la sociedad de la información*. Madrid: Fundación Auna, 2002.
- BARBOSA CHACÓN, Jorge Winston, et al. «Reconceptualización sobre competencias informacionales: una experiencia en la educación superior». *Revista de Estudios Sociales*. [en línea]. Diciembre 2010, nº 37, p. 121-142. Disponible en: <http://res.uniandes.edu.co/view.php/666/index.php?id=666> [Consulta: 29 Mayo 2014]

- BARNETT, Ronald. *Los límites de la competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa, 2001.
- BARRY, Christine A. «Las habilidades en información en un mundo electrónico: la formación investigadora de los estudiantes de doctorado». *Anales de Documentación* [en línea]. 1999, nº 2, p. 237-258. Disponible en: <http://revistas.um.es/index.php/analesdoc/article/viewFile/2731/2691> [Consulta: 29 Mayo 2014]
- BAS, Nicolás y PLANELLES, Enriqueta. El uso de portales de contenido como apoyo a la docencia y fomento de la autonomía del alumnado en Documentación Informativa. En PINTO, María; SALES, Dora; PLANELLES, Enriqueta y BAS, Nicolás (eds.). Madrid: Arco-Libros, 2009, p. 117-138.
- BAUTISTA, Joaquim; COMPANYS, Ramón y COROMINES, Albert. *Gestió de projectes*. Barcelona: UOC, 1998.
- BAUTISTA GARCÍA-VERA, Antonio. «Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural». *Revista de Educación* [en línea]. Mayo-Agosto 2007, nº. 343, p. 589-600. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre343/re34324.pdf?documentId=0901e72b8123933a> [Consulta: 4 Junio 2014]
- BAWDEN, David. «Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital». *Anales de Documentación* [en línea]. 2002, nº 5, p. 361- 408. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2261/2251> [Consulta: 4 Junio 2014]
- BENITO, Águeda; CRUZ, Ana. *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea, 2005.
- BENITO MORALES, Félix. Nuevas necesidades, nuevas habilidades. Fundamentos de la alfabetización en información. En GÓMEZ HERNÁNDEZ, A. (coord.). *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información*. Murcia: KR, 2000, p. 9-75.
- BERNHARD, Paulette. «La formación en el uso de la información: Una ventaja en la Educación Superior. Situación actual». *Anales de documentación* [en línea]. 2002, nº 5, p. 409-435. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2271/2261> [Consulta: 4 Junio 2014]
- «Bibliotecas por el aprendizaje permanente: declaración de Toledo sobre alfabetización informacional (ALFIN)». *Revista TK* [en línea]. Diciembre 2006, nº 18. Disponible en: <http://asnabi.datamina.net/revista-tk/revista-tk-18/37declaraciontoledo.pdf> [Consulta: 4 Junio 2014].
- BLACK, Kristen. *Project management for library and information service professionals*. Londres: Aslib, 1996.
- BLAXTER, Loraine; HUGHES, Christina; TIGHT, Malcolm. *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa, 2001.

- Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios. [en línea]. Julio-Diciembre 2008, nº 92-93, p. 87-101. Disponible en: <http://www.aab.es/pdfs/baab9293/92a5.pdf> [Consulta: 3 Junio 2014]
- BRITAIN, J. M. Pitfalls of user research, and some neglected areas. *Social Science Information Studies*. 1982, vol. 2, p. 139-148.
- BRUCE, Christine Susan. «Las siete caras de la alfabetización en información». *Anales de Documentación* [en línea]. 2003, nº 6, p. 289-294. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/3761/3661> [Consulta: 4 Junio 2014]
- BUNDY, Alan (ed.). *Australian and New Zealand Information Literacy Framework. Principles, Standards and Practice*. [en línea]. Adelaide: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, 2004. Disponible en: <http://www.caul.edu.au/content/upload/files/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf> [Consulta: 6 Mayo 2014]
- BYRNE, Alex. «La alfabetización informacional desde una perspectiva global: el desastre agudiza nuestras mentes». *Anales de Documentación* [en línea]. 2005, nº 8, p. 14-15. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1571/1631> [Consulta: 4 Junio 2014]
- CALDERÓN REHECHO, Andoni. *Informe APEI sobre alfabetización informacional*. [en línea]. Gijón: Asociación Profesional de Especialistas en Información, 2010. Disponible en: <http://www.apei.es/informes/InformeAPEI-AlfabetizacionInformacional.pdf> [Consulta: 4 Junio 2014]
- CAMACHO, Kemly. *Internet, ¿cómo vamos cambiando?* San José de Costa Rica: Fundación Acceso, 2003.
- CANALES, Manuel; PEINADO, Anselmo. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis, 1993.
- CASADO ORTÍZ, Rafael (coord.). *Claves de la alfabetización digital*. Barcelona: Ariel, 2006.
- CASTELLS, Manuel. *L'era de la informació. La sociedad en xarxa*. VI. Barcelona: Editorial UOC, 2003.
- CASTELLS, Manuel. *La Galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Plaza & Janés, 2001.
- CATTS, Ralph y LAU, Jesús. *Towards information literacy indicators* [en línea]. París: UNESCO, 2008. Disponible en: http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/wp08_InfoLit_en.Pdf [Consulta: 4 Junio 2014]

- CEA D'ANCONA, M^a Ángeles. *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis, 1998.
- CEBRIÁN ENRIQUE, Bernardino J. *Fuentes de consulta para la documentación informativa*. Madrid: Universidad Europea-CEES Ediciones, 1997.
- CID LEAL, Pilar; PERPINYÀ MORERA, Remei. *Cómo y dónde buscar fuentes de información*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 2013.
- COLÁS BRAVO, Pilar; DE PABLOS PONS, Juan (coords.). *La Universidad en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe, 2005.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS. *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. [en línea]. Bruselas: Comisión Europea, 2003. Disponible en: <http://www.ecm.uib.es/ceuropea/ComUniversidadesES1.pdf> [Consulta: 28 Mayo 2014]
- COMISIÓN EUROPEA. *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Un marco de referencia europeo*. Noviembre, 2004. Disponible en: http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf [Consulta: 28 Mayo 2014]
- CRUE. *Informe Universidad 2000*. [en línea]. Barcelona: CRUE, 2000. Disponible en: <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm> [Consulta: 6 Mayo 2014]
- CORDÓN GARCÍA, José A., et al. *Las nuevas fuentes de información: información y búsqueda documental en el contexto de la web 2.0*. Madrid: Pirámide, 2010.
- CUEVAS CERVERÓ, Aurora y VIVES, Josep. «La competencia lectora en el estudio PISA. Un análisis desde la Alfabetización en Información». *Anales de Documentación* [en línea]. 2005, nº 8, p. 51-70. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1541/1601> [Consulta: 4 Junio 2014]
- CUEVAS CERVERÓ, Aurora y MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, Miguel A. «La competencia lectora como modelo de alfabetización en información». *Anales de Documentación* [en línea]. 2007, vol. 10, p. 49-70. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1082/1132> [Consulta: 4 Junio 2014]
- CUEVAS CERVERÓ, Aurora; SIMEÃO, Elmira (coords.). *Alfabetización informacional e inclusión digital: hacia un modelo de infoinclusión social*. Gijón: Trea, 2011.
- Declaración de Alejandría sobre la Alfabetización Informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida*. [en línea]. 2005. Disponible en: <http://www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-es.html> [Consulta: 4 Junio 2014].

Declaración de la Habana: 15 acciones de ALFIN. [en línea]. Abril 2012. Disponible en: <http://www.alfared.org/sites/www.alfared.org/files/Declaraci%C3%B3n%20de%20La%20Habana.%20ALFIN%20desde%20Iberoam%C3%A9rica%20%282012%29.pdf> [Consulta: 4 Junio 2014].

DELGADO LÓPEZ-CÓZAR, Emilio. *La investigación en biblioteconomía y documentación*. Gijón: Trea, 2002.

DELGADO, Juan M. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1995.

DELORS, Jacques (coord.) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, 1996.

DERVIN, Brenda. «An overview of sense-making research: concepts, methods and results to date». *Annual Meeting of the International Communication Association*. [en línea]. 1983. Disponible en: <http://faculty.washington.edu/wpratt/MEBI598/Methods/An%20Overview%20of%20Sense-Making%20Research%201983a.htm> [Consulta: 2 Junio 2014].

DERVIN, Brenda; NILAN, Michael S. Information needs and uses. *Annual Review of Information Science and Technology*, 1986, vol. 21, p. 3-33.

DOMINGO AJENJO, Alberto. *Dirección y gestión de proyectos: Un enfoque práctico*. Madrid: Rama, 2005.

DOYLE, Cristina. S. *Final Report to National Fórum on Information Literacy*. [en línea]. Junio 1992. Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351033.pdf> [Consulta: 29 Abril 2014]

DRUDIS NOGUÉS, Antonio. *Gestión de proyectos: cómo planificarlos, organizarlos y dirigirlos*. Barcelona: Gestión, 2000.

ECO, Umberto. *Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa, 2001.

EEES: Espacio Europeo de Educación Superior. [en línea]. 1999. Disponible en: http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf [Consulta 16 Mayo de 2014]

eEspaña 2004. *Informe anual sobre el desarrollo de la Sociedad de la Información en España*. Madrid: Fundación Auna, 2004.

EISENBERG, Michael B.; BERKOWITZ, Robert E. *Teaching information & technology skills: the Big6 in secondary schools*. Worthington (Oh.): Linworth, 2000.

ELLIS, David A. Behavioural approach to information retrieval design. *Journal of Documentation*, 1989, vol. 45, nº 3, p. 171-212.

- ELBORG, James. «Critical Information Literacy: Implications for Instructional Practice». *The Journal of Academic Librarianship*. [en línea]. 2006, vol. 32, nº 2, p. 192-199. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0099133305001898> [Consulta: 2 Junio 2014].
- FANDIÑO ALONSO, Xaime. *Introducción á producción publicitaria en medios audiovisuais*. Vigo: Universidad de Vigo, 2003.
- FOSTER, A. E. Information literacy for the information profession: experiences from Aberystwyth. *Aslib Proceedings*, 2006, vol. 58, no 6, p. 488-501.
- FREEMAN, Edward; LYND-BALTA, Eileen. «Developing Information Literacy Skills Early in an Undergraduate Curriculum». *College Teaching*. [en línea]. August 2010, vol. 58, nº 3. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/8756755090314014521272#.U7GZzUAV-50> [Consulta: 25 Mayo 2014]
- FRIER, Rebecca; MUSGROVE, Cindi; ZAHNER, Jane. *Information Literacy in Higher Education: Is There a Gap?*. [en línea]. November 2001. Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470182.pdf> [Consulta: 25 Mayo 2014]
- FUENTES PUJOL, M^a Eulàlia (ed.) *Manual de documentació periodística*. Madrid: Síntesis, 1995.
- GALDÓN LÓPEZ, Gabriel. *Desinformación: Método, aspectos y soluciones*. Pamplona: Eunsa, 1994.
- GALDÓN LÓPEZ, Gabriel (coord.) *Teoría y práctica de la documentación informativa*. Barcelona: Ariel, 2002.
- GARCÍA, C., et al. Mètodes pedagògics per a la innovació docent en l'adquisició de competències informacionals dins l'ensenyament superior. En: *10^{es} Jornades Catalanes d'Informació i documentació*. Barcelona: COBDC, 2006, p. 193-209.
- GARCÍA GUTIÉRREZ, Antonio (ed.) *Introducción a la documentación informativa y periodística*. Alcalá de Guadaíra: Mad, 1999.
- GARMENDIA BONILLA, Lovania. «La alfabetización informacional como estímulo investigativo: una estrategia en la gestión de la información y el conocimiento». *Biblios*. [en línea]. 2005, nº 21. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1281417> [Consulta: 7 Junio 2014].
- GIL LEIVA, I. *Técnicas documentales aplicadas a la documentación*. Valencia: Universidad Politécnica, 2003.
- GIMÉNEZ TOLEDO, Elea. Documentación informativa en el EEES. En PINTO, María; SALES, Dora; PLANELLES, Enriqueta y BAS, Nicolás (eds.). Madrid: Arco-Libros, 2009, p. 91-106.

- GIMÉNEZ TOLEDO, Elea. *Manual de documentación para comunicadores*. Pamplona: Eunsa, 2004.
- GIONES VALLS, Aina; SERRAT I BRUSTENGA, Marta. «La gestión de la identidad digital: una nueva habilidad informacional y digital». *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*. [en línea]. Juny 2010, nº 24. Disponible en: <http://www.ub.edu/bid/24/giones2.htm> [Consulta: 7 Junio 2014].
- GLAZIER, Jack; POWELL, Jack. *Qualitative research in information management*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, 1992.
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, José A. (coord.) *Estrategias y modelos para enseñar a usar la información: Guía para docentes, bibliotecarios y archiveros*. Murcia: Editorial K.R., 2000.
- GOMEZ HERNÁNDEZ, José A. *Prácticas y experiencias de la alfabetización informacional en las universidades españolas*. [en línea]. Disponible en: <http://www.um.es/gtiweb/jgomez/publicaciones/alfauniverscaceres.PDF> [Consulta: 7 Junio 2014].
- GOMEZ HERNÁNDEZ, José A. y BENITO MORALES, Félix. «De la formación de usuarios a la alfabetización informacional. Propuestas para enseñar las habilidades de información». *Scire: representación y organización del conocimiento*. [en línea]. 2001, vol. 2, nº 7. Disponible en: <http://ibersid.eu/ojs/index.php/scire/article/view/1150/1132> [Consulta: 7 Junio 2014].
- GOMEZ HERNÁNDEZ, José. A. y LICEA DE ARENAS, Judith. «La alfabetización en información en las universidades». *Revista de investigación educativa, RIE*. [en línea]. 2002, vol. 20, nº 2, p. 469-486. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99021> [Consulta: 7 Junio 2014].
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, José A. y LICEA DE ARENAS, Judith. El compromiso de las bibliotecas con el aprendizaje permanente. La Alfabetización Informacional. En LÓPEZ LÓPEZ, Pedro y GIMÉNO PERELLÓ, Javier (coords.). *Información, conocimiento y bibliotecas en el marco de la globalización neoliberal*. Gijón: Trea, 2005, p. 145-179.
- GÓMEZ HERNÁNDEZ, José A.; PASADAS UREÑA, Cristóbal. Information Literacy developments and issues in Spain. *Library Review*, 2003, vol. 57, nº 7, p. 340-348.
- GOMEZ HERNÁNDEZ, José A. y SAORÍN PÉREZ, Tomás. Alfabetizarse desde dentro en la Web2.0: Aprender a informarse y comunicarse en redes sociales. *Educación y Biblioteca*, noviembre-diciembre 2006, p. 71-76.
- GONZÁLEZ, Julia; WAGENAAR, Robert (eds.) *Tuning Educational Structures in Europe*. Deusto: Universidad de Deusto, 2003.
- GONZÁLEZ RÍO, María J. *Metodología de la investigación social. Técnicas de recolección de datos*. Alicante: Aguaclara, 1997.

- GONZÁLEZ TERUEL, Aurora. *Los estudios de necesidades y usos de la información: Fundamentos y perspectivas actuales*. Gijón: Trea, 2005.
- GONZÁLEZ TERUEL, Aurora; BARRIOS CERREJÓN, Maite. *Métodos y técnicas para la investigación del comportamiento informacional: fundamentos y nuevos desarrollos*. Gijón: Trea, 2012.
- GORMAN, G. E. y CLAYTON, Peter. *Qualitative research for the information professional: A practical handbook*. Londres: Library Association, 1997.
- GOYETTE, Gabriel y LESSARD-HEBERT, Michelle. *La investigación-acción: funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Laertes, 1988.
- GRATCH LINDAUER, Bonnie. «Los tres ámbitos de evaluación de la alfabetización informacional». *Anales de Documentación* [en línea]. 2006, nº 9, p. 69-81. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1411/1461> [Consulta: 7 Junio 2014].
- GROSS, Melissa; LATHAM, Don. «What's skill got to do with it?: Information literacy skills and self-views of ability among first-year college students». [en línea]. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. March 2012, vol. 63, nº 3. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/asi.21681/pdf> [Consulta: 25 Mayo 2014]
- GUTIÉRREZ MARTÍN, Alfonso. *Alfabetización digital, algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Carmen J. «Un plan de formación en competencias de información a través de aulas virtuales: análisis de una experiencia con alumnado universitario». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. [en línea]. Julio 2010, vol. 7 nº 2, p. 50-62. Disponible en: <http://rusc.uoc.edu/index.php/rusc/article/view/v7n2-hernandez/v7n2-hernandez> [Consulta: 7 Junio 2014].
- HERNÁNDEZ SALAZAR, Patricia. «Formación de usuarios: modelo para diseñar programas sobre el uso de tecnologías de información en instituciones de Educación Superior». *Documentación de las Ciencias de la Información* [en línea]. 2001, nº 24, p. 151-179. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DCIN/article/view/DCIN0101110151A/19520> [Consulta: 7 Junio 2014].
- HERNÁNDEZ SERRANO, M^a José; FUENTES AGUSTÍ, Marta. «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*. [en línea]. 2011, vol. 12, nº 1, p. 47-78. Disponible en: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7823/7850 [Consulta: 7 Junio 2014].
- HEWINGS, E. R. Information needs and use studies. *Annual Review of Information Science and Technology*, 1990, vol. 25, p. 145-172.

IBÁÑEZ, Jesús. *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI, 1979.

INFORMATION LITERACY MEETING OF EXPERTS. *The Prague Declaration: Towards an Information Literate Society, Prague, 20-23 September 2003*, US National Commission on Library and Information Science & National Forum on Information Literacy. [en línea]. 2003. Disponible en: <http://www.bibalex.org/infolit2005/finalreportprague.pdf> [Consulta: 7 Junio 2014].

JULIEN, Heidi. y BARKER, Susan. «How high-school students find and evaluate scientific information: A basis for information literacy skills development». *Library & Information Science Research* [en línea]. January 2009, vol. 31, n° 1 p. 12-17. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0740818808001382> [Consulta: 7 Junio 2014].

JOHNSTON, Bill y WEBBER, Sheila. «Como podríamos pensar: alfabetización informacional como una disciplina de la era de la información». *Anales de Documentación* [en línea]. 2007, n° 10, p. 491- 504. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/290/269> [Consulta: 7 Junio 2014]

KEMMIS, Stephen y McTAGGART, Robin. *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes, 1992.

KERZNER, Harold. *Project management: a systems approach to planning, scheduling, and controlling*. Nueva Jersey: John Wiley & Sons, 2003.

KOKKONEN, O., et al. *The long road of the information literacy section: 1990-1996: first part*. IFLA. [en línea]. Disponible en: <http://www.ifla.org/files/information-literacy/publications/IL-history1990-96.pdf> [Consulta: 11 Junio 2014]

KRIKELAS, James. Information seeking behaviour patterns and concept. *Library Quarterly*. 1983, vol. 19, p. 6-7.

KRUEGER, Richard A. *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide, 1988.

KUHLTHAU, Carol. Inside the search process: information seeking from the user's perspective. *Journal of the American Society for Information Science*, 1991, vol. 42, n° 5 p. 361-371.

KURBANOGLU, S. Serap, et al. «Developing the information literacy self-efficacy scale». *Journal of Documentation* [en línea]. 2006, vol. 62, n° 6, p. 730-743. Disponible en: <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1580626&show=html> [Consulta: 11 Junio 2014]

- LAU, Jesús. *Directrices internacionales para la alfabetización informativa: propuesta* [en línea]. 2004. Disponible en: <http://bivir.uacj.mx/dhi/doctosnaciointer/docs/directrices.pdf> [Consulta: 11 Junio 2014]
- LAZCANO HERRERA, Carlos y FONT GRAUPERA, Elena. «Los hechos de información, un escenario para evaluar la brecha digital local del usuario/cliente en la sociedad del conocimiento». *Anales de Documentación* [en línea]. 2008, n° 11, p. 79-92. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/24831> [Consulta: 11 Junio 2014]
- LEIGH MATOUSH, Toby. «New forms of information literacy». *Reference Services Review* [en línea]. 2006, vol. 34, n° 1, p. 156-163. Disponible en: <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1541942> [Consulta: 11 Junio 2014]
- LEÓN, O. y MONTERO, I. *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGrawHill, 2002.
- LÉVY-LEBOYER, C. *Gestión de competencias*. Barcelona: Gestión, 2000.
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre, de universidades. [en línea] Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf> [Consulta 15 Mayo 2014]
- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril, de universidades. [en línea] Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf> [Consulta 15 Mayo 2014]
- LICEA DE ARENAS, Judith. «La evaluación de la alfabetización informacional: principios, metodologías y retos». *Anales de Documentación* [en línea]. 2007, n°. 10, p. 215- 232. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1161/1211> [Consulta: 11 Mayo 2014]
- LINDAUER, Bonnie G. «Los tres ámbitos de la alfabetización informacional». *Anales de Documentación* [en línea]. 2006, n° 9, p. 69-82. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1411> [Consulta: 11 Mayo 2014]
- LLOYD, Annemaree. «Information literacy landscapes: an emerging picture». *Journal of Documentation* [en línea]. 2006, vol. 62, n° 5, p. 570-583. Disponible en: <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=1571837> [Consulta: 11 Mayo 2014]
- LONGWORTH, Norman. *El aprendizaje a lo largo de la vida en la práctica. Transformar la educación del siglo XXI*. Barcelona: Paidós, 2005.
- LÓPEZ HERNÁNDEZ, Ángeles. *Introducción a la Documentación Audiovisual*. Sevilla: S&C ediciones, 2003.

- LÓPEZ YEPES, Alfonso. *Documentación informativa. Sistemas, redes y aplicaciones*. Madrid: Síntesis, 1997.
- LÓPEZ YEPES, Alfonso. *Manual de documentación audiovisual*. Pamplona: Universidad de Navarra, 1992.
- LÓPEZ YEPES, José. *La aventura de la investigación científica: guía del investigador y del director de investigación*. Madrid: Síntesis, 1995.
- LÓPEZ YEPES, José. *Fundamentos de información y documentación*. Madrid: Eudema, 1989.
- LÓPEZ YEPES, José. *Manual de Ciencias de la Documentación*. Madrid: Pirámide, 2002.
- LÓPEZ YEPES, José. *Manual de información y documentación*. Madrid: Pirámide, 1996.
- LOPEZ YEPES, José. *Las tesis doctorales: producción, evaluación y defensa*. Sevilla: Fragua, 2005.
- LORENZO ESCOLAR, M^a Nieves. Alfabetización informacional en la universidad. Conceptos, técnicas y modelos. *Boletín de la ANABAD*, julio-septiembre 2008, n^o 3, p. 199-210.
- LUCAS MARTÍN, Antonio. *La nueva sociedad de la información. Una perspectiva desde Silicon Valley*. Madrid: Trotta, 2000.
- LUPTON, Mandy. *The Learning Connection: Information Literacy and the Student Experience*. Blackwood, South Australia: Auslib Press, 2004.
- MACKEY, Thomas P. y HO, Jinwon. «Implementing a convergent model for information literacy: combining research and web literacy». *Journal of Information Science*, 2005, vol. 31, n^o 6, p. 541-555.
- MANO GONZÁLEZ, Marta de la; MORO CABEDO, Manuela. «La evaluación por competencias: propuesta de un sistema de medida para el grado en Información y Documentación». *BiD: textos universitarios de biblioteconomía i documentació*. [en línea]. Diciembre 2009, n^o 23. Disponible en: <http://bid.ub.edu/23/delamano2.htm> [Consulta: 15 Mayo 2014]
- MARCOS RECIO, Juan Carlos. (coord.) *Gestión de la documentación en la publicidad y las relaciones públicas*. Madrid: Síntesis, 2004.
- MARQUÈS GRAELLS, Pere. *Competencias básicas en la sociedad de la información. La alfabetización digital. Roles de los estudiantes hoy*. [en línea]. 2000, 29/07/2012. Disponible en: <http://www.peremarques.net/competen.htm> [Consulta: 18 Mayo 2014]
- MARTÍ LAHERA, Yohannis. *Alfabrtización informacional*. Buenos Aires: Alfagrama, 2007.

- MARTÍNEZ MARTÍN, Miquel. «La Educación moral: una necesidad en las sociedades plurales y democráticas». *Revista Iberoamericana de Educación*. [en línea]. Enero-Abril 1995, nº 7. Disponible en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie07a01.htm> [Consulta: 18 Mayo 2014]
- MARZAL GARCÍA-QUISMONDO, Miguel A.; BUTERA FAJARDO, M^a Jesús. «Los blogs en el Nuevo modelo educativo universitario: posibilidades e iniciativa». *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*. [en línea]. Diciembre 2007, nº 19. Disponible en: <http://www.ub.edu/bid/19marza2.htm> [Consulta: 11 Mayo 2014]
- MAYBEE, Clarence. Undergraduate perceptions of information use: The basis for creating user-centered student Information Literacy Instruction. *The Journal of Academic Librarianship*, 2006, vol. 32, nº 1, p. 79-85.
- MENOU, Michel J. «La alfabetización informacional dentro de las políticas nacionales sobre tecnologías de la información y comunicación (TICS): la cultura de la información, una dimensión ausente». *Anales de Documentación*. [en línea]. 2004, nº 7, p. 241-261. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/3771> [Consulta: 11 Mayo 2014]
- MIGUEL DÍAZ, Mario de (coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza, 2005.
- MIGUEL DÍAZ, Mario de (coord.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza, 2006.
- MOORE, Nick. *How to do research: The complete guide to designing and managing research projects*. Londres: Library Association, 2000.
- MOREIRO, José A. (coord.) *Manual de Documentación Informativa*. Madrid: Cátedra, 2000.
- MORENO RESÉNDEZ, A., et al. «La acreditación de las competencias informacionales como requisito de los programas de maestría y doctorado». *Anales de Documentación* [en línea]. 2004, nº 7, p. 185-198. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1631> [Consulta: 11 Junio 2014]
- MORIN, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós, 1999.
- MURCH, Richard. *Project management: best practices for IT professionals*. Nueva Jersey: Prentice may, 2000.
- NATIONAL INFORMATION LITERACY AWARENESS MONTH, 2009. The White House. Office of the Press secretary [en línea]. Octubre 2009. Disponible en: http://www.whitehouse.gov/the_press_office/Presidential-Proclamation-National-Information-Literacy-Awareness-Month [Consulta: 11 Junio 2014]

- OECD. *Definition and selection of competences (DESECO). Theoretical and conceptual foundations. Strategy paper*. [en línea]. 2002. Disponible en: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/02.parsys.34116.downloadList.87902.DownloadFile.tmp/oecdeseecostrategypa perdeelsaedcericd20029.pdf> [Consulta: 11 Junio 2014].
- OECD. *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. [en línea]. 2005. Disponible en: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf> [Consulta: 11 Junio 2014].
- O'HANLON, Nancy. «Information literacy in the university curriculum: challenges for outcomes assessment». *portal: Libraries and the Academy*. [en línea]. January 2007, vol. 7, nº 2. Disponible en: https://muse.jhu.edu/login?auth=0&type=summary&url=/journals/portal_libraries_and_the_academy/v007/7.2ohanlon.pdf [Consulta: 25 Mayo 2014]
- ORTOLL ESPINET, Eva (coord.). *L'alfabetització digital en els processos d'inclusió social*. Barcelona: UOC, 2006.
- OWUSU-ANSAH, Edward K. Debating definitions of information literacy: enough is enough! *Library Review*, 2005, vol. 54, nº 6, p. 366-374.
- PAREJA, Víctor M. (coord.). *Guía de Internet para periodistas*. Madrid: CINDOC, 2003.
- PASADAS UREÑA, Cristóbal. «Multialfabetización y redes sociales en la universidad». *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. [en línea]. 2010, vol.7, nº2. Disponible en: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v7n2-pasadas/v7n2-pasadas> [Consulta: 11 Junio 2014]
- PASTOR, Fátima. *Curso de Documentación Informativa*. Pamplona: Newbooks, 2001.
- PATTON, Michael Quinn. *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage, 1987.
- PAUSCH, Lois M. y PAGLIERO POPP, Mary. *Assessment of Information Literacy: Lessons from the Higher Education Assessment Movement* [en línea]. 2004. Disponible en: <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/nashville/pauschpopp> [Consulta: 11 Junio 2014]
- PÉREZ ALVAREZ-OSORIO, José R. *Introducción a la Información y Documentación Científica*. Madrid: Alambra, 1990.
- PEREZ IGLESIAS, Javier. *La alfabetización informacional en las universidades. Una propuesta de actuación para la biblioteca de la universidad complutense de Madrid* [en línea]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2007. Disponible en: <http://www.ucm.es/BUKM/biblioteca/doc10023.pdf> [Consulta: 11 Junio 2014]

- PICARDO JOAO, Óscar. «Pedagogía informacional: enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento». *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*. [en línea]. 2002, n° 3. Disponible en: <http://www.oei.es/revistactsi/numero3/art04.htm> [Consulta: 11 Junio 2014]
- PINTO MOLINA, María. Lectura digital y multialfabetización para los ciudadanos del siglo XXI. En PINTO MOLINA, María; GARCÍA MARCO, F.; MANSO RODRÍGUEZ, R. *La lectura digital en las bibliotecas públicas: promoción y gestión del cambio*. Buenos Aires: Alfagrama, 2014, p. 103-126.
- PINTO MOLINA, María; CORDON, José A.; GÓMEZ DÍAZ, Raquel. Thirty years of information literacy (1977-2007): A terminological, conceptual and statistical analysis. *Journal of librarianship and Information Science*, January 2010, vol. 42, n° 1 p. 3-19.
- PINTO MOLINA, María; DOUCET, Anne-Vinciane. An Academic Portal for Higher Education Information Literacy: The e-COMS Initiative. *The Journal of Academic Librarianship*, 2007, vol. 33, n° 5, p. 604-611.
- PINTO MOLINA, María; DOUCET, Anne-Vinciane; FERNÁNDEZ-RAMOS, Andrés. The role of information competencies and skills in learning to abstract. *Journal of Information Science*, 2008, vol. 34, n° 6, p. 799-815.
- PINTO MOLINA, María; GARCÍA MARCO, Javier; SALES, Dora y CORDÓN, José Antonio. «Interactive Self-Assessment Test for Improving and Evaluating Information Competence», *The Journal of Academic Librarianship* [en línea]. 2010, vol. 36, n. 6, pp. 526-538. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.acalib.2010.08.009> [Consulta: 11 Junio 2014]
- PINTO MOLINA, María; SALES, Dora. Alfabetización informacional para una sociedad intercultural: algunas iniciativas desde las bibliotecas públicas. *Anales de Documentación*, 2007a, vol. 10, p. 317-333.
- PINTO MOLINA, María; SALES, Dora. A research case study for user-centred information literacy instruction: Information behaviour of translation trainees. *Journal of Information Science*, 2007b, vol. 33, no° 5, p. 531-550.
- PINTO MOLINA, María; SALES, Dora. INFOLITRANS: A Model for the Development of Information Competence for Translators. *Journal of Documentation*, 2008a, vol 64, n° 3, p. 413-437.
- PINTO MOLINA, María; SALES, Dora «Knowledge transfer and information skills for student-centered learning: Some academic experiences in Spain». *Portal. Libraries and the Academy*. 2008b Vol 8, no. 1, pp. 53-74.
- PINTO MOLINA, María; SALES, Dora «State-of-the-Art of Information Literacy. UNESCO Report for Spain». Informe sobre España para *Information Literacy: An International State-of-the-Art Report*. [en línea]. 2006. Disponible en: www.infolitglobal.info [Consulta: 11 Junio 2014]

PINTO MOLINA, María; SALES, Dora «Towards User-centred Information Literacy Instruction in Translation: The View of Trainers». *The Interpreter and Translator Trainer*, 2008c, 2 (1), 47-74.

PINTO MOLINA, María; SALES, Dora; MARTÍNEZ-OSORIO, Pilar. *Biblioteca universitaria, CRAI y alfabetización informacional*. Gijón: Trea, 2008.

PINTO MOLINA, María; SALES, Dora; MARTÍNEZ-OSORIO, Pilar. El personal de la biblioteca universitaria y la alfabetización informacional: de la autopercepción a las realidades y retos formativos. *Revista Española de Documentación Científica*, enero- marzo 2009, vol. 32, nº 1, p. 60-80.

PINTO MOLINA, María; SALES, Dora; MARTÍNEZ-OSORIO, Pilar; PLANELLES, Enriqueta. *Alfabetización múltiple desde la biblioteca pública*. Buenos Aires: Alfagrama, 2009.

PINTO MOLINA, María; SALES, Dora; PLANELLES, Enriqueta; BAS, Nicolás. (eds.) *El reto de la Documentación Aplicada en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Arco Libros, 2009.

PORTILLO FUENMAYOR, Lisbeth; PIRELA MORILLO, Johann. «Alfabetización informacional: un enfoque postmoderno para la formación del ciudadano en la sociedad del conocimiento». *Documentación de las ciencias de la información*. [en línea]. 2010, vol. 33, p. 195-207. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/index.php/DCIN/article/view/DCIN1010110195A/18704> [Consulta: 18 Mayo 2014]

RADER, Hannelore B. «Alfabetización informacional en el entorno del servicio de referencia: preparándonos para el futuro». *Anales de Documentación*. [en línea]. 2000, nº 3, p. 209-216. Disponible en: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2541> [Consulta: 3 Julio 2014]

RAVICHANDRA RAO, I. K. *Quantitative methods for Library and Information Science*. New York: John Wiley & Sons, 1983.

REAL DECRETO 1125/2003, de 5 de septiembre. [en línea]. Disponible en: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2003-17643> [Consulta: 29 Mayo 2014]

REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre. [en línea]. Disponible en: www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf [Consulta 29 Mayo 2014]

REBIUN. *Plan estratégico 2003-2006*. [en línea]. Disponible en: <http://www.rebiun.org/documentos/Documents/IPE/IPlanEstrategico.pdf> [Consulta 29 Mayo de 2014]

REBOLLO, M^a Ángeles. Experiencias en la aplicación del crédito europeo. En COLÁS BRAVO, Pilar; DE PABLOS PONS, Juan (coords.). *La Universidad en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia*. Málaga: Aljibe, 2005, p. 127.

RODRÍGUEZ OSUNA, Jacinto. *Métodos de muestreo*. Madrid: C.I.S., 1991.

- ROS GARCÍA, Juan y LÓPEZ YEPES, José. *Políticas de información y documentación*. Madrid: Síntesis, 1994.
- RUIZ OLABUÉNAGA, José Ignacio. *Metodología de investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto, 1996.
- RUSSI, B. Grupos de discusión: de la investigación social a la investigación reflexiva. En GALINDO, J. (coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman, 1998, p. 75-115.
- RYCHEN, Simone Dominique; SALGANIK, Laura Hersh. *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica, 2004
- SALAZAR, María Cristina (coord.). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Madrid: Editorial Popular, 2006.
- SALES, Dora. *Documentación aplicada a la traducción: presente y futuro de una disciplina*. Gijón: Trea, 2006.
- SALES, Dora. Towards a student-centred approach to information literacy learning: A focus group study on the information behaviour of translation and interpreting students. *Journal of Information Literacy*, 2008, vol. 2, nº 1.
- SALES, Dora y PINTO, María «The professional translator and information literacy: Perceptions and needs». *Journal of Librarianship and Information Science*. 2011, vol. 43, nº 4, p. 246-260.
- SÁNCHEZ CARRIÓN, Juan Javier. *Manual de análisis de datos*. Madrid: Alianza, 1996.
- SANZ CASADO, Elías. *Manual de estudios de usuarios*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1994.
- SARDELICH, M. E. *Las Nuevas Tecnologías en la Educación. Aplicación e incorporación de las Nuevas Tecnologías en el desarrollo curricular*. Vigo: IdeasPropias, 2005.
- SCALES, B.Jane & LINDSAY, Elizabeth Blakesley. «Qualitative Assessment of Student Attitudes toward Information Literacy». *portal: Libraries and the Academy*. [en línea]. October 2005, vol. 5, nº 4. Disponible en: <https://research.wsulibs.wsu.edu:8443/xmlui/handle/2376/741?show=full> [Consulta: 25 Mayo 2014]
- SCONUL. *Information Skills in Higher Education: a SCONUL position paper* [en línea]. Octubre 1999. Disponible en: http://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/Seven_pillars2.pdf [Consulta: 3 Mayo 2014]

- SEAMANS, Nancy H. «Student perceptions of information literacy: insights for librarians». *Reference Services Review*. [en línea]. 2002, vol. 30, nº 2, p.112-23. Disponible en: <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=861686&show=abstract> [Consulta: 7 Junio 2014]
- SELGAS GUTIÉRREZ, Joaquín. «Impulso a la ALFIN en España. Celebrado en la Biblioteca Regional de Castilla-La Mancha el Seminario Biblioteca, aprendizaje y ciudadanía: la alfabetización informacional». *Anaquel: Boletín de libros, archivos y bibliotecas de Castilla-La Mancha*. [en línea]. 2006, nº 33, p. 34-36. Disponible en: <http://ccta.jccm.es/dglab/UltNumAnaquel> [Consulta: 3 Julio 2012]
- SELTZER, Kimberly y BENTLEY, Tom. *La era de la creatividad. Conocimientos y habilidades para una nueva sociedad*. Madrid: Santillana, 2000.
- SENN, James A. *Análisis y diseño de sistemas de información*. México: Mc Graw-Hill, 1992.
- SHENTON Andrew K. and HAY-GIBSON Naomi V. «Information behaviour and information literacy: The ultimate in transdisciplinary phenomena?» *Journal of Librarianship and Information Science*. [en línea]. September 2011, vol. 43, nº 3, p. 166-175. Disponible en: <http://lis.sagepub.com/content/43/3/166.full.pdf+html> [Consulta: 7 Junio 2014]
- SIERRA BRAVO, Restituto. *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo, 1998.
- SILVA SALINAS, Silvia. *Usos educativos de Internet. La Red como soporte didáctico*. Vigo: Ideas Propias, 2006.
- STUART, Robert D. y MORAN, Barbara B. *Gestión de bibliotecas y centros de información*. Lleida: Pagès Editors, 1998.
- TORRES RAMÍREZ, Isabel de. *Las fuentes de información: estudios teórico-prácticos*. Madrid: Síntesis, 1998.
- Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world [en línea]. Disponible en: http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf [Consulta: 18 Mayo 2014]
- TUNING EDUCATIONAL STRUCTURES IN EUROPE. *Informe final. Fase uno*. [en línea]. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003. Disponible en: http://www.deusto-publicaciones.es/ud/openaccess/tuning/pdfs_tuning/tuning02.pdf [Consulta: 18 Mayo 2014]

UNESCO. *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción, y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. [en línea]. Octubre 1998. Disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm [Consulta: 28 Junio 2014].

UNESCO. *Education: The necessary utopia*. [en línea]. Abril 1996. Disponible en: <http://www.unesco.org/delors/utopia.htm> [Consulta: 3 Julio 2012].

UNESCO. *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2005.

UNESCO. *Informe mundial sobre información 1997/1998*. París: Unesco, 1998.

UNESCO. *Programa de Información para todos (IFAP)*. [en línea]. Octubre 2001. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/intergovernmental-programmes/information-for-all-programme-ifap/> [Consulta: 30 Mayo 2014].

URIBE TIRADO, Alejandro. «Presencia, tendencias y aspectos diferenciadores de la formación sobre derechos de autor en la alfabetización informacional en el ámbito universitario». *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*. [en línea]. Juny 2010, nº 24. Disponible en: <http://www.ub.edu/bid/24/uribe2.htm> [Consulta: 31 Mayo 2014]

VILLA SÁNCHEZ, Aurelio. Aprendizaje basado en competencia. En VILLA, Aurelio; POBLETE, Manuel (dir.). *Aprendizaje basado en competencias: una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2007, p. 27-58.

WALKER, Melisa. *Cómo escribir trabajos de investigación*. Barcelona: Gedisa, 2000. WALSH, Andrew. «Information literacy assessment: Where do we start?». *Journal of librarianship and Information Science* [en línea]. Febrero 2009, vol. 41, nº 19. Disponible en: <http://lis.sagepub.com/cgi/content/abstract/41/1/19> [Consulta: 31 Mayo 2014]

WANG, Peiling. Methodologies and methods for user behavioral research. *Annual Review of Information Science and Technology*, 1999, vol. 34, p. 53-99.

WESTBROOK, Lynn. «Qualitative research methods: a review of major stages, data analysis techniques and quality controls». *Library and Information Science Research* [en línea]. 1994, vol. 16, nº 3. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0740818894900264> [Consulta: 30 Mayo 2014]

WESTBROOK, Lynn. User needs. En: KENT, A. (ed.). *Encyclopedia of Library and Information Science*. New York: Dekker, 1997, vol. 59, p. 316-437.

WILSON, T. D. «On user studies and information needs». *Journal of Documentation* [en línea]. 1981, vol. 37, nº 1. Disponible en: <http://informationr.net/tdw/publ/papers/1981infoneeds.html> [Consulta: 30 Junio 2014]

WILSON, T. D. «Human information behaviour». *Informing Science* [en línea]. 2000, vol. 3, nº 2.
Disponible en: <http://inform.nu/Articles/Vol3/v3n2p49-56.pdf> [Consulta: 30 Mayo 2014]


ZABALA BERAZA, Miguel Ángel. *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2003.

ZABALA BERAZA, Miguel Ángel. *Los cinco miuras de la convergencia europea*. [en línea]. 2004.
Disponible en: <http://noticias.universia.es/movilidad-academica/noticia/2004/10/30/610659/cinco-miuras-convergencia-europea.pdf> [Consulta: 30 Mayo 2014]

ZURKOWSKI, Paul. *The Information Service Environment Relationships and Priorities*. Washington DC: National Commission on Libraries and Information Science, 1974.

8. ANEXOS

ANEXO 1: Cuestionario electrónico que cumplimentó el alumnado



CUESTIONARIO SOBRE LA COMPETENCIA INFORMACIONAL DEL ALUMNADO DE COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL, PUBLICIDAD Y RELACIONES PÚBLICAS DE LA UJI

Como sabes, hoy en día vivimos inmers@s en la Sociedad de la Información. Como futur@ profesional en el ámbito de la Publicidad y de la Comunicación Audiovisual es importante que adquieras una competencia adecuada para el uso, acceso, gestión, evaluación y aprovechamiento de la información. Con este cuestionario pretendemos diagnosticar cuál es tu competencia en estos momentos y cuáles son las necesidades para las que precisas formarte a lo largo de tu trayecto universitario. En definitiva, pretendemos elaborar una oferta formativa ajustada a tu perfil. Para ello, es importante conocer tu opinión. Gracias por tu colaboración.

Cuestionario

Escala	1 Ninguna	2 Poca	3 Bastante	4 Mucha
Importancia	Importancia que le otorgas a este elemento para tu formación			
Logro	Objetivamente, qué nivel consideras que tienes			

¿Qué titulación estudias?

Curso en que estás matriculado

Conceptos	Importancia				Logro				NS/NC
	1	2	3	4	1	2	3	4	
1. Saber distinguir los diferentes tipos de fuentes de información	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Conocer y manejar las distintas fuentes de información que existen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Conceptos	Importancia				Logro				NS/NC
	1	2	3	4	1	2	3	4	
1. Saber distinguir los diferentes tipos de fuentes de información	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Conocer y manejar las distintas fuentes de información que existen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Saber seleccionar las fuentes de información más adecuadas para documentar un trabajo de investigación/tarea	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Adquirir habilidad para utilizar los sistemas y recursos informáticos, y sus aplicaciones interactivas para el proceso de búsqueda y gestión informacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en una base de datos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Ser capaces de utilizar los catálogos automatizados de bibliotecas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Capacidad para leer y analizar textos en cada uno de los medios de comunicación y en soportes digitales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Ser capaz de resumir y esquematizar la información	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Aprender a evaluar la información independientemente del soporte o fuente en que se encuentre ésta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Aprender a elaborar correctamente encuestas y entrevistas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Adquirir habilidades para la toma de notas eficaz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Saber planificar, estructurar, documentar y presentar trabajos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Saber elaborar una bibliografía ordenada y sistemática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Adquirir destreza para la creatividad y la innovación en la gestión de información	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Saber organizarse y adaptarse al trabajo en equipo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Saber exponer la información con claridad, coherencia y rigor, con respeto hacia la ética informacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Ser capaz de almacenar la información de forma organizada para su aprovechamiento posterior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A continuación te planteamos unas cuestiones concretas que podrías necesitar averiguar en el transcurso de algún encargo profesional. Se trata de que expliques, brevemente, qué pasos seguirías para averiguar los datos solicitados.

Para orientarte, te planteamos como ejemplo una pregunta y su posible respuesta:

Pregunta: ¿Dónde y cómo buscarías el porcentaje de población lectora de prensa diaria por comunidad autónoma y años?

Respuesta: Localizaría mediante algún buscador la base de datos del Instituto Nacional de Estadística (Inebase). Dentro de la base analizaría las opciones de búsqueda para localizar los datos relativos a los distintos medios de comunicación.

19. Pregunta: ¿Cómo localizarías la biografía de Indira Gandhi?

20. Pregunta: Localiza algún sinónimo de *glamour*.

21. Pregunta: ¿Cómo averiguarías cuál es la principal cadena de televisión pública de Nueva Zelanda?



22. Pregunta: ¿Cómo averiguarías qué película ganó el Oscar a la mejor película extranjera en el año 1974?

Agradecemos tu colaboración. Si te interesa conocer los resultados del proyecto, indícanoslo.

Continuar

ANEXO 2: Correo electrónico enviado a todo el profesorado 1ª etapa (curso 2006-07)






Correo :: INBOX: Re: Investigación en titulación comunicación audiovisual Página 1 de 1

UJI

INBOX Vaciar Papelera Nuevo Carpetas Opciones Buscar SMS Ayuda Libreta de Direcciones Calendario Clave de acceso Salir Abrir Carpeta INBOX

Enriqueta Planelles Riera Coneixes miUJI? Todavía tienes espacio libre (0% ocupado)

INBOX: Re: Investigación en titulación comunicación audio... (3 de 13)    Mover | Copiar | Este mensaje a  Regresar a INBOX 

Eliminar | Responder | Responder a Todos | Reenviar | Redirigir | Lista negra | Fuente | Guardar como | Imprimir

Fecha: **Wed, 11 Apr 2007 13:13:36 +0200**

De: Francisco Javier Gómez Tarín <FJGOMEZT@telefonica.net>

Para: Enriqueta Planelles Riera <eplanell@rad.uji.es>

Asunto: Re: Investigación en titulación comunicación audiovisual

Estimada colega:

Me parece una iniciativa excelente cuyos resultados nos van a interesar muchísimo en el área. Además, como sabrás, estamos ahora llevando a cabo el proceso de autoevaluación de la titulación y, desde luego, iniciativas de este tipo contribuyen a mejorar sensiblemente las expectativas, aunque su aplicación sea parcial.

La próxima semana estaré en la UJI casi todos los días, aunque oficialmente he colocado una nota en mi despacho como que estaré el jueves de 10 a 14 horas. Si quieres, me indicas día y hora y te confirmo, pero puedes venir en cualquier momento, que, aunque tenga la puerta cerrada, suelo estar en el despacho o dejo notas que indican donde me encuentro.

Un saludo cordial

Dr. Francisco Javier Gómez Tarín
Vicedecano. Director de la Titulación de Publicidad y Relaciones Públicas
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Dpto. Filosofía, Sociología y Comunicación Audiovisual y Publicidad
Universitat Jaume I de Castellón

Dirección particular:
c/Alcira, 2B-9*-26* Urb. Terramar
46989 PATERNA (Valencia)

Tfno. 961372073
Móvil 679362929

e-mail's:
fgomez@fis.uji.es
FJGOMEZT@telefonica.net
FJGOMEZT@terra.es (en extinción)

Webs:
Personal: <http://apolo.uji.es/fjgt>
Proyectos de investigación:
Análisis de la fotografía: <http://www.analisisfotografia.uji.es>
Análisis cinematográfico: <http://www.congrecine.uji.es>
Master de animación en 3D: <http://www.masteranimacion.uji.es>


----- Original Message -----
From: Enriqueta Planelles Riera
To: fgomez@fis.uji.es
Cc: dsales@rad.uji.es
Sent: Wednesday, April 11, 2007 12:27 PM
Subject: Investigación en titulación comunicación audiovisual


Estimado Francisco Javier

Soy Enri Planelles, la profesora de la materia de Documentación Informativa en la titulación de Comunicación Audiovisual. En estos momentos estoy preparando mi proyecto de investigación, sobre la competencia informacional del alumnado de la titulación, bajo la supervisión de mi compañera Dora Sales. La idea es obtener datos reales, realizar un diagnóstico de necesidades, para mejorar el enfoque y los contenidos de la materia. Creo que este tipo de investigación puede ser una mejora para el alumnado.

Me pongo en contacto contigo, como director de la titulación, para preguntarte cuándo podríamos hablar y así en diez minutos te explico un poco mejor. Tengo previsto trabajar desde una metodología cualitativa, hacer entrevistas focus group y pasar un cuestionario, que está disponible online en la URL:
http://www.iiberi.es/cuestionario_uji/

Ya me dirás
Un abrazo
Enri

Eliminar | Responder | Responder a Todos | Reenviar | Redirigir | Lista negra | Fuente | Guardar como | Imprimir Regresar a INBOX 

Informació i consultes: Bústia UJI | Política general de protecció de dades Mover | Copiar | Este mensaje a 

<http://webmail.uji.es/horde/imp/message.php?index=5545> 30/7/2007

Correo :: INBOX: Fw: Investigación en titulación comunicación audiovisual Página 1 de 2

UNIVERSITAT JAUME I **WebMail**
webmail.uji.es

UJI

INBOX Vaciar Papelera Nuevo Carpetas Opciones Buscar SMS Ayuda Libreta de Direcciones Calendario Clave de acceso Salir Abrir Carpeta INBOX

Enriqueta Planelles Riera Vols redireccionar-te el correu? Todavía tienes espacio libre (0% ocupado)

INBOX: Fw: Investigación en titulación comunicación audio... (3 de 12) Mover | Copiar | Este mensaje a

Eliminar | Responder | Responder a Todos | Reenviar | Redirigir | Lista negra | Fuente | Guardar como | Imprimir Regresar a INBOX

Fecha: Wed, 18 Apr 2007 19:44:51 +0200

De: Francisco Javier Gómez Tarín <fgomez@telefonica.net>

Para: Andreu Casero <andrecasero@yahoo.com>, Roberto Arnau Roselló <roberto.arnau@fis.uji.es>, Roberto Arnau Rosello <roberto.arnau@fis.uji.es>, Roberto Arnau Rosello <roberto.arnau@sg.uji.es>, Eva Brea Franch <franch@fis.uji.es>, Amador Iranzo <lurmon@aaa.upv.es>, Amador Iranzo <iranzo@fis.uji.es>, francisco ramos@fai.uji.es, francisco ramos@fai.uji.es, satorres@emp.uji.es

Cc: dsales@trad.uji.es, Enriqueta Planelles Riera <epianell@trad.uji.es>

Responder-a: Francisco Javier Gómez Tarín <FJGOMEZT@telefonica.net>

Asunto: Fw: Investigación en titulación comunicación audiovisual

Estimados colegas:

Abajo os reproduzco el correo que me fue enviado días pasados y que, como veréis, habla de la posibilidad de pasar unas encuestas a las titulaciones de Publicidad y de Comunicación Audiovisual.

Actuando, como es nuestra costumbre, colegiadamente ambas titulaciones, nos ha parecido que la información que se obtendrá es de interés general (tanto más cuanto que nos encontramos en fase de autoevaluación de una de las licenciaturas).

En consecuencia, como estas encuestas se harán en línea, hemos buscado asignaturas troncales con aulas de informática o bien que estén cercanas a salas multimedia para que no se requiera mucho tiempo ni interrupciones innecesarias en la docencia.

Os ruego, por favor, que prestéis la colaboración cuando vayan las compañeras de Documentación Informativa a pasar la encuesta (que podéis ver en el link que indican en el mensaje). Como el curso está ya en su fase final, hay que hacerlo cuanto antes. Lo normal será que pasen por vuestras aulas en la próxima semana.

Gracias anticipadas.

Recibid un saludo cordial

Dr. Francisco Javier Gómez Tarín
Vicedecano. Director de la Titulación de Publicidad y Relaciones Públicas
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Dpto. Filosofía, Sociología y Comunicación Audiovisual y Publicidad
Universitat Jaume I de Castellón

Dirección particular:
c/Alcira, 2B-9*-26* Urb. Terramelar
46989 PATERNA (Valencia)

Tfno. 961372073
Móvil 679362929

e-mail's:
fgomez@fis.uji.es
FJGOMEZT@telefonica.net
FJGOMEZT@terra.es (en extinción)

Webs:
Personal: <http://apolo.uji.es/fjgt>
Proyectos de investigación:
Análisis de la fotografía: <http://www.analisisfotografia.uji.es>
Análisis cinematográfico: <http://www.congracine.uji.es>
Master de animación en 3D: <http://www.masteranimacion.uji.es>

----- Original Message -----
From: Enriqueta Planelles Riera
To: fgomez@fis.uji.es
Cc: dsales@trad.uji.es
Sent: Wednesday, April 11, 2007 12:27 PM
Subject: Investigación en titulación comunicación audiovisual

Estimado Francisco Javier

Soy Enri Planelles, la profesora de la materia de Documentación Informativa en la titulación de Comunicación Audiovisual. En estos momentos estoy preparando mi proyecto de investigación, sobre la competencia informacional del alumnado de la titulación, bajo la supervisión de mi compañera Dora Sales. La idea es obtener datos reales, realizar un diagnóstico de necesidades, para mejorar el enfoque y los contenidos de la materia. Creo que este tipo de investigación puede ser una mejora para el alumnado.

Me pongo en contacto contigo, como director de la titulación, para preguntarte cuándo podríamos hablar y así en diez minutos te explico un poco mejor. Tengo

<http://webmail.uji.es/horde/imp/message.php?index=5545&start=3&thismailbox=INBOX&actionID=101> 30/7/2007

Correo :: INBOX: Fw: Investigación en titulación comunicación audiovisual Página 2 de 2

previsto trabajar desde una metodología cualitativa, hacer entrevistas focus group y pasar un cuestionario, que está disponible online en la URL: http://www.liberi.es/cuestionario_uji/



Ya me dirás
Un abrazo
Enri

Eliminar | Responder | Responder a Todos | Reenviar | Redirigir | Lista negra | Fuente | Guardar como | Imprimir Regresar a INBOX

Mover | Copiar | Este mensaje a

Informació i consultes: Bústia UJI | Política general de protecció de dades

Correo :: INBOX: Organizando focus groups Página 1 de 2

UJI

INBOX
Vaciar Papelera
Nuevo Carpetas
Opciones
Buscar
SMS
Ayuda
Libreta de Direcciones
Calendario
Clave de acceso
Salir
Abrir Carpeta
INBOX

Enriqueta Planelles Riera
Vols redirreccionar-te el correu?
Todavía tienes espacio libre (0% ocupado)

INBOX: Organizando focus groups (3 de 11)

Eliminar | Responder | Responder a Todos | Reenviar | Redirigir | Lista negra | Fuente | Guardar como | Imprimir
Mover | Copiar | Este mensaje a
Regresar a INBOX

Fecha: Wed, 13 Jun 2007 15:33:21 +0200
De: Francisco Javier Gómez Tarín <fgomez@fis.uji.es>
Para: ac-cap@uji.es
Cc: Enriqueta Planelles Riera <eplanell@trad.uji.es>
Asunto: Organizando focus groups

Estimados compañeros:

Siguiendo con la investigación que está llevando a cabo Enriqueta Planelles, os paso un correo (abajo de la firma) que me ha enviado solicitando la colaboración nuestra para montar un Focus Group. Esto nos llevará algo así como una hora y va esencialmente para aquellos profesores que compartamos docencia en ambas titulaciones. Por supuesto, los resultados de esta investigación nos serán después aportados y seguro que nos serán de utilidad.

Os ruego me indiquéis quienes estáis interesados en participar y los horarios de disponibilidad que tenéis, para organizar la sesión con la alteración mínima de los tiempos de dedicación.

Gracias anticipadas.

Dr. Francisco Javier Gómez Tarín
 Vicedecano. Director de la Titulación de Publicidad y Relaciones Públicas
 Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
 Dpto. Filosofía, Sociología y Comunicación Audiovisual y Publicidad
 Universidad Jaime I. Castellón.
 Despacho HCL048DD Tfno. 964729912

Dirección particular:
 c/Alcira, 2B-9*-26* Urb. Terramelar
 46989 PATERNA (Valencia)
 Tfno. 961372073
 Móvil 679362929

e-mail's:
 fgomezatelefonica.net
 fgomez@fis.uji.es

Webs:
 Personal: <http://apolo.uji.es/fjgt>
 Proyectos de investigación:
 Análisis de la imagen fotográfica: <http://www.analisisfotografia.uji.es>
 Análisis de la imagen cinematográfica: <http://www.congreline.uji.es>
 Master de animación en 3D: <http://www.masteranimacion.uji.es>

----- Original Message -----
 From: "Enriqueta Planelles Riera" <eplanell@trad.uji.es>
 To: <fgomez@fis.uji.es>
 Sent: Wednesday, June 13, 2007 2:34 PM
 Subject: organizando focus groups

> Estimad@s colegas
 >
 > contactamos de nuevo con vosotr@s en relación a la investigación que está
 > realizando Enriqueta Planelles en torno a la materia de Documentación
 > Informativa. Como sabéis, hemos pasado un cuestionario electrónico entre
 > alumnado y profesorado, y os damos las gracias por el excelente nivel de
 > respuesta y la colaboración que nos habéis ofrecido, y que ha hecho
 > posible que
 > hayamos recopilado 377 cuestionarios. GRACIAS.
 >
 > Ahora pasamos a solicitar de nuevo vuestra colaboración para pedir@s (si
 > queréis) que forméis parte de lo que se conoce como "focus group", un
 > pequeño
 > grupo seleccionado al que hacer una mini entrevista-cuestionario. La
 > entrevista
 > a un focus group se hace cara a cara, como una conversación, y estando
 > tod@s
 > presentes: el grupo seleccionado de expertos (con 5 personas sería
 > suficiente)
 > y la persona que realiza la investigación, Enriqueta. La duración sería de
 > un

<http://webmail.uji.es/horde/imp/message.php?index=5595&start=3&thismailbox=INBOX&actionID=101> 30/7/2007

Correo :: INBOX: Organizando focus groups Página 2 de 2

> máximo de una hora y se grabaría en formato audio (aunque por supuesto los
 > datos personales de los participantes serán confidenciales a menos que
 > desis
 > vuestro permiso).
 > Enriqueta llevará unas preguntas-cuestiones abiertas para lanzaros y se
 > trata de
 > que cada uno aporte su opinión. Para la selección del grupo de cinco
 > personas
 > interesa que, a ser posible, sea gente implicada tanto en la titulación de
 > Publicidad como en la de Comunicación Audiovisual.
 >
 > También tenemos en mente realizar un segundo focus group, con alumnado de
 > tercer
 > ciclo, es decir, alumnado ya licenciado que tiene mayor panorámica y desde
 > luego
 > la perspectiva de conjunto tras la formación. En ese sentido Javier Gómez
 > Tarín
 > nos ha comentado la posibilidad de contar con becarias del área, pero si
 > tenéis
 > algún alumno o alumna de doctorado que os parezca óptimo, no dudéis en
 > decirlo.
 >
 >
 > Ante todo, muchísimas gracias por vuestra colaboración, sin la cual
 > resultaría
 > imposible realizar esta investigación aplicada. Sabemos que son malas
 > fechas,
 > pero intentaremos acoplarnos a todo.
 >
 > Un abrazo
 >
 > Enriqueta Planelles y Dora Sales
 >
 >
 >

Eliminar | Responder | Responder a Todos | Reenviar | Redirigir | Lista negra | Fuente | Guardar como | Imprimir
Regresar a INBOX

Informació i consultes: Bústia UJI | Política general de protecció de dades
Mover | Copiar | Este mensaje a

Correo :: INBOX: Focus Group Página 1 de 2




UJI

INBOX Vaciar Papelera Nuevo Carpetas Opciones Buscar SMS Ayuda Libreta de Direcciones Calendario Clave de acceso Salir Abrir Carpeta

Enriqueta Planelles Riera
Vols redireccionar-te el correu?
Todavía tienes espacio libre (0% ocupado)

INBOX: Focus Group (3 de 10) Mover | Copiar | Este mensaje a | Regresar a INBOX

Fecha: Thu, 14 Jun 2007 17:53:57 +0200

De: Francisco Javier Gómez Tarín <fgomez@fis.uji.es>

Para: Marta Martín Nuñez <mnunez@fis.uji.es>, "M. Mercedes Morgado González" <maria.morgado@alumai.uji.es>, Jéssica Izquierdo Castillo <jizquier@fis.uji.es>, Cristina Gonzalez <kristin@ono.com>

Cc: Enriqueta Planelles Riera <epianell@trad.uji.es>

Asunto: Focus Group

Estimadas compañeras:

Siguiendo con la investigación que está llevando a cabo Enriqueta Planelles, os paso un correo (abajo de la firma) que me ha enviado solicitando la colaboración nuestra para montar un Focus Group. Esto llevará algo así como una hora y va en este caso pensado para personas que han terminado recientemente las titulaciones y siguen manteniendo contacto con el área (incluso a nivel de doctorado). Por supuesto, los resultados de esta investigación nos serán después aportados y seguro que nos serán de utilidad.

Os ruego me indiquéis si estáis interesadas en participar y los horarios de disponibilidad que tenéis, para organizar la sesión con la alteración mínima de los tiempos de dedicación. En principio, la propuesta sería para la mañana del próximo miércoles o jueves.

Se lo podéis comentar también a Neus y a Alejandra, si las véis, ya que no puedo hacerlo porque no tengo sus direcciones de e-mail.

Gracias anticipadas.

Dr. Francisco Javier Gómez Tarín
 Vicedecano. Director de la Titulación de Publicidad y Relaciones Públicas
 Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
 Dpto. Filosofía, Sociología y Comunicación Audiovisual y Publicidad
 Universidad Jaime I. Castellón.
 Despacho HCl048DD Tfno. 964729912

Dirección particular:
 c/Alcira, 2B-9*-26* Urb. Terramellar
 46989 PATERNA (Valencia)
 Tfno. 961372073
 Móvil 679362929

e-mail's:
 fgomez@telefonica.net
 fgomez@fis.uji.es

Webs:
 Personal: <http://apolo.uji.es/Ejgt>
 Proyectos de investigación:
 Análisis de la imagen fotográfica: <http://www.analisisfotografia.uji.es>
 Análisis de la imagen cinematográfica: <http://www.congreclne.uji.es>
 Master de animación en 3D: <http://www.masteranimacion.uji.es>

----- Original Message -----
 From: "Enriqueta Planelles Riera" <epianell@trad.uji.es>
 To: <fgomez@fis.uji.es>
 Sent: Wednesday, June 13, 2007 2:34 PM
 Subject: organizando focus groups

> Estimad@ colegas
 >
 > contactamos de nuevo con vosotr@s en relación a la investigación que está
 > realizando Enriqueta Planelles en torno a la materia de Documentación
 > Informativa. Como sabéis, hemos pasado un cuestionario electrónico entre
 > alumnado y profesorado, y os damos las gracias por el excelente nivel de
 > respuesta y la colaboración que nos habéis ofrecido, y que ha hecho
 > posible que
 > hayamos recopilado 377 cuestionarios. GRACIAS.
 >
 > Ahora pasamos a solicitar de nuevo vuestra colaboración para pedirnos (si
 > queréis) que forméis parte de lo que se conoce como "focus group", un
 > pequeño
 > grupo seleccionado al que hacer una mini entrevista-cuestionario. La
 > entrevista
 > a un focus group se hace cara a cara, como una conversación, y estando

<http://webmail.uji.es/horde/imp/message.php?index=6209&start=3&thismailbox=INBOX&actionID=101> 30/7/2007

Correo :: INBOX: Focus Group Página 2 de 2


> tod@s
> presentes: el grupo seleccionado de expertos (con 5 personas sería
> suficiente)
> y la persona que realiza la investigación, Enriqueta. La duración sería de
> un
> máximo de una hora y se grabaría en formato audio (aunque por supuesto los
> datos personales de los participantes serán confidenciales a menos que
> deis
> vuestro permiso).
> Enriqueta llevará unas preguntas-cuestiones abiertas para lanzaros y se
> trata de
> que cada uno aporte su opinión. Para la selección del grupo de cinco
> personas
> interesa que, a ser posible, sea gente implicada tanto en la titulación de
> Publicidad como en la de Comunicación Audiovisual.
>
> También tenemos en mente realizar un segundo focus group, con alumnado de
> tercer
> ciclo, es decir, alumnado ya licenciado que tiene mayor panorámica y desde
> luego
> la perspectiva de conjunto tras la formación. En ese sentido Javier Gómez
> Tarín
> nos ha comentado la posibilidad de contar con becarias del área, pero si
> tenéis
> algún alumno o alumna de doctorado que os parezca óptimo, no dudéis en
> decirlo.
>
>
> Ante todo, muchísimas gracias por vuestra colaboración, sin la cual
> resultaría
> imposible realizar esta investigación aplicada. Sabemos que son malas
> fechas,
> pero intentaremos acoplarnos a todo.
>
> Un abrazo
>
> Enriqueta Planelles y Dora Sales
>
>
>

Eliminar | Responder | Responder a Todos | Reenviar | Redirigir | Lista negra | Fuente | Guardar como | Imprimir Regresar a INBOX <|>


Mover | Copiar Este mensaje a

Informació i consultes: Bústia UJI | Política general de protecció de dades

Correo :: INBOX: Re: organizando focus groups Página 1 de 2



UNIVERSITAT
JAUME I



WebMail
webmail.uji.es

INBOX Vaciar Papelera Nuevo Carpetas Opciones Buscar SMS Ayuda Libreta de Direcciones Calendario Clave de acceso Salir Abrir Carpeta INBOX

Enriqueta Planelles
Riera

Vols redireccionar-te el correu?

Todavía tienes espacio libre (0% ocupado)

INBOX: Re: organizando focus groups (3 de 9)

Eliminar | Responder | Responder a Todos | Reenviar | Redirigir | Lista negra | Fuente | Guardar como | Imprimir

Mover | Copiar | Este mensaje a

Fecha: Fri, 22 Jun 2007 08:50:59 +0200

De: Francisco Javier Gómez Tarín <fgomez@fis.uji.es>

Para: Enriqueta Planelles Riera <eplanell@trad.uji.es>

Asunto: Re: organizando focus groups

Estimada colega:

La respuesta a la colaboración en el "focus group" ha sido bastante desalentadora, ya que ningún profesor me ha confirmado que está por la labor.

Por lo que respecta a las becarias, sí están dispuestas, y la cosa es simplemente que vengáis el día que mejor os vaya (preferiblemente en miércoles o jueves) entre las 12 y las 14 horas, y veremos de reunir las en un despacho o seminario. De todas formas, no creo que llegemos a cuatro personas.

En fin, lo siento. De momento la cosa está así. Si hay alguna novedad (voy a insistir al respecto y espero que tengamos una próxima reunión del área en la que sea posible abordar el tema) os lo comunicaré.

Un saludo cordial

Dr. Francisco Javier Gómez Tarín
 Vicedecano. Director de la Titulación de Publicidad y Relaciones Públicas
 Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
 Dpto. Filosofía, Sociología y Comunicación Audiovisual y Publicidad
 Universidad Jaime I. Castellón.
 Despacho HCL048DD Tfno. 964729912

Dirección particular:
 c/Alcira, 2B-9ª-26ª Urb. Terramar
 46989 PATERNA (Valencia)
 Tfno. 961372073
 Móvil 679362929

e-mail's:
 fgomez@telefonica.net
 fgomez@fis.uji.es

Webs:
 Personal: <http://apolo.uji.es/fjgt>
 Proyectos de investigación:
 Análisis de la imagen fotográfica: <http://www.analisisfotografia.uji.es>
 Análisis de la imagen cinematográfica: <http://www.congrecine.uji.es>
 Master de animación en 3D: <http://www.masteranimacion.uji.es>

----- Original Message -----
 From: "Enriqueta Planelles Riera" <eplanell@trad.uji.es>
 To: <fgomez@fis.uji.es>
 Sent: Wednesday, June 13, 2007 2:34 PM
 Subject: organizando focus groups

>
 > Estimado Javier
 >
 > te remitimos debajo el correo explicativo para ir organizando el tema de
 > los
 > focus group, gracias, Dora y Enriqueta
 >
 > CORREO:
 >
 > Estimad@ colegas
 >
 > contactamos de nuevo con vosotr@s en relación a la investigación que está
 > realizando Enriqueta Planelles en torno a la materia de Documentación
 > Informativa. Como sabéis, hemos pasado un cuestionario electrónico entre
 > alumnado y profesorado, y os damos las gracias por el excelente nivel de
 > respuesta y la colaboración que nos habéis ofrecido, y que ha hecho
 > posible que
 > hayamos recopilado 377 cuestionarios. GRACIAS.
 >
 > Ahora pasamos a solicitar de nuevo vuestra colaboración para pedir os (si
 > queréis) que forméis parte de lo que se conoce como "focus group", un
 > pequeño

<http://webmail.uji.es/horde/imp/message.php?index=6225&start=3&thismailbox=INBOX&actionID=101> 30/7/2007

Correo :: INBOX: Re: organizando focus groups

Página 2 de 2

> grupo seleccionado al que hacer una mini entrevista-cuestionario. La
> entrevista
> a un focus group se hace cara a cara, como una conversación, y estando
> todos
> presentes; el grupo seleccionado de expertos (con 5 personas sería
> suficiente)
> y la persona que realiza la investigación, Enriqueta. La duración sería de
> un
> máximo de una hora y se grabaría en formato audio (aunque por supuesto los
> datos personales de los participantes serán confidenciales a menos que
> deis
> vuestro permiso).
> Enriqueta llevará unas preguntas-cuestiones abiertas para lanzaros y se
> trata de
> que cada uno aporte su opinión. Para la selección del grupo de cinco
> personas
> interesa que, a ser posible, sea gente implicada tanto en la titulación de
> Publicidad como en la de Comunicación Audiovisual.
>
> También tenemos en mente realizar un segundo focus group, con alumnado de
> tercer
> ciclo, es decir, alumnado ya licenciado que tiene mayor panorámica y desde
> luego
> la perspectiva de conjunto tras la formación. En ese sentido Javier Gómez
> Tarín
> nos ha comentado la posibilidad de contar con becarias del área, pero si
> tenéis
> algún alumno o alumna de doctorado que os parezca óptimo, no dudéis en
> decirlo.
>
>
> Ante todo, muchísimas gracias por vuestra colaboración, sin la cual
> resultaría
> imposible realizar esta investigación aplicada. Sabemos que son malas
> fechas,
> pero intentaremos acoplarnos a todo.
>
> Un abrazo
>
> Enriqueta Planelles y Dora Sales
>
>
>
>


Eliminar | Responder | Responder a Todos | Reenviar | Redirigir | Lista negra | Fuente | Guardar como | Imprimir


Regresar a INBOX <|

Mover | Copiar Este mensaje a

Informació i consultes: Bústia UJI | Política general de protecció de dades

Correo :: INBOX: focus group profesorado Página 1 de 1





UJI

INBOX Vaciar Papelera Nuevo Carpetas Opciones Buscar SMS Ayuda Libreta de Direcciones Calendario Clave de acceso Salir Abrir Carpeta INBOX

Enriqueta Planelles Riera Coneixes miUJI? Todavía tienes espacio libre (0% ocupado)

INBOX: focus group profesorado (3 de 6) Mover | Copiar | Este mensaje a

Eliminar | Responder | Responder a Todos | Reenviar | Redirigir | Lista negra | Fuente | Guardar como | Imprimir Regresar a INBOX <>

Fecha: Tue, 26 Jun 2007 18:45:16 +0200

De: Dora Sales <dsales@trad.uji.es>

Para: Francisco Javier Gómez Tarín <fgomez@telefonica.net>, casero@fis.uji.es, gamezt@fis.uji.es, eloisanos@fis.uji.es, arivas@fis.uji.es, Enriqueta Planelles Riera <eplanell@trad.uji.es>

Asunto: focus group profesorado

Estimad@ colegas

contactamos con vosotr@s en relación a la investigación que está realizando Enriqueta Planelles en torno a la materia de Documentación Informativa. Como sabéis, hemos pasado un cuestionario electrónico entre alumnado y profesorado, y os damos las gracias por el excelente nivel de respuesta y la colaboración que nos habéis ofrecido.

A través de Javier Gómez Tarín remitimos un mensaje hace unos días para solicitar de nuevo vuestra colaboración, en esta ocasión para pedir@s (si queréis) que forméis parte de lo que se conoce como "focus group", un pequeño grupo seleccionado al que hacer una mini entrevista-cuestionario. La entrevista a un focus group se hace cara a cara, como una conversación, y estando tod@s presentes: el grupo seleccionado de expertos (con 5 personas sería suficiente) y la persona que realiza la investigación, Enriqueta. La duración sería de un máximo de una hora y se grabaría en formato audio (aunque por supuesto los datos personales de los participanets serán confidenciales a menos que deis vuestro permiso).

Enriqueta llevará unas preguntas-cuestiones abiertas para lanzaros y se trata de que cada uno aporte su opinión. Para la selección del grupo de cinco personas interesa que, a ser posible, sea gente implicada tanto en la titulación de Publicidad como en la de Comunicación Audiovisual.

Sabemos que son malas fechas y por eso está resultando complejo organizar este focus group de profesorado. Por ello, nos atrevemos a contactar directamente con los dos directores de titulación (Publi y Com Audiov) y tres docentes que sabemos que imparten o han impartido materias troncales, y que son de nuestra confianza, para qué decir otra cosa.

Como decimos, sabemos que son malas fechas, pero sería estupendo si -con vuestra ayuda- pudiésemos organizar esta entrevista focus group para el jueves o ya algún día de la semana que viene. Mil gracias por adelantado...

Un abrazo

Dora Sales y Enriqueta Planelles

Eliminar | Responder | Responder a Todos | Reenviar | Redirigir | Lista negra | Fuente | Guardar como | Imprimir Regresar a INBOX <>

Mover | Copiar | Este mensaje a

Informació i consultes: Bústia UJI | Política general de protecció de dades

Correo :: INBOX: Re: trabajo investigación Página 1 de 2



UNIVERSITAT
JAUME I



WebMail
webmail.uji.es

UJI

INBOXVaciar PapeleraNuevoCarpetasOpcionesBuscarSMSAyudaLibreta de DireccionesCalendarioClav

 **Enriqueta Planelles Riera**Vols redireccionar-te el correu?

INBOX: Re: trabajo investigación (9 de 16)  

Eliminar | Responder | Responder a Todos | Reenviar | Redirigir | Lista negra | Fuente | Guardar como | Imprimir

Fecha: Wed, 9 Jan 2008 15:05:03 +0100

De: Francisco Javier Gómez Tarín <fgomez@fis.uji.es>

Para: Enriqueta Planelles Riera <eplanell@trad.uji.es>

Asunto: Re: trabajo investigación

Estimada colega:

Supong que las becarias que trabajaron contigo fueron Jessica Izquierdo, Marta Martín y Cristina González. No sé si habría alguna más. Su estatus ha cambiado, pero, si no recuerdo mal, eran ellas.

En cuanto alumnos matriculados en 2006/2007:

Publicidad: 592

Comunicación Audiovisual: 262

Un saludo cordial y que saklga bien ese trabajo 8del que espero nos pases copia)

Dr. Francisco Javier Gómez Tarín
Vicedecano. Director de la Titulación de Publicidad y Relaciones Públicas
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Dpto. Filosofía, Sociología y Comunicación Audiovisual y Publicidad
Universidad Jaime I. Castellón.
Despacho HC1048DD Tfno. 964729912

Dirección particular:
c/Alcira, 2B-9º-26ª Urb. Terramelar
46989 PATERNA (Valencia)
Tfno. 961372073
Móvil 679362929

e-mail's:
fjgomezt@telefonica.net
fgomez@fis.uji.es

Webs:
Personal: <http://apolo.uji.es/fjgt>
Proyectos de investigación:
Análisis de la imagen fotográfica: <http://www.analisisfotografia.uji.es>
Análisis de la imagen cinematográfica: <http://www.congrecine.uji.es>
Master de animación en 3D: <http://www.masteranimacion.uji.es>

----- Original Message -----
From: "Enriqueta Planelles Riera" <eplanell@trad.uji.es>
To: <fgomez@fis.uji.es>

<http://webmail.uji.es/horde/imp/message.php?index=7713> 10/01/2008

Correo :: INBOX: Re: trabajo investigación

Página 2 de 2

Sent: Wednesday, January 09, 2008 2:55 PM
Subject: trabajo investigación

>
>
> Estimado Francisco Javier:
>
>
> Soy Enri Planelles, la profesora de la materia Documentación Informativa
> en la
> titulación de Comunicación Audiovisual. Supongo que recuerdas que estoy
> preparando mi proyecto de investigación, sobre la competencia
> informacional del
> alumnado de las titulaciones de Comunicación Audiovisual y Publicidad y
> Relaciones Públicas.
>
> El trabajo ya está bastante avanzado y en el plazo de dos o tres meses
> como
> mucho supongo que estará listo para ser leído.
>
> Me pongo en contacto contigo porque me faltan unos datos que seguro me
> podrás
> facilitar, son los siguientes:
> - número total de alumnado matriculado (todos los cursos), de ambas
> titulaciones, durante el curso académico 2006/07.
>
> - también me gustaría saber si todavía están las becarias que participaron
> en el
> focus group ya que no anoté los nombres en su momento y me gustaría
> tenerlas en
> cuenta.
>
> Gracias por todo.
>
> Un saludo,
>
> Enri
>
>
>

[Eliminar](#) | [Responder](#) | [Responder a Todos](#) | [Reenviar](#) | [Redirigir](#) | [Lista negra](#) | [Fuente](#) | [Guardar como](#) | [Imprimir](#)

Informació i consultes: [Bústia UJI](#) | [Política general de protecció](#)

ANEXO 3: Correo masivo enviado al alumnado de quinto curso

Soy Enriqueta Planelles, profesora de Documentación Informativa en las titulaciones de Publicidad y Comunicación Audiovisual. Actualmente estoy preparando mi proyecto de investigación, sobre la competencia informacional del alumnado de dichas titulaciones.

La investigación que estoy desarrollando pretende obtener datos reales, realizar un diagnóstico de vuestras necesidades con el objetivo de mejorar el enfoque y los contenidos de la materia que imparto. Creo que este tipo de investigación puede ser muy beneficioso para todo el alumnado. Contar con vuestra opinión es muy importante.

Con esta finalidad se está procediendo a la recogida de datos mediante un cuestionario on-line. Dado que los alumnos de 5º curso ya habéis finalizado las clases y estáis en periodo de prácticas, os agradeceríamos si dedicaseis unos minutos para contestar este cuestionario vía on-line y disponible en la dirección:

http://www.iliberi.es/cuestionario_uji/

¡Muchas gracias por adelantado!

Enri Planelles

ANEXO 4: Tablas con los resultados obtenidos de los cuestionarios

Datos generales ambas titulaciones

		Media	Varianza	Coefficiente de Correlación
1. Saber distinguir los diferentes tipos de fuentes de información	Importancia	3,26	0,57	0,33
	Logro	2,76	0,48	
2. Conocer y manejar las distintas fuentes de información que existen	Importancia	3,45	0,47	0,32
	Logro	2,59	0,47	
3. Saber seleccionar las fuentes de información más adecuadas para documentar un trabajo de investigación/tarea	Importancia	3,54	0,41	0,18
	Logro	2,56	0,48	
4. Adquirir habilidad para utilizar los sistemas y recursos informáticos, y sus aplicaciones interactivas para el proceso de búsqueda y gestión informacional	Importancia	3,34	0,63	0,30
	Logro	2,57	0,71	
5. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en una base de datos	Importancia	3,03	0,73	0,28
	Logro	2,21	0,69	
6. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en Internet	Importancia	3,30	0,60	0,40
	Logro	2,86	0,77	
7. Ser capaces de utilizar los catálogos automatizados de bibliotecas	Importancia	3,05	0,63	0,38
	Logro	2,65	0,83	
8. Capacidad para leer y analizar textos en cada uno de los medios de comunicación y en soportes digitales	Importancia	3,43	0,50	0,40
	Logro	3,14	0,58	
9. Ser capaz de resumir y esquematizar la información	Importancia	3,55	0,43	0,39
	Logro	3,26	0,58	
10. Aprender a evaluar la información independientemente del soporte o fuente en que se encuentre ésta	Importancia	3,16	0,84	0,54
	Logro	2,76	0,75	
11. Aprender a elaborar correctamente encuestas y entrevistas	Importancia	3,14	0,67	0,36
	Logro	2,55	0,61	
12. Adquirir habilidades para la toma de notas eficaz	Importancia	3,21	2,75	0,43
	Logro	2,75	0,70	
13. Saber planificar, estructurar, documentar y presentar trabajos	Importancia	3,66	0,42	0,36
	Logro	3,07	0,58	
14. Saber elaborar una bibliografía ordenada y sistemática	Importancia	3,12	0,77	0,33
	Logro	2,62	0,76	
15. Adquirir destreza para la creatividad y la innovación en la gestión de información	Importancia	3,15	0,91	0,49
	Logro	2,44	0,76	
16. Saber organizarse y adaptarse al trabajo en equipo	Importancia	3,62	0,39	0,32
	Logro	3,27	0,57	
17. Saber exponer la información con claridad, coherencia y rigor, con respeto hacia la ética informacional	Importancia	3,59	0,56	0,42
	Logro	2,93	0,73	
18. Ser capaz de almacenar la información de forma organizada para su aprovechamiento posterior	Importancia	3,41	0,57	0,36
	Logro	2,81	0,75	

Datos generales Comunicación Audiovisual

		Media	Varianza	Coefficiente de Correlación
1. Saber distinguir los diferentes tipos de fuentes de información	Importancia	3,15	0,48	0,36
	Logro	2,65	0,39	
2. Conocer y manejar las distintas fuentes de información que existen	Importancia	3,41	0,47	0,36
	Logro	2,42	0,41	
3. Saber seleccionar las fuentes de información más adecuadas para documentar un trabajo de investigación/tarea	Importancia	3,51	0,37	0,26
	Logro	2,53	0,39	
4. Adquirir habilidad para utilizar los sistemas y recursos informáticos, y sus aplicaciones interactivas para el proceso de búsqueda y gestión informacional	Importancia	3,18	0,52	0,21
	Logro	2,61	0,57	
5. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en una base de datos	Importancia	3,04	0,61	0,19
	Logro	2,32	0,57	
6. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en Internet	Importancia	3,06	0,67	0,60
	Logro	2,73	0,79	
7. Ser capaces de utilizar los catálogos automatizados de bibliotecas	Importancia	3,01	0,56	0,33
	Logro	2,73	0,77	
8. Capacidad para leer y analizar textos en cada uno de los medios de comunicación y en soportes digitales	Importancia	3,21	0,52	0,25
	Logro	3,08	0,56	
9. Ser capaz de resumir y esquematizar la información	Importancia	3,36	0,54	0,51
	Logro	3,04	0,65	
10. Aprender a evaluar la información independientemente del soporte o fuente en que se encuentre ésta	Importancia	2,93	0,82	0,59
	Logro	2,65	0,68	
11. Aprender a elaborar correctamente encuestas y entrevistas	Importancia	3,09	0,76	0,52
	Logro	2,58	0,55	
12. Adquirir habilidades para la toma de notas eficaz	Importancia	2,99	2,57	0,68
	Logro	2,57	0,86	
13. Saber planificar, estructurar, documentar y presentar trabajos	Importancia	3,59	0,41	0,36
	Logro	3,01	0,54	
14. Saber elaborar una bibliografía ordenada y sistemática	Importancia	3,07	0,84	0,37
	Logro	2,62	0,69	
15. Adquirir destreza para la creatividad y la innovación en la gestión de información	Importancia	2,90	0,81	0,58
	Logro	2,43	0,70	
16. Saber organizarse y adaptarse al trabajo en equipo	Importancia	3,49	0,48	0,54
	Logro	3,16	0,63	
17. Saber exponer la información con claridad, coherencia y rigor, con respeto hacia la ética informacional	Importancia	3,52	0,54	0,20
	Logro	2,90	0,60	
18. Ser capaz de almacenar la información de forma organizada para su aprovechamiento posterior	Importancia	3,41	0,51	0,37
	Logro	2,68	0,75	

Datos generales Publicidad y Relaciones Públicas

		Media	Varianza	Coefficiente de Correlación
1. Saber distinguir los diferentes tipos de fuentes de información	Importancia	3,29	0,61	0,32
	Logro	2,79	0,51	
2. Conocer y manejar las distintas fuentes de información que existen	Importancia	3,46	0,47	0,30
	Logro	2,65	0,48	
3. Saber seleccionar las fuentes de información más adecuadas para documentar un trabajo de investigación/tarea	Importancia	3,56	0,43	0,16
	Logro	2,58	0,51	
4. Adquirir habilidad para utilizar los sistemas y recursos informáticos, y sus aplicaciones interactivas para el proceso de búsqueda y gestión informacional	Importancia	3,39	0,67	0,33
	Logro	2,56	0,78	
5. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en una base de datos	Importancia	3,03	0,77	0,30
	Logro	2,17	0,73	
6. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en Internet	Importancia	3,39	0,65	0,31
	Logro	2,90	0,75	
7. Ser capaces de utilizar los catálogos automatizados de bibliotecas	Importancia	3,06	0,66	0,39
	Logro	2,63	0,85	
8. Capacidad para leer y analizar textos en cada uno de los medios de comunicación y en soportes digitales	Importancia	3,51	0,47	0,45
	Logro	3,17	0,59	
9. Ser capaz de resumir y esquematizar la información	Importancia	3,62	0,38	0,31
	Logro	3,34	0,53	
10. Aprender a evaluar la información independientemente del soporte o fuente en que se encuentre ésta	Importancia	3,24	0,82	0,52
	Logro	2,80	0,78	
11. Aprender a elaborar correctamente encuestas y entrevistas	Importancia	3,16	0,65	0,31
	Logro	2,54	0,63	
12. Adquirir habilidades para la toma de notas eficaz	Importancia	3,29	2,82	0,28
	Logro	2,82	0,63	
13. Saber planificar, estructurar, documentar y presentar trabajos	Importancia	3,66	0,43	0,36
	Logro	3,09	0,59	
14. Saber elaborar una bibliografía ordenada y sistemática	Importancia	3,14	0,74	0,32
	Logro	2,62	0,79	
15. Adquirir destreza para la creatividad y la innovación en la gestión de información	Importancia	3,23	0,93	0,47
	Logro	2,44	0,79	
16. Saber organizarse y adaptarse al trabajo en equipo	Importancia	3,67	0,35	0,21
	Logro	3,30	0,55	
17. Saber exponer la información con claridad, coherencia y rigor, con respeto hacia la ética informacional	Importancia	3,62	0,56	0,48
	Logro	2,94	0,78	
18. Ser capaz de almacenar la información de forma organizada para su aprovechamiento posterior	Importancia	3,41	0,59	0,36
	Logro	2,86	0,74	

Datos generales primer curso ambas titulaciones

		Media	Varianza	Coefficiente de Correlación
1. Saber distinguir los diferentes tipos de fuentes de información	Importancia	3,26	0,46	0,28
	Logro	2,56	0,40	
2. Conocer y manejar las distintas fuentes de información que existen	Importancia	3,43	0,41	0,20
	Logro	2,45	0,38	
3. Saber seleccionar las fuentes de información más adecuadas para documentar un trabajo de investigación/tarea	Importancia	3,52	0,43	0,29
	Logro	2,53	0,45	
4. Adquirir habilidad para utilizar los sistemas y recursos informáticos, y sus aplicaciones interactivas para el proceso de búsqueda y gestión informacional	Importancia	3,21	0,65	0,25
	Logro	2,50	0,70	
5. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en una base de datos	Importancia	3,01	0,88	0,45
	Logro	2,31	0,73	
6. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en Internet	Importancia	3,21	0,64	0,43
	Logro	2,81	0,81	
7. Ser capaces de utilizar los catálogos automatizados de bibliotecas	Importancia	3,08	0,54	0,26
	Logro	2,73	0,75	
8. Capacidad para leer y analizar textos en cada uno de los medios de comunicación y en soportes digitales	Importancia	3,21	0,65	0,35
	Logro	3,14	0,57	
9. Ser capaz de resumir y esquematizar la información	Importancia	3,40	0,41	0,33
	Logro	3,26	0,44	
10. Aprender a evaluar la información independientemente del soporte o fuente en que se encuentre ésta	Importancia	2,99	0,84	0,61
	Logro	2,68	0,74	
11. Aprender a elaborar correctamente encuestas y entrevistas	Importancia	3,17	0,57	0,38
	Logro	2,64	0,50	
12. Adquirir habilidades para la toma de notas eficaz	Importancia	3,05	2,62	0,46
	Logro	2,62	0,74	
13. Saber planificar, estructurar, documentar y presentar trabajos	Importancia	3,61	0,46	0,43
	Logro	2,97	0,58	
14. Saber elaborar una bibliografía ordenada y sistemática	Importancia	3,02	0,91	0,38
	Logro	2,55	0,90	
15. Adquirir destreza para la creatividad y la innovación en la gestión de información	Importancia	2,93	1,05	0,57
	Logro	2,43	0,78	
16. Saber organizarse y adaptarse al trabajo en equipo	Importancia	3,51	0,47	0,40
	Logro	3,21	0,62	
17. Saber exponer la información con claridad, coherencia y rigor, con respeto hacia la ética informacional	Importancia	3,54	0,55	0,21
	Logro	2,88	0,59	
18. Ser capaz de almacenar la información de forma organizada para su aprovechamiento posterior	Importancia	3,33	0,54	0,35
	Logro	2,73	0,72	

Datos generales segundo curso ambas titulaciones

		Media	Varianza	Coefficiente de Correlación
1. Saber distinguir los diferentes tipos de fuentes de información	Importancia	3,08	0,69	0,24
	Logro	2,77	0,62	
2. Conocer y manejar las distintas fuentes de información que existen	Importancia	3,37	0,54	0,43
	Logro	2,60	0,55	
3. Saber seleccionar las fuentes de información más adecuadas para documentar un trabajo de investigación/tarea	Importancia	3,48	0,36	0,26
	Logro	2,68	0,46	
4. Adquirir habilidad para utilizar los sistemas y recursos informáticos, y sus aplicaciones interactivas para el proceso de búsqueda y gestión informacional	Importancia	3,35	0,47	-0,01
	Logro	2,73	0,54	
5. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en una base de datos	Importancia	2,98	0,66	0,37
	Logro	2,27	0,64	
6. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en Internet	Importancia	3,20	0,57	0,28
	Logro	2,87	0,59	
7. Ser capaces de utilizar los catálogos automatizados de bibliotecas	Importancia	2,92	0,76	0,44
	Logro	2,70	0,82	
8. Capacidad para leer y analizar textos en cada uno de los medios de comunicación y en soportes digitales	Importancia	3,47	0,39	0,37
	Logro	3,15	0,64	
9. Ser capaz de resumir y esquematizar la información	Importancia	3,45	0,56	0,55
	Logro	2,98	0,80	
10. Aprender a evaluar la información independientemente del soporte o fuente en que se encuentre ésta	Importancia	2,92	1,03	0,62
	Logro	2,82	1,00	
11. Aprender a elaborar correctamente encuestas y entrevistas	Importancia	3,07	0,91	0,61
	Logro	2,60	0,68	
12. Adquirir habilidades para la toma de notas eficaz	Importancia	3,22	2,77	0,56
	Logro	2,77	0,96	
13. Saber planificar, estructurar, documentar y presentar trabajos	Importancia	3,52	0,63	0,38
	Logro	3,05	0,76	
14. Saber elaborar una bibliografía ordenada y sistemática	Importancia	3,03	0,81	0,37
	Logro	2,67	0,63	
15. Adquirir destreza para la creatividad y la innovación en la gestión de información	Importancia	3,20	0,54	0,35
	Logro	2,58	0,72	
16. Saber organizarse y adaptarse al trabajo en equipo	Importancia	3,67	0,29	0,31
	Logro	3,27	0,54	
17. Saber exponer la información con claridad, coherencia y rigor, con respeto hacia la ética informacional	Importancia	3,57	0,45	0,23
	Logro	2,82	0,63	
18. Ser capaz de almacenar la información de forma organizada para su aprovechamiento posterior	Importancia	3,40	0,75	0,46
	Logro	2,75	1,04	

Datos generales tercer curso ambas titulaciones

		Media	Varianza	Coefficiente de Correlación
1. Saber distinguir los diferentes tipos de fuentes de información	Importancia	3,31	0,49	0,35
	Logro	2,80	0,38	
2. Conocer y manejar las distintas fuentes de información que existen	Importancia	3,52	0,35	0,18
	Logro	2,60	0,38	
3. Saber seleccionar las fuentes de información más adecuadas para documentar un trabajo de investigación/tarea	Importancia	3,57	0,38	-0,04
	Logro	2,55	0,43	
4. Adquirir habilidad para utilizar los sistemas y recursos informáticos, y sus aplicaciones interactivas para el proceso de búsqueda y gestión informacional	Importancia	3,41	0,68	0,42
	Logro	2,63	0,74	
5. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en una base de datos	Importancia	3,09	0,63	0,09
	Logro	2,21	0,66	
6. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en Internet	Importancia	3,35	0,48	0,40
	Logro	2,95	0,63	
7. Ser capaces de utilizar los catálogos automatizados de bibliotecas	Importancia	3,11	0,53	0,33
	Logro	2,62	0,67	
8. Capacidad para leer y analizar textos en cada uno de los medios de comunicación y en soportes digitales	Importancia	3,55	0,35	0,38
	Logro	3,09	0,43	
9. Ser capaz de resumir y esquematizar la información	Importancia	3,66	0,30	0,33
	Logro	3,33	0,46	
10. Aprender a evaluar la información independientemente del soporte o fuente en que se encuentre ésta	Importancia	3,33	0,64	0,49
	Logro	2,75	0,62	
11. Aprender a elaborar correctamente encuestas y entrevistas	Importancia	3,17	0,60	0,23
	Logro	2,38	0,61	
12. Adquirir habilidades para la toma de notas eficaz	Importancia	3,28	2,82	0,07
	Logro	2,82	0,47	
13. Saber planificar, estructurar, documentar y presentar trabajos	Importancia	3,74	0,25	0,18
	Logro	3,07	0,40	
14. Saber elaborar una bibliografía ordenada y sistemática	Importancia	3,23	0,55	0,28
	Logro	2,57	0,58	
15. Adquirir destreza para la creatividad y la innovación en la gestión de información	Importancia	3,19	0,98	0,58
	Logro	2,35	0,80	
16. Saber organizarse y adaptarse al trabajo en equipo	Importancia	3,63	0,35	0,04
	Logro	3,22	0,39	
17. Saber exponer la información con claridad, coherencia y rigor, con respeto hacia la ética informacional	Importancia	3,60	0,61	0,59
	Logro	2,93	0,77	
18. Ser capaz de almacenar la información de forma organizada para su aprovechamiento posterior	Importancia	3,46	0,47	0,23
	Logro	2,87	0,56	

Datos generales cuarto curso ambas titulaciones

		Media	Varianza	Coefficiente de Correlación
1. Saber distinguir los diferentes tipos de fuentes de información	Importancia	3,41	0,57	0,55
	Logro	2,95	0,56	
2. Conocer y manejar las distintas fuentes de información que existen	Importancia	3,57	0,35	0,30
	Logro	2,78	0,53	
3. Saber seleccionar las fuentes de información más adecuadas para documentar un trabajo de investigación/tarea	Importancia	3,59	0,38	0,15
	Logro	2,62	0,53	
4. Adquirir habilidad para utilizar los sistemas y recursos informáticos, y sus aplicaciones interactivas para el proceso de búsqueda y gestión informacional	Importancia	3,44	0,57	0,19
	Logro	2,48	0,74	
5. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en una base de datos	Importancia	3,11	0,58	0,12
	Logro	2,06	0,67	
6. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en Internet	Importancia	3,46	0,58	0,45
	Logro	2,78	0,92	
7. Ser capaces de utilizar los catálogos automatizados de bibliotecas	Importancia	3,06	0,67	0,40
	Logro	2,59	1,15	
8. Capacidad para leer y analizar textos en cada uno de los medios de comunicación y en soportes digitales	Importancia	3,56	0,44	0,32
	Logro	3,21	0,65	
9. Ser capaz de resumir y esquematizar la información	Importancia	3,76	0,25	0,20
	Logro	3,35	0,68	
10. Aprender a evaluar la información independientemente del soporte o fuente en que se encuentre ésta	Importancia	3,43	0,57	0,40
	Logro	2,86	0,80	
11. Aprender a elaborar correctamente encuestas y entrevistas	Importancia	3,17	0,60	0,26
	Logro	2,62	0,82	
12. Adquirir habilidades para la toma de notas eficaz	Importancia	3,35	2,87	0,42
	Logro	2,87	0,69	
13. Saber planificar, estructurar, documentar y presentar trabajos	Importancia	3,76	0,25	0,17
	Logro	3,24	0,47	
14. Saber elaborar una bibliografía ordenada y sistemática	Importancia	3,16	0,62	0,14
	Logro	2,70	0,79	
15. Adquirir destreza para la creatividad y la innovación en la gestión de información	Importancia	3,40	0,76	0,29
	Logro	2,51	0,74	
16. Saber organizarse y adaptarse al trabajo en equipo	Importancia	3,78	0,24	0,20
	Logro	3,37	0,69	
17. Saber exponer la información con claridad, coherencia y rigor, con respeto hacia la ética informacional	Importancia	3,70	0,47	0,43
	Logro	3,10	0,88	
18. Ser capaz de almacenar la información de forma organizada para su aprovechamiento posterior	Importancia	3,52	0,41	0,23
	Logro	3,06	0,77	

Datos generales quinto curso ambas titulaciones

		Media	Varianza	Coefficiente de Correlación
1. Saber distinguir los diferentes tipos de fuentes de información	Importancia	3,18	0,74	-0,31
	Logro	3,07	0,22	
2. Conocer y manejar las distintas fuentes de información que existen	Importancia	3,29	0,88	0,43
	Logro	2,82	0,60	
3. Saber seleccionar las fuentes de información más adecuadas para documentar un trabajo de investigación/tarea	Importancia	3,68	0,30	-0,28
	Logro	2,46	0,48	
4. Adquirir habilidad para utilizar los sistemas y recursos informáticos, y sus aplicaciones interactivas para el proceso de búsqueda y gestión informacional	Importancia	3,50	0,48	0,42
	Logro	2,61	0,69	
5. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en una base de datos	Importancia	3,00	0,74	-0,05
	Logro	2,07	0,66	
6. Ser capaces de formular una estrategia de búsqueda de información en Internet	Importancia	3,46	0,55	0,13
	Logro	2,96	0,92	
7. Ser capaces de utilizar los catálogos automatizados de bibliotecas	Importancia	3,07	0,81	0,45
	Logro	2,54	1,00	
8. Capacidad para leer y analizar textos en cada uno de los medios de comunicación y en soportes digitales	Importancia	3,71	0,43	0,62
	Logro	3,32	0,60	
9. Ser capaz de resumir y esquematizar la información	Importancia	3,71	0,51	0,14
	Logro	3,57	0,33	
10. Aprender a evaluar la información independientemente del soporte o fuente en que se encuentre ésta	Importancia	3,29	1,03	0,39
	Logro	2,89	0,84	
11. Aprender a elaborar correctamente encuestas y entrevistas	Importancia	3,07	0,81	0,11
	Logro	2,61	0,47	
12. Adquirir habilidades para la toma de notas eficaz	Importancia	3,36	2,89	0,49
	Logro	2,89	0,54	
13. Saber planificar, estructurar, documentar y presentar trabajos	Importancia	3,75	0,34	0,20
	Logro	3,36	0,61	
14. Saber elaborar una bibliografía ordenada y sistemática	Importancia	3,32	0,82	0,27
	Logro	2,93	0,74	
15. Adquirir destreza para la creatividad y la innovación en la gestión de información	Importancia	3,36	0,61	0,38
	Logro	2,46	0,63	
16. Saber organizarse y adaptarse al trabajo en equipo	Importancia	3,71	0,21	0,25
	Logro	3,50	0,41	
17. Saber exponer la información con claridad, coherencia y rigor, con respeto hacia la ética informacional	Importancia	3,71	0,36	0,56
	Logro	3,14	0,79	
18. Ser capaz de almacenar la información de forma organizada para su aprovechamiento posterior	Importancia	3,46	0,63	0,42
	Logro	2,64	0,53	

ANEXO 5: Correo electrónico enviado a todo el profesorado
2ª etapa (curso 2009-10)

RE: colaboración Tesis Doctoral

3 missatges

Francisco Javier Gómez Tarín <FJGOMEZT@telefonica.net>
Respon: FJGOMEZT@telefonica.net
Per a: Enriqueta Planelles Riera <eplanell@trad.uji.es>

29 gener de 2009 15:12

Cuenta conmigo

Un saludo

Dr. Francisco Javier Gómez Tarín
Profesor Titular de Universidad
Vicedecano
Director de la Titulación de Publicidad y Relaciones Públicas
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Departamento de Ciencias de la Comunicación
Universitat Jaume I. Castellón.
Despacho HC1048DD Tfno. 964729912

Dirección Particular: c/Alcira, 2B-9º-26ª Terramar 46989

Tfnos. 961372073 679362929

e-mails:

fgomez@com.uji.es

fjgomezt@telefonica.net

Webs:

Personal: <http://apolo.uji.es/fjgt>

Proyectos de investigación:

Análisis de la fotografía: <http://www.analisisfotografia.uji.es>

Congresos en plazo: <http://www.fue.uji.es/congretv>

Congresos cine previos: <http://www.congrecine.uji.es>

-----Mensaje original-----

De: Enriqueta Planelles Riera [mailto:eplanell@trad.uji.es]

Enviado el: jueves, 29 de enero de 2009 15:09

Para: rarnau@com.uji.es; rblay@com.uji.es; hdomenec@com.uji.es;

mcamacho@com.uji.es; flopez@com.uji.es; msola@com.uji.es; lgil@sg.uji.es;

fbeltran@sg.uji.es; casero@com.uji.es; fgomez@com.uji.es

Asunto: colaboración Tesis Doctoral

Estimados colegas:

Soy Enri Planelles, profesora de la materia documentación Informativa en la titulación de Comunicación Audiovisual. El año pasado presenté mi proyecto de investigación, sobre la competencia informacional del alumnado de las titulaciones de Publicidad y Comunicación Audiovisual, bajo la supervisión de mi compañera Dora Sales. La finalidad de éste era obtener datos reales, llevar a cabo un diagnóstico de necesidades, para mejorar el enfoque y los contenidos de la materia impartida en ambas titulaciones. Mi intención, en estos momentos, es ampliar y profundizar en la investigación, para mi Tesis Doctoral.

A lo largo de la investigación, he estado trabajando desde una metodología cualitativa, es decir, me he basado en datos obtenidos a través de cuestionarios y entrevistas focus group. En estos momentos, y para ampliar datos y recabar más información de calidad, pretendo realizar de nuevo este tipo de entrevistas a otro grupo de profesores distinto al anterior, y, por este motivo, me pongo en contacto con vosotros para solicitar vuestra colaboración.

Se trataría de formar parte (si queréis) de lo que se conoce como focus group, un pequeño grupo seleccionado al que hacer una mini entrevista-cuestionario. La entrevista se hace cara a cara, como si de una conversación se tratase, y estando tod@s presentes: el grupo seleccionado de expertos (5 ó seis personas) y la persona que realiza la entrevista, Enriqueta. La duración es de aproximadamente una hora y se grabaría en formato audio. En definitiva, se trata de que cada participante aporte su opinión experta partiendo de una serie de preguntas abiertas que se van lanzando. Lo ideal sería llevar a cabo la entrevista el mes próximo para poder avanzar.

Esperamos contar con algunos de vosotros y, sobre todo, muchas gracias anticipadas por vuestra colaboración, sin la cual sería imposible llevar a cabo este tipo de investigaciones de carácter aplicado.

Un abrazo,

Enri Planelles y Dora Sales

Francisco López Cantos <francisco.lopez.cantos@gmail.com>
Per a: Enriqueta Planelles Riera <eplanell@trad.uji.es>

29 gener de 2009 20:46

Hola, por mi parte no hay inconveniente, al contrario, si el tiempo lo permite y está en mi mano estaré encantado de poder colaborar en ello. Un saludo.

[Text citat amagat]

Rosario Solá Climent <msola@com.uji.es>
Per a: Enriqueta Planelles Riera <eplanell@trad.uji.es>

1 febrer de 2009 21:30

Hola Enri:

Soy Charo Solá, doy TECO en primero y por supuesto que podéis contar conmigo para el focus group!! Ya me dices cuando y donde.

Charo

--

Rosario Solá Climent
Departamento de Ciencias de la Comunicación
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Universitat Jaume I
12071 Castellón de la Plana
Tel. 964729905

Mensaje citado por Enriqueta Planelles Riera <eplanell@trad.uji.es>:

[Text citat amagat]

RE: recordatorio focus group

4 missatges

Francisco Javier Gómez Tarín <FJGOMEZT@telefonica.net>

17 maig de 2009 20:04

Respon: FJGOMEZT@telefonica.net

Per a: Enriqueta Planelles Riera <eplanell@trad.uji.es>

En principio, no tengo problema. Pero que no sea lunes ni martes.

Un saludo cordial

Dr. Francisco Javier Gómez Tarín
Profesor Titular de Universidad
Vicedecano
Director de la Titulación de Publicidad y Relaciones Públicas
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Departamento de Ciencias de la Comunicación
Universitat Jaume I. Castellón.
Despacho HC1048DD Tfno. 964729912

Dirección Particular: c/Alcira, 2B-9º-26ª Terramar 46989

Tfnos. 961372073 679362929

e-mails:

fgomez@com.uji.es

fjgomezt@telefonica.net

Webs:

Personal: <http://apolo.uji.es/fjgt>

Proyectos de investigación:

Análisis de la fotografía: <http://www.analisisfotografia.uji.es>

Congresos en plazo: <http://www.fue.uji.es/congretv>

Congresos cine previos: <http://www.congrecine.uji.es>

-----Mensaje original-----

De: Enriqueta Planelles Riera [mailto:eplanell@trad.uji.es]

Enviado el: sábado, 16 de mayo de 2009 11:37

Para: rblay@com.uji.es; flopez@com.uji.es; msola@com.uji.es; lgil@sg.uji.es; fgomez@com.uji.es

Asunto: recordatorio focus group

estimad@s compañer@s

en primer lugar, quería pedir os disculpas porque después de haber os pedido colaboración para participar en un focus group sobre documentación en ciencias de la comunicación, no he vuelto a contactar hasta ahora para organizarlo y poner fechas.

sé que andamos tod@s muy liad@s, pero os agradecería que lo realizásemos antes del verano. como os comenté, esta entrevista focus group es parte del estudio que estoy haciendo para mi tesis doctoral, y estoy ya sumergida en eso.

si os parece, os propongo una fecha, a ver si hay consenso, y, si no, vamos hablando para cuadrar agendas.

¿cómo os vendría la semana del 8 al 13 de junio? las clases terminan el día 2 y así quizás sea más sencillo que hagamos un hueco. decidme qué día y horario os vendría mejor, y así iremos viendo opciones. os recuerdo que se trata sólo de hora y media de tiempo.

muchas gracias por adelantado
un abrazo
enri planelles

Longinos Gil Puertolas <lgil@sg.uji.es>

17 maig de 2009 22:40

Respon: longi.gil@uji.es

Per a: Enriqueta Planelles Riera <eplanell@trad.uji.es>

Hola Enriqueta,

La setmana del 8 al 13 de juny, en principi, bé.

Salut,

Longi Gil Puértolas

<www3.uji.es/~lgil> - Tel.: +34 964 72 9819

Laboratori de Comunicació Audiovisual i Publicitat <www.labcap.uji.es/>

Departament de Ciències de la Comunicació

UNIVERSITAT JAUME I - Facultat de C. Humanes i Socials

Campus del Riu Sec - 12071 Castelló de la Plana

Missatge citat per Enriqueta Planelles Riera <eplanell@trad.uji.es>:

[Text citat amagat]

Francisco José López <flopez@com.uji.es>

18 maig de 2009 7:36

Per a: Enriqueta Planelles Riera <eplanell@trad.uji.es>

Hola, preferiría que fuera durante el curso, pero si no esa semana del 13 por mí estaría bien, el miércoles día 10 a las 9 o partir de las 14, o martes/jueves.

Un saludo.

[Text citat amagat]

Rosario Solá Climent <msola@com.uji.es>

18 maig de 2009 17:28

Per a: Enriqueta Planelles Riera <eplanell@trad.uji.es>

Hola:

A mi me va bien el 8-9 ya que tengo pensado irme el 10 a la Rovira i Virgili y en todo caso a primera hora de la mañana porque a la 1 salen los niños del cole y soy mamá full time!! Ya me dices.

Xaro

--

Rosario Solá Climent

Departamento de Ciencias de la Comunicación

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Universitat Jaume I

12071 Castellón de la Plana

Tel. 964729905

Mensaje citado por Enriqueta Planelles Riera <eplanell@trad.uji.es>:

[Text citat amagat]

RV: [Com] Tesis de Enriqueta Planelles

3 missatges

Francisco Javier Gómez Tarín <FJGOMEZT@telefonica.net>

9 gener de 2010 11:09

Respon: FJGOMEZT@telefonica.net

Per a: Enriqueta Planelles Riera <eplanell@trad.uji.es>

Y la cuarta...

Francisco Javier Gómez Tarín

Profesor Titular de Universidad, Comunicación Audiovisual.

Departamento de Ciencias de la Comunicación

Facultat de Ciències Humanes i Socials

Universitat Jaume I

Campus del Riu Sec

E-12071 Castelló de la Plana (España)

[+34 964 729912](tel:+34964729912)

fgomez@com.uji.es

Vicedecano

Director de la Titulación y Grado de Comunicación Audiovisual

Despacho HC1048DD

Dirección Particular: c/Alcira, 2B-9º-26ª Terramellar 46989

Tfnos. 961372073 679362929

e-mails:

fgomez@com.uji.es

fjgomezt@telefonica.net

Webs:

Personal: <http://apolo.uji.es/fjgt>

Proyectos de investigación:

Análisis de la fotografía: <http://www.analisisfotografia.uji.es>

Congresos en plazo: <http://www.fue.uji.es/congretv>

Congresos cine previos: <http://www.congrecine.uji.es>

-----Mensaje original-----

De: Cristina González Oñate [mailto:onate@com.uji.es]

Enviado el: viernes, 08 de enero de 2010 11:52

Para: FJGOMEZT@telefonica.net

Asunto: Re: [Com] Tesis de Enriqueta Planelles

Hola Javier:

Espero que hayas pasado unas buenas fiestas y que tu cuñado este mejor.

Cuenta conmigo para lo que necesites, si Enriqueta necesita ayuda y yo sirvo que se ponga en contacto conmigo para quedar cuando quiera.

Por cierto: ya he recibido la carta de la AVAP con la acreditacion positiva y por escrito. Ha sido el mejor regalo de navidad que he tenido.

Un abrazo

Cristina

Missatge citat per Francisco Javier Gómez Tarín <fjgomezt@telefonica.net>:

> Estimados amigos:

>

>

>

> La profesora de Documentación Informativa, Enriqueta Planelles, lleva tiempo
> desarrollando su investigación sobre el entorno docente en Comunicación y ha
> realizado en el semestre pasado un Focus Group con algunos profesores de
> nuestra área, pero le faltarían más. Puesto que el semestre ha sido muy
> intenso para todos, debido a la introducción de los grados, ha considerado
> conveniente esperar a finalizar éste para ponerse en contacto con nosotros
> y
> ver de celebrar una nueva sesión con profesores que no hubieran estado en
> la
> anterior.
>
>
>
> Ya que se ha dirigido a mí para esta cuestión, os ruego me indiquéis
> quienes
> de vosotros estáis interesados en participar en este nuevo Focus Group
> (cuestión de una hora más o menos) y lo organizaremos en las fechas de
> exámenes, que serán más sencillas para todos.
>
>
>
> Un saludo cordial y feliz 2010 a todos.
>
>>
> Francisco Javier Gómez Tarín
>
> Profesor Titular de Universidad, Comunicación Audiovisual.
>
> Departamento de Ciencias de la Comunicación
>
> Facultat de Ciències Humanes i Socials
>
> Universitat Jaume I
>
> Campus del Riu Sec
>
> E-12071 Castelló de la Plana (España)
>
> [+34 964 729912](tel:+34964729912)
>
> <<mailto:fgomez@com.uji.es>> fgomez@com.uji.es
>
>
>
> Vicedecano
>
> Director de la Titulación y Grado de Comunicación Audiovisual
>
> Despacho HC1048DD
>
> Dirección Particular: c/Alcira, 2B-9º-26ª Terramelar 46989
>
> Tfnos. 961372073 679362929
>
> e-mails:
>
> fgomez@com.uji.es

>
> fjgomezt@telefonica.net
>
>
>
>
> Webs:
>
> Personal: <http://apolo.uji.es/fjgt>
>
> Proyectos de investigación:
>
> Análisis de la fotografía: <http://www.analisisfotografia.uji.es>
>
> Congresos en plazo: <http://www.fue.uji.es/congretv>
>
> Congresos cine previos: <http://www.congrecine.uji.es>
>
>

Francisco Javier Gómez Tarín <FJGOMEZT@telefonica.net>

18 gener de 2010 16:46

Respon: FJGOMEZT@telefonica.net

Per a: Enriqueta Planelles Riera <eplanell@trad.uji.es>

Apunta también a Lorena, que se me pasó pasártela
Un abrazo

Francisco Javier Gómez Tarín
Profesor Titular de Universidad, Comunicación Audiovisual.
Departamento de Ciencias de la Comunicación

Facultat de Ciències Humanes i Socials

Universitat Jaume I

Campus del Riu Sec

E-12071 Castelló de la Plana (España)

[+34 964 729912](tel:+34964729912)

fgomez@com.uji.es

Vicedecano
Director de la Titulación y Grado de Comunicación Audiovisual
Despacho HC1048DD
Dirección Particular: c/Alcira, 2B-9º-26ª Terramar 46989
Tfnos. 961372073 679362929

e-mails:

fgomez@com.uji.es

fjgomezt@telefonica.net

Webs:

Personal: <http://apolo.uji.es/fjgt>

Proyectos de investigación:

Análisis de la fotografía: <http://www.analisisfotografia.uji.es>

Congresos en plazo: <http://www.fue.uji.es/congretv>

Congresos cine previos: <http://www.congrecine.uji.es>

-----Mensaje original-----

De: Enriqueta Planelles Riera [mailto:eplanell@trad.uji.es]

Enviado el: lunes, 18 de enero de 2010 16:45

Para: FJGOMEZT@telefonica.net

Asunto: Re: RV: [Com] Tesis de Enriqueta Planelles

Hola Javier, pienso que debemos enviar un recordatorio, necesito al menos dos o tres personas más. ¿qué te parece? lo digo por el tema de los grados ya que el nuevo semestre pronto empezará ¿no? ya me dices...

saludos,

enri planelles

Missatge citat per Francisco Javier Gómez Tarín <FJGOMEZT@telefonica.net>:

[Text citat amagat]

Francisco Javier Gómez Tarín <FJGOMEZT@telefonica.net>

18 gener de 2010 16:46

Respon: FJGOMEZT@telefonica.net

Per a: Enriqueta Planelles Riera <eplanell@trad.uji.es>

Si quieres, dirígete tú misma a ellos.

Un abrazo

Francisco Javier Gómez Tarín
Profesor Titular de Universidad, Comunicación Audiovisual.
Departamento de Ciencias de la Comunicación

Facultat de Ciències Humanes i Socials

Universitat Jaume I

Campus del Riu Sec

E-12071 Castelló de la Plana (España)

[+34 964 729912](tel:+34964729912)

fgomez@com.uji.es

Vicedecano
Director de la Titulación y Grado de Comunicación Audiovisual
Despacho HC1048DD
Dirección Particular: c/Alcira, 2B-9º-26ª Terramellar 46989
Tfnos. 961372073 679362929

e-mails:

fgomez@com.uji.es

fjgomezt@telefonica.net

Webs:

Personal: <http://apolo.uji.es/fjgt>
Proyectos de investigación:
Análisis de la fotografía: <http://www.analisisfotografia.uji.es>
Congresos en plazo: <http://www.fue.uji.es/congretv>
Congresos cine previos: <http://www.congrecine.uji.es>

-----Mensaje original-----

De: Enriqueta Planelles Riera [mailto:eplanell@trad.uji.es]
Enviado el: lunes, 18 de enero de 2010 16:45
Para: FJGOMEZT@telefonica.net
Asunto: Re: RV: [Com] Tesis de Enriqueta Planelles

Hola Javier, pienso que debemos enviar un recordatorio, necesito al menos dos o tres personas más. ¿qué te parece? lo digo por el tema de los grados ya que el nuevo semestre pronto empezará ¿no? ya me dices...

saludos,

enri planelles

Missatge citat per Francisco Javier Gómez Tarín <FJGOMEZT@telefonica.net>:
[Text citat amagat]

ANEXO 6: Audios focus group