

DOI: 10.35643/Info.27.2.9

Artículo original

Competencias en información en estudiantes de primer año de enseñanza secundaria: Un estudio en centros de enseñanza pública de Montevideo

Competências informacionais em alunos do primeiro ano do ensino médio: Um estudo em centros de ensino público de Montevideú

Information skills in first grade secondary school students: A study in public schools in Montevideo

Lucía Alonso Varela¹ ORCID: 0000-0001-7373-0053
Gastón Beguerie Simioni¹ ORCID: 0000-0002-6487-3260
Magela Cabrera Castiglioni¹ ORCID: 0000-0002-6289-5538
Javier Canzani Cuello¹ ORCID:0000-0001-7253-9628
María Gladys Ceretta Soria¹ ORCID: 0000-0003-0153-6440
Alicia Díaz Costoff¹ ORCID: 0000-0001-7926-8795
José Fager Pérez¹ ORCID: 0000-0002-8920-9673
Yanet Fuster Caubet¹ ORCID: 0000-0002-7447-8643
Ignacio Saraiva Cruz¹ ORCID: 0000-0002-7227-927X
Adrián Silveira Aberastury¹ ORCID: 0000-0002-1899-3368

¹Facultad de Información y Comunicación. Universidad de la República, Uruguay, San Salvador 1944. Correos electrónicos: lucia.alonso@fic.edu.uy, gaston.beguerie@fic.edu.uy, magela.cabrera@fic.edu.uy, javier.canzani@fic.edu.uy, gladys.ceretta@fic.edu.uy, alicia.diaz@fic.edu.uy, jose.fager@fic.edu.uy, yanet.fuster@fic.edu.uy, ignacio.saraiva@fic.edu.uy, adrian.silveira@fic.edu.uy

Resumen

Se presentan los principales resultados de la investigación que el grupo AlfaInfo.uy desarrolló en Uruguay con el objetivo de reconocer las competencias en información en estudiantes de primer año de enseñanza secundaria de centros de enseñanza pública. A través del trabajo de campo llevado adelante, se propuso describir sus competencias en información —estrategias de búsqueda, selección, uso, evaluación y comunicación de la información— y elaborar estrategias vinculadas a la alfabetización en información en función de las necesidades de información de los estudiantes. La metodología utilizada combinó un formulario autoadministrado que debían completar en grupo, la observación directa de dicha actividad y la realización de entrevistas a informantes calificados. Entre los resultados se evidenciaron varias dificultades relativas al proceso de alfabetización en información de los estudiantes, lo que es consistente con la ausencia de su tratamiento explícito en el currículo. Tampoco pudo detectarse un rol activo ni protagónico de las bibliotecas de los centros.

Palabras clave: ALFABETIZACIÓN EN INFORMACIÓN; COMPETENCIAS EN INFORMACIÓN; ENSEÑANZA SECUNDARIA; URUGUAY.

Resumo

Apresentam-se os principais resultados da pesquisa que o grupo Alfainfo.uy desenvolveu no Uruguai com o objetivo de reconhecer as competências em informação em alunos do primeiro ano de ensino médio. Por meio do trabalho de campo realizado, propôs-se descrever suas competências em informação (estratégias de busca, seleção, uso, avaliação e comunicação da informação) e desenvolver estratégias relacionadas à alfabetização informacional, a partir das necessidades de informação dos alunos. A metodologia utilizada combinou a aplicação de um formulário autoaplicável que deviam realizar em grupo, a observação direta da atividade e a realização de entrevistas com informantes qualificados. Dentre os resultados, puderam ser evidenciadas diversas dificuldades relacionadas ao processo de alfabetização informacional dos alunos, o que é consistente com a ausência de seu tratamento explícito no currículo. Além disso não se detectou um papel ativo ou de liderança das bibliotecas dos centros a esse respeito.

Palavras-chave: ALFABETIZAÇÃO INFORMACIONAL; COMPETÊNCIAS EM INFORMAÇÃO; EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA; URUGUAI.

Abstract

The main results of the research that the Alfainfo.uy group developed in Uruguay with the aim of recognizing information competencies in first-year students of secondary schools are presented. Through the field work carried out, it was proposed to describe their competencies in information (search strategies, selection, use, evaluation and communication of information) and to develop strategies related to information literacy, based on the information needs of the students. The methodology used combined the application of a self-administered form that they had to carry out in a group, direct observation of said activity, and conducting interviews with qualified informants. Among the results, several difficulties related to the students' literacy process could be evidenced, which is consistent with the absence of its explicit treatment in the curriculum. Neither could an active or leading role of the libraries of the centers be detected in this regard.

Keywords: INFORMATION LITERACY; INFORMATION SKILLS; HIGH SCHOOL; URUGUAY.

Fecha de recibido: 12/10/2021

Fecha de aceptado: 10/08/2022

1. Introducción

Se presentan los principales resultados del proyecto de investigación *Llegaron al liceo ¿y ahora qué? Las competencias en información en estudiantes de primer año de secundaria*. Dicho proyecto, a cargo del grupo de investigación

Alfabetización en Información y Competencias Lectoras (AlfaInfo.uy), tuvo lugar durante el período marzo 2019 - agosto 2021 y contó con financiación de la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República. A través de la investigación se pretende estudiar las competencias en información en estudiantes de primer año de centros de enseñanza media públicos de Montevideo (Uruguay). Se entienden las competencias en información como «la capacidad de desempeñar efectivamente una actividad de información empleando los conocimientos, las habilidades, actitudes, destrezas y comprensión necesarios para lograr los objetivos de información» (Angulo, 2003, sección de El concepto de competencias, párr. 1).

El trayecto de primer año de enseñanza secundaria implica un nuevo recorrido académico con nuevos desafíos. Los estudiantes deben contar con competencias que les permitan acceder de manera adecuada a la información y al conocimiento, y entendemos que el sistema educativo debería proveerlos de las herramientas para alcanzarlas. Los estudiantes liceales tienen que ser capaces de usar la información de manera pertinente, saber seleccionarla y evaluarla de acuerdo al uso y a la situación para la cual la necesitan, puesto que se verán enfrentados a mayores exigencias académicas según avancen en su escolarización. También sabemos que el escenario actual en cuanto al fenómeno informacional presenta varias complejidades, como señala Varela-Prado:

Internet permite el desarrollo de plataformas que se convierten en bibliotecas y aulas permanentes de aprendizaje. En consecuencia, el problema pedagógico no es la mera transmisión del «saber», sino enseñar al alumnado a hacer frente de modo racional a la ingente y sobrecogedora cantidad de información disponible en una determinada disciplina (2009, p. 304).

Desde una perspectiva sociocultural situada, entendemos primordial estudiar y comprender cuáles son las estrategias de acceso, búsqueda, evaluación y apropiación de la información que utilizan los estudiantes. A partir de este acercamiento esperamos generar nuevos insumos para trabajar el tema.

De la mano de las competencias en información se encuentran las competencias lectoras, que son el canal por el que los estudiantes toman contacto con la mayor parte de la información. En la actualidad, esta lectura suele darse en formato digital, lo que requiere el dominio de elementos visuales, que muchas veces complementan el texto escrito. Los estudiantes deben hacer frente a esta nueva estructura organizativa de la información a la vez que desarrollan competencias para seleccionar y evaluar lo que leen (Ceretta y Gascue, 2015).

A partir del conocimiento generado en la investigación del grupo AlfaInfo.uy con estudiantes de quintos y sextos años de enseñanza primaria, se propone extrapolar las categorías del Modelo Pindó (Ceretta y Gascue, 2015) a la enseñanza secundaria. Dicho modelo es escalable, lo que permite su implementación en distintos niveles de formación. Si bien fue pensado, en una primera instancia, para niños de diez a doce años, es fácilmente adaptable a jóvenes de otros niveles. Está compuesto por cuatro etapas (Ceretta y Gascue, 2015):

1. Reconocer la necesidad de información.
2. Planificar la estrategia de búsqueda.
3. Evaluar y seleccionar la información.
4. Elaborar y comunicar la respuesta.

Con la aplicación de las etapas se identifican distintas competencias en información necesarias para que los estudiantes sean capaces de procesar y utilizar la información de manera eficaz. Para ello, se hace preciso conocer a la población objetivo, pero al no contar, en Uruguay, con estudios anteriores similares, se propone un primer diagnóstico sobre el tema. Este permitirá obtener una aproximación a la realidad a fin de proponer acciones y pautas que posibiliten abordar el problema con mayores elementos, lo que generará insumos que asistan en el proceso de toma de decisiones en el ámbito de las autoridades de la enseñanza. Se espera producir un impacto positivo en la población estudiada y, al mismo tiempo, canalizar los avances en materia de competencias en información en los diferentes escenarios trabajados desde la creación del grupo AlfaInfo.uy en 2009. A partir de esta experiencia acumulada y de la concreción de la investigación actual, se pretende realizar un aporte significativo y de calidad a los estudiantes de enseñanza media.

1.2. Marco teórico

En el marco del paradigma de la alfabetización en información, se entiende fundamental que las personas, además de las competencias y habilidades mencionadas con anterioridad, cuenten con competencias para el uso e interpretación de la información de manera crítica. Esto es posible a través de la comprensión de aspectos éticos y políticos relacionados al uso de la información (Chartered Institute of Library and Information Professionals, 2018).

En cuanto al desarrollo de dichas competencias, desde la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) se ha trabajado en los últimos años en la propuesta de las competencias en alfabetización mediática e informacional —también conocidas como competencias AMI—, y se han elaborado contenidos dirigidos a estudiantes de nivel secundario (Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong y Cheung, 2011). En este sentido, se propone un modelo pedagógico y el desarrollo de estrategias didácticas para la formación en competencias informacionales y mediáticas, que se entienden como:

Las competencias esenciales —habilidades y actitudes— que permiten a los ciudadanos interactuar con los medios de comunicación y otros proveedores de información de manera eficaz y desarrollar el pensamiento crítico y las aptitudes para el aprendizaje a lo largo de la vida para la socialización y la puesta en práctica de la ciudadanía activa (Wilson, 2012, p. 16).

Desde esta perspectiva, se conjugan elementos tradicionales de la alfabetización en información —como el pensamiento crítico, el aprendizaje a lo largo de toda la vida (ALA, 1989; U. S. National Commission on Library and Information and National Forum on Information Literacy, 2003) y el uso de diferentes recursos informativos— con habilidades relacionadas a la interacción de las personas y comunidades con los medios de comunicación. A través de la puesta en juego de ambas, se busca una participación activa de las personas en la sociedad y un acceso y uso de la información más igualitarios. Esta conjunción de conceptos también puede identificarse en la Declaración de Alejandría cuando se menciona que:

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 (International Federation of Library Associations and Institutions, 2005, párr. 2).

Las competencias relacionadas con la información se complejizan en la sociedad actual debido a la cantidad de información disponible, los diferentes medios de acceso y canales. Por ello, es necesario incluir en los diferentes niveles educativos la formación en torno a las dimensiones vinculadas a la tecnología, la información y la comunicación (Cuevas-Cerveró, 2017). Para la actividad planteada a los estudiantes de nivel secundario en esta investigación se enfatizará en las competencias relacionadas con la búsqueda, identificación, evaluación, uso de fuentes de información y comunicación de los resultados. Todos estos son elementos clave en la concepción de la alfabetización en información. Están presentes en definiciones como la del Cilip (Chartered Institute of Library and Information Professionals), donde se señala que una persona puede ser considerada como alfabetizada en información cuando comprende la necesidad de información y los recursos disponibles, a la vez que es capaz de encontrar la información, evaluarla y gestionarla para compartir dichos resultados (2018, pp. 79-80).

A partir de la identificación de la necesidad de información, su posibilidad de organización y aplicación en la práctica, la alfabetización en información propone que las personas sean capaces de usar la información de manera eficaz para la resolución de problemas y toma de decisiones (Suaiden, 2014). Para ello, es necesaria la formación específica en el tema, incluso hace varios años se insiste en la necesidad de formar a los estudiantes desde una edad temprana en alfabetización en información (Area Moreira, 2005; Marzal, 2009; Unesco, 2011). En Uruguay no hay una propuesta desde Educación Primaria (Ceretta y Gascue, 2015) ni en Educación Secundaria y, de alguna manera, los resultados de la investigación que se presentan refuerzan esta idea, ya que evidencian la necesidad de una formación específica y transversal en el tema.

2. Objetivos

En este trabajo se propone brindar una síntesis de los principales hallazgos de la investigación que permitirán reconocer las competencias en información en estudiantes de primer año de liceos públicos de Montevideo en distintos contextos socioeducativos. Para ello, se plantea una descripción de las competencias en información basadas en sus habilidades para definir una estrategia de búsqueda, selección, uso y evaluación de la información. Al mismo tiempo, se estudian las posibles variaciones de los resultados en función del contexto socioeconómico del centro educativo. En función de los hallazgos presentados, se espera elaborar estrategias de promoción de la alfabetización en información según las necesidades informacionales de los estudiantes.

3. Metodología

La estrategia metodológica combinó distintos abordajes para elaborar un diagnóstico de situación en relación con las competencias en información de los estudiantes. Por una parte, se construyó un cuestionario estandarizado que combinó preguntas cerradas y abiertas, basado en las etapas del Modelo Pindó, en el que se plantea un problema de información a resolver. Este permitió conocer aspectos relacionados con la búsqueda, selección, evaluación y comunicación de la información. A su vez, además del cuestionario, se llevó un registro de observaciones en la situación de clase y se hicieron entrevistas en profundidad con informantes calificados. Para cumplir con los objetivos propuestos, se seleccionaron liceos de Montevideo, en el entendido de que ofrecen una amplia diversidad de matices en torno al problema de investigación desde el punto de vista del entorno sociocultural del establecimiento educativo y que, por tanto, reflejan desigualdades socioeducativas e institucionales muy diferentes para cada contexto.

3.1. Muestra

Se definió una muestra de liceos públicos de Montevideo, para la cual se realizó un muestreo aleatorio estratificado en dos etapas. En primer lugar, se clasificaron los 58 centros educativos ubicados en Montevideo que cuentan con ciclo básico (Plan 2006) en función de la medida de contexto socioeconómico y cultural que elabora la DGES, ANEP (Dirección General de Educación Secundaria, Administración Nacional de Educación Pública). De esta clasificación fue posible identificar liceos, en un extremo, con un contexto sociocultural *favorable* y, por otro lado, liceos que se clasificaron de contexto *desfavorable*. La segunda etapa del muestreo consistió en la selección aleatoria de un grupo de primer año de ciclo básico, en el que se aplicaron los instrumentos de medición. La muestra fue de 13 liceos; de estos, 7 se clasificaron de *baja vulnerabilidad*, es decir, de contextos socioeconómicos *muy favorables*, y los restantes 6 provienen de contextos *muy desfavorables*, que fueron clasificados de *alta vulnerabilidad*.

En lo que respecta a la cantidad de respuestas, se obtuvieron 69 de baja vulnerabilidad y 51 de alta vulnerabilidad, lo que totaliza 120 respuestas. Es importante mencionar que, debido a la modalidad de aplicación de estos instrumentos, se conformaron subgrupos de 2 a 4 estudiantes para trabajar en estas consignas, por lo que la cantidad de involucrados en estas tareas fue muy superior.

3.2. Aplicación de instrumentos de medición

Con la finalidad de lograr un abordaje lo más amplio posible del problema de investigación, se diseñaron tres tipos de instrumentos diferentes. En primer lugar, cada subgrupo de la clase seleccionada completó el cuestionario estandarizado en computadora referido a las competencias digitales e informacionales. En segundo lugar, mientras los estudiantes lo realizaban, los aplicadores completaron un registro de observaciones en situación de aula. En tercer lugar, en cada liceo se llevaron a cabo entrevistas en profundidad a informantes calificados, docentes y autoridades. A través de las entrevistas, se profundizó en la percepción de los docentes sobre las formas de relacionamiento de los estudiantes con la información.

4. Resultados

Los principales resultados de la investigación pueden agruparse en tres categorías: las respuestas de los estudiantes al formulario en línea, las observaciones de campo realizadas por el equipo de investigación y las entrevistas a los informantes calificados.

4.1. Respuestas al cuestionario aplicado

Como se mencionó con anterioridad, el formulario aplicado a los estudiantes estuvo organizado según las cuatro etapas del Modelo Pindó. En función de ellas se presentan los principales resultados obtenidos.

4.1.1. Reconocimiento de la necesidad de información

Durante el recorrido del formulario los estudiantes se enfrentaron a varias preguntas que los situaban en posición de iniciar una búsqueda de información que obedecía a una necesidad concreta. En algunos casos, las preguntas podían ser trasladadas de idéntica manera a un buscador, pero, en otros casos, requerían un reconocimiento y una formulación propios por parte de los estudiantes.

En su gran mayoría, los estudiantes tuvieron dificultades para identificar su problema de información. Esto pudo observarse a través del grado de asertividad de las respuestas, sobre todo en aquellas preguntas que obligaban a los estudiantes a reformular la proposición que se les daba como consigna, debido a que el traslado literal a un buscador no les arrojaba resultados pertinentes. Un elemento fundamental en el proceso de formulación de la necesidad de información corresponde a la identificación de términos significativos —palabras clave— que

representen la necesidad de información. En este aspecto, también se evidenciaron dificultades para concretar la búsqueda mediante palabras clave que pudieran desprenderse de los conceptos planteados en las diferentes consignas.

4.1.2. Planificación de la estrategia de búsqueda

En esta etapa, los estudiantes deben definir posibles caminos a seguir para obtener la información requerida en la etapa anterior. La planificación y puesta en marcha de una estrategia de búsqueda implica poner en juego varias competencias. Por un lado, la comprensión de los textos que se les presentan como problema de información; por otro lado, la puesta en situación de dicho problema: tener presente en qué contexto se enmarcan.

Antes de focalizar en los componentes que hacen al desarrollo de una estrategia, nos interesa señalar que, si bien desde el inicio de la actividad se les comunicó a los estudiantes que el objetivo era la búsqueda de información en Internet, en varios casos optaron por no llegar a una formulación de búsqueda y responder con base en el conocimiento previo o la simple ocurrencia. Esto se observó en respuestas como: «se nos ocurrió», «ya lo sabíamos», «es lo que pienso», «en ningún sitio...».

Entre los objetivos competenciales vinculados a la etapa de planificación de la estrategia de búsqueda se encuentra la identificación de diversos tipos de recursos de información. En este sentido, el formulario contenía varias preguntas que permitían dar cuenta del grado de conocimiento de los estudiantes sobre diferentes fuentes de información. Una de las evidencias más notorias es la asociación que hacen los estudiantes de Google como una fuente en sí misma y no como un motor de búsqueda.

Otro de los componentes de esta etapa se vincula a la selección y el acceso a las fuentes. En cuanto a la selección, se encontró una fuerte tendencia de los estudiantes a seleccionar el primer recurso que les devuelve Google sin hacer un trabajo real de selección y comparación entre distintas fuentes. También se puede ver una propensión al uso de Wikipedia como sitio de referencia para los estudiantes.

4.1.3. Evaluación y selección de la información

La aplicación de criterios de evaluación y selección se encuentra en estrecha relación con los procesos asociados con la lectura y comprensión de la información encontrada. En este sentido, las preguntas que se les hicieron a los estudiantes se vinculan a preguntas de etapas anteriores: se les solicitó que indicaran por qué creían que algunos sitios son confiables y cuáles eran, para ellos, los criterios de confiabilidad.

En los casos en que se preguntó en forma abierta por los criterios de valoración, las respuestas más frecuentes señalaron sitios oficiales, credibilidad de la información, usabilidad de la información, verificación por reiteración o

contrastación, destacados de Google u orden de aparición, recomendadores sociales, indicadores de seguridad web. Esta gama de respuestas nos muestra un abanico amplio de criterios identificados, aunque no representa la mayoría de los casos, que manifiesta quedarse con lo que aparece en primer lugar. A partir de las respuestas que sí lograron identificarlos, se puede observar cierta consistencia con criterios reconocidos, como la autoría y el contenido en sí mismo —a través de la contrastación de una misma información en más de un sitio—. También se presentan otros criterios más dudosos en cuanto a calidad, pero que los estudiantes tienen presentes, por ejemplo, la popularidad de un sitio.

Otro elemento destacable, aunque no se presentó en la mayoría de los casos, es lo que los estudiantes señalan como la confianza o desconfianza que les provoca un sitio web. Si bien no llegan a identificar un criterio de evaluación de forma explícita, hacen referencia a aspectos relacionados a cómo está expresado el contenido, su percepción de un texto como *correcto* o *con sentido*. Esto evidencia cierto grado de reflexión sobre el contenido que se les proporciona, seguramente relacionado a la gran cantidad de información engañosa que circula en los últimos tiempos. Lo que no queda claro es si se trata de un proceso intuitivo o de una acción consciente de evaluación por parte de los estudiantes.

4.1.4. Elaboración de la respuesta

Esta etapa implica evaluar si los estudiantes pueden realizar una síntesis a partir de la información que fueron obteniendo en las etapas anteriores y elaborar un mensaje comprensible para otro. Esto permite, además, observar aspectos vinculados a sus prácticas letradas.

En cuanto a los resultados, se obtuvo que un alto porcentaje de los estudiantes no pudieron cumplir el objetivo competencial de identificar los recursos seleccionados y registrar los datos que se les solicitaba en la consigna. Al mismo tiempo, se detectaron varias dificultades para presentar y comunicar la información de forma adecuada, pues no todos lograron la elaboración de mensajes claros ni que contuvieran la síntesis de la información que se esperaba.

El ejercicio estaba planteado para resolver en equipos, lo que facilitó la observación de las posibilidades de trabajar en forma colaborativa de los estudiantes. En este sentido, se constató su buena disposición y no se observaron dificultades en el trabajo entre pares; fueron muy excepcionales los casos en los que el texto se construyó sin interacción con los demás compañeros.

4.2. Observación directa

Las observaciones durante el trabajo de campo en los centros educativos se realizaron mediante una pauta preestablecida de observación. Fue llevada adelante por integrantes del grupo AlfaInfo.uy, becarios contratados en el marco del proyecto y estudiantes de las tres carreras de la FIC (Facultad de Información y Comunicación) bajo la modalidad de una actividad de créditos de investigación.

Las observaciones se focalizaron en tres aspectos de los estudiantes:

- Su alfabetización digital.
- Su alfabetización en información.
- Sus habilidades sociales.

La alfabetización digital se observa desde la perspectiva de su vínculo con la alfabetización en información. Se toma como base el supuesto de que el acceso a la información se da sobre todo a través de entornos digitales.

La pauta de observación distingue cuatro elementos relacionados a la alfabetización digital: *dispositivo utilizado*, *manejo de dispositivos*, *navegabilidad* y *uso de pestañas*. En cuanto a los dispositivos a los que accedían los estudiantes para realizar la actividad, se contó en todos los casos con salas de informática de los propios liceos. Unas salas estaban dotadas de PC de escritorio y otras, de las denominadas *ceibalitas*¹. Algunos estudiantes recurrieron al uso de sus teléfonos celulares como modo de complemento de la PC para realizar las búsquedas planteadas. Esto señala cierto nivel de familiaridad con el uso de dispositivos móviles personales para la búsqueda en Internet. Al tiempo que algunos acudían al teléfono porque les resultaba más rápido que la PC, otros estudiantes, por iniciativa propia y de manera inmediata —y por tratarse de una tarea grupal—, acudían a sus teléfonos celulares mientras otros compañeros procedían a la búsqueda en la PC.

Sobre el nivel de manejo de los dispositivos, la mayoría de los estudiantes demostraron tener un nivel bueno y no se observaron grandes variantes según los centros fueran de baja o alta vulnerabilidad. Donde sí se pudo observar cierto margen a favor de los centros de baja vulnerabilidad fue en los casos en los que se indicaba un nivel muy bueno (rango superior en la escala de observación).

El uso de pestañas en el navegador fue otro de los elementos observados, puesto que son herramientas relevantes para las búsquedas simultáneas y pueden ayudar en el contraste de la información obtenida en diferentes sitios. La mayoría de los estudiantes hicieron un uso que puede clasificarse entre *aceptable* y *bueno*, puesto que, en muchos casos, si bien acudían al uso de pestañas, no solían trabajar con más de dos y, en algunos casos, tres.

También se observaron aspectos vinculados a la alfabetización en información de los estudiantes. Aunque el mismo formulario profundiza sobre este elemento, la observación permitió que nos acercáramos a algunas prácticas vinculadas a la formulación de la necesidad de información, la estrategia de búsqueda y la evaluación y selección de fuentes.

La formulación de la necesidad (etapa uno del Modelo Pindó), para su explicitación en un formato que habilite el comienzo de la búsqueda, implica evaluar si los estudiantes reconocen qué es lo que necesitan y pueden expresarlo (en forma escrita, en este caso). No se pudo observar, en este sentido, un proceso claro de reflexión sobre la necesidad de información: la mayoría utilizaron la consigna que les fue dada para emplearla como expresión de búsqueda, es decir, la copiaron y pegaron en el navegador tal cual la recibieron. Sí se observaron algunos grupos de estudiantes que, durante el proceso, llegaban a una formulación

¹ Denominación dada en Uruguay a aquellos dispositivos portátiles brindados, ya sea a la población estudiantil o a los centros de enseñanza, por el Plan Ceibal.

propia de la necesidad de información. Esto sucedió cuando, en los primeros resultados, no quedaban conformes con las devoluciones y optaban por generar un enunciado propio para la búsqueda.

En cuanto al uso de palabras clave para la formulación de la estrategia de búsqueda, no pudo evidenciarse su utilización por parte de los estudiantes. Llegar a la etapa de extracción y conversión de conceptos a palabras clave no se muestra como una práctica habitual. Una de las causas que puede explicar esto es la práctica recurrente de copiar y pegar el contenido que se presenta en las consignas en el buscador web.

Sobre la evaluación y selección de fuentes, se observó que los estudiantes no efectúan un proceso sistemático de evaluación; la práctica más frecuente es que utilicen la primera fuente que les devuelve la búsqueda básica de Google. En algunos casos, muy minoritarios, se observó que los estudiantes se guiaban por recomendaciones sociales que podían verse en el mismo sitio; algunos, por el principio de autoridad, y, en menor medida aún, otros tomaban la actualización como criterio de evaluación.

Entre las prácticas de validación de contenido se evidenció que algunos estudiantes aplican un criterio de validación por reiteración. Llevan a cabo un proceso de contrastación de información en diferentes sitios y optan por aquella que se repite con más frecuencia.

Si nos centramos en la habilidad para identificar distintos tipos de fuentes, nos encontramos con una gran dificultad de los estudiantes en reconocer los que utilizaron durante el ejercicio planteado. Además, se debe señalar que varios grupos identificaron como un tipo de fuente a Google, una confusión entre el tipo de fuente y el buscador empleado.

Otro aspecto que se observó durante las visitas a los centros se encuentra relacionado con las habilidades sociales de los estudiantes. En este sentido, se encontró un fuerte trabajo colaborativo entre ellos, marcado por el diálogo entre pares para llegar a consensos. Al mismo tiempo, se evidenció un trato cordial con los adultos externos al centro —nuestros investigadores— y, en su mayoría, un marcado compromiso de los estudiantes con la tarea planteada.

4.3. Entrevistas a informantes calificados

Durante las visitas a los centros educativos se concretaron cinco entrevistas a quienes ocupan cargos docentes y de dirección. En estas instancias, se conocieron sus percepciones sobre algunos aspectos vinculados a la formación en competencias en información de los estudiantes y los principales problemas que ellos detectan.

En primer lugar, se destaca un uso extendido de la tecnología en el aula por parte de los docentes, quienes las integran en sus propuestas de enseñanza. En este sentido, los entrevistados destacan la transversalidad de la aplicación de la tecnología en las diferentes asignaturas. En cuanto a los usos específicos más mencionados se encuentran la utilización de plataformas virtuales, las tareas en línea, las herramientas de diseño y las búsquedas en Internet.

Consultados en forma concreta por las dificultades con la búsqueda y selección de información por parte de estudiantes, los entrevistados manifestaron una gran preocupación por el tema y señalaron, además, los desafíos que suponen para los estudiantes el escenario de sobreabundancia de información y los contenidos de dudoso rigor y calidad a los que suelen acceder, incluso para la resolución de actividades curriculares. En relación con esto, al indagar sobre los aspectos vinculados a la búsqueda y selección como contenidos curriculares, encontramos que los entrevistados manifestaron no tratar la temática de forma explícita, aunque muestran interés por incorporarla en un futuro.

También se indagó sobre las dificultades con la búsqueda, acceso y selección para los docentes, situándolos en un rol articulador en el proceso de enseñanza. Las competencias en el uso de información son clave para el análisis y selección de contenidos, ya sea para sus prácticas de aula o para formar a los estudiantes en buscar, seleccionar y evaluar materiales. En consonancia con investigaciones anteriores del grupo AlfaInfo.uy, enfocadas en docentes de primaria —donde se detectó una fuerte preocupación respecto a la calidad de la información a la que acceden al momento de buscar material para preparar sus cursos y el problema del gran volumen de información disponible (Ceretta y Gascue, 2015, p. 84)—, en esta ocasión se encontraron preocupaciones similares. Al mismo tiempo, los docentes de secundaria explicitaron durante las entrevistas algunos criterios que tienen en cuenta a la hora de evaluar información para sus clases, como la procedencia de una fuente de carácter académico y la autoría.

Por último, se investigó sobre el rol de la biblioteca liceal en la formación de competencias en información. Se conoce con anterioridad una situación de rezago de las bibliotecas en este ámbito; si bien existe desde hace algunos años la figura de profesor orientador bibliográfico (POB), no es requisito contar con formación en el área de información para ocupar dicho cargo. En efecto, no se logró obtener testimonios que señalaran un rol activo de las bibliotecas en cuanto a los procesos de formación en competencias en información de los estudiantes de secundaria.

5. Discusión

A partir de la integración y análisis de los resultados obtenidos con las tres herramientas metodológicas mencionadas, se pueden esbozar algunos puntos de partida para la discusión sobre el desarrollo de competencias en información por parte de los estudiantes de primer año de enseñanza secundaria en Montevideo, Uruguay.

En primer lugar, es preciso destacar las competencias relacionadas con el proceso de búsqueda de información. Esto implica varias habilidades que se deben desarrollar, como el reconocimiento de la necesidad de información, para dar comienzo a la búsqueda propiamente dicha. En este aspecto, se observaron dificultades por la mayor parte de los estudiantes que participaron de la investigación. Fueron coincidentes los resultados en las respuestas del formulario y lo que se pudo observar en forma directa, con lo que se detectó la falta de enunciación propia de la necesidad informativa. Si bien esto puede obedecer a varias causas, la elaboración de una formulación propia implica un posicionamiento situado del estudiante y una expresión concreta de la necesidad

que no se logra por sí sola, sino que es necesario trabajarla en el trayecto de enseñanza de los estudiantes. En este sentido, los resultados coinciden también con lo recabado en las entrevistas respecto a la ausencia de instancias que promuevan el desarrollo de competencias en información en la educación formal. Otro elemento importante se observa en las competencias asociadas a la selección y evaluación de la información. Es conocida la situación de sobreabundancia de información en la que vivimos, también llamada *infoxicación*. En este escenario, las habilidades para poder discernir sobre la pertinencia y veracidad de una información se vuelven cruciales para el desarrollo de las personas en sociedad. Sobre estos elementos, se detectaron grandes dificultades, por parte de los estudiantes, que se reflejaron en las respuestas, pero también se pudieron observar en forma directa: presentan una alta tendencia a resolverse por el primer sitio que les devuelve el buscador, sin utilizar parámetros claros de selección. En grupos reducidos de respuestas, se identificaron algunos criterios de evaluación, como la autoría y el contenido, pero no termina de quedar claro si reconocen el criterio como válido y además lo aplican en la práctica o solo son capaces de identificarlo, pero no lo utilizan. De las entrevistas se desprende que los docentes están al tanto de estas dificultades, pero no se evidencia un accionar para contrarrestar esta situación.

En cuanto a las competencias digitales de los estudiantes como elemento base para el desarrollo de competencias en información, se observó un buen manejo de los dispositivos en general. Sin embargo, cuando se afina sobre las competencias digitales que pueden ser de utilidad para el proceso de búsqueda y selección de información, no resulta tan evidente dicho dominio.

6. Consideraciones finales

A lo largo de la investigación se puso de manifiesto una serie de dificultades por parte de los estudiantes de enseñanza secundaria para la búsqueda, selección y evaluación de la información en línea. Esto se puede afirmar tanto en el inicio del proceso, donde los estudiantes deben posicionarse frente al problema informacional y plantear alternativas para resolverlo, como en el proceso de selección y evaluación de las fuentes que mejor se ajusten a su necesidad. La elaboración de estrategias y planificación del proceso de búsqueda muestra un comportamiento que se asemeja más a una actividad intuitiva que a un planteo consciente de pasos y alternativas a seguir para conseguir el objetivo propuesto. Algo similar sucede en la etapa en la que deben ponerse en juego criterios de valoración de la información recibida, en la que se muestra un comportamiento poco reflexivo que antepone la facilidad de quedarse con el primer resultado a la selección basada en algún tipo de parámetro claro.

Cabe destacar que, en diversas etapas de la actividad, se identificó cierta preocupación de los estudiantes por la situación a la que se enfrentan cuando emprenden un proceso de búsqueda de información en línea, sobre todo cuando hacen referencia a cómo seleccionar la información. Esto da lugar a preguntarnos si existe una toma de conciencia, por parte de los jóvenes, sobre la problemática que conlleva el caudal de información disponible hoy en día y los desafíos que

deben enfrentar los individuos para seleccionar información de calidad y adecuada a sus fines.

Un tratamiento aparte merecen las consideraciones relativas a las competencias de los estudiantes para elaborar un mensaje con sentido y que sintetice la información encontrada en diferentes fuentes. Aquí las dificultades fueron mayores, lo que da cuenta de un problema que *a priori* puede tildarse de comunicacional, pero que implica también sus prácticas letradas.

Resulta consistente que mientras se continúe sin abordar de forma explícita las temáticas relacionadas a las competencias en información en el currículo de enseñanza secundaria, los estudiantes no lograrán resultados satisfactorios en esta área. Tampoco pudo detectarse un rol activo ni protagónico de las bibliotecas de los centros para llenar este vacío.

En relación con los diferentes niveles socioeconómicos de los centros visitados, no se encontraron diferencias destacables entre los niveles de alfabetización de los estudiantes. Se observaron comportamientos similares en los diferentes contextos. A partir de esta investigación, se cuenta con material suficiente para esbozar algunas recomendaciones que permitan comenzar a abordar las competencias en información en estudiantes de secundaria en Uruguay. Desde el grupo AlfaInfo.uy estamos trabajando en la difusión de una propuesta.

Referencias bibliográficas

- American Library Association. (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. Recuperado de <https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- Angulo, N. (2003). Normas de competencia en información. *Biblioteconomía i Documentació*, 11. Recuperado de <http://bid.ub.edu/11angul2.htm>
- Area Moreira, M. (2005). La escuela y la sociedad de la información. En V. Tirado (Coord.), *Nuevas tecnologías, globalización y migraciones* (pp. 13-54). Barcelona: Octaedro.
- Ceretta Soria, M. G. y Gascue Quiñones, A. (2015). *Modelo Pindó: Un modelo de alfabetización en información para el Plan Ceibal*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República. Recuperado de http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/1027#heading_6028
- Chartered Institute of Library and Information Professionals. (2018). *CILIP Definition of Information Literacy*. Recuperado de <https://infolit.org.uk/new-il-definition/>
- Cuevas-Cerveró, A. (2017). Investigación en información y comunicación para la ciudadanía: una experiencia educativa de inclusión social. *Informação y Sociedade*, 27(2), 117-127. Recuperado de https://www.brapci.inf.br/_repositorio/2017/10/pdf_c6b4a160f8_000002710.pdf
- International Federation of Library Associations and Institutions. (2005). *Faros para la sociedad de la información: Declaración de Alejandría sobre la alfabetización informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida*. Recuperado de <https://www.ifla.org/es/publications/faros-para-la-sociedad-de-la-informacion-declaracion-de-alejandria-sobre-la-alfabetizacion-informacional-y-el-aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida/>

- Marzal, M. A. (2009). Evolución conceptual de la alfabetización en información a partir de la alfabetización múltiple en su perspectiva educativa y bibliotecaria. *Investigación Bibliotecológica*, 23(47), 129-160. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3216649>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2011). *Unesco ICT Competency Framework for Teachers*. París: Autor.
- Suaidén, E. (2014). O processo de inclusao na sociedade de informação; os desafios educacionais e informacionais. *Informatio*, 18(1), 45-66. Recuperado de <https://informatio.fic.edu.uy/index.php/informatio/article/view/136>
- U. S. National Commission on Library and Information y National Forum on Information Literacy. (2003). *Declaración de Praga: Hacia una sociedad alfabetizada informacionalmente*. Recuperado de [https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con3_uibd.nsf/B0B3898CFE D8884E05257929006DC7C2/\\$FILE/praga.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con3_uibd.nsf/B0B3898CFE D8884E05257929006DC7C2/$FILE/praga.pdf)
- Varela-Prado, C. (2009). Adquisición de competencias en información mediante e-learning: una responsabilidad compartida entre docencia y biblioteca. *Ibersid*, 3, 302-312. Recuperado de <http://www.iversid.eu/ojs/index.php/ibersid/article/view/3757/3518>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C. K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Curriculum para profesores*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Nota del editor: El presente artículo fue aprobado para su publicación por Mario Barité

Nota de contribución autoral:

Lucía Alonso Varela - Análisis y redacción
Gastón Beguerie Simioni - Análisis y redacción
Magela Cabrera Castiglioni - Análisis y redacción
Javier Canzani Cuello - Análisis y redacción
María Gladys Ceretta Soria – Responsable de la investigación
Alicia Díaz Costoff - Análisis y redacción
José Fager Pérez - Análisis y redacción
Yanet Fuster Caubet - Análisis y redacción
Ignacio Saraiva Cruz - - Análisis y redacción
Adrián Silveira Aberastury - - Análisis y redacción