



ESTUDIOS λAMBDA.

Teoría y práctica de la didáctica
en lengua y literatura

www.estudioslambda.unison.mx

VOLUMEN 5
NÚMERO 1

2020

ISSN: 2448-5942

Departamento de Letras y Lingüística
Universidad de Sonora

Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura

Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura. Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura. Año 6, Volumen 6, Número 1, enero - junio de 2021, es una publicación semestral editada por la Universidad de Sonora, a través de la División de Humanidades y Bellas Artes, en el Departamento de Letras y Lingüística. Blvd. Luis Encinas y Rosales S/N, Col. Centro, C.P. 83000, Hermosillo, Sonora, México; Tel (662) 2592 187, (662) 2125 912, www.estudioslambda.uson.mx, estudioslambda@unison.mx. Editor responsable: Francisco González Gaxiola. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo número 04 – 2018– 091117141700-203. ISSN: 2448-5942; ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Apoyo técnico: Servicios Informáticos de la Universidad de Sonora, Dirección de Informática, a través del Área de Servicios Informáticos, Edificio 8C; Tel (662) 2592 227. Responsable de la última actualización de este número: María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez. Fecha de la última modificación 04 de enero de 2021.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los contenidos de la presente publicación, siempre y cuando se acredite adecuadamente el origen de estos.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional.



Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura

Volumen 6, número 1 enero - junio 2020



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"

UNIVERSIDAD DE SONORA

UNIVERSIDAD DE SONORA

RECTOR

Dr. Enrique Fernando Velázquez Contreras

VICERRECTORA

Dra. María Rita Plancarte Martínez

SECRETARIO GENERAL ACADÉMICO

Dr. Ramón Enrique Robles Zepeda

DIRECTORA DE LA DIVISIÓN DE HUMANIDADES Y BELLAS ARTES

Dra. María Guadalupe Alpuche Cruz

JEFA DEL DEPARTAMENTO DE LETRAS Y LINGÜÍSTICA

Dra. Elva Álvarez López

EDITOR RESPONSABLE

Dr. Francisco González Gaxiola

COMITÉ EDITORIAL

Dra. María de los Ángeles Galindo Ruiz de Chávez

Mtra. María Edith Araoz Robles

Mtra. Ana Bertha de la Vara Estrada

Dra. Patricia del Carmen Guerrero de la Llata

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Tiberio Feliz Murias.

*Universidad Nacional de Educación
a Distancia. España*

Dra. Mailing Rivera Lam.

Universidad de Antofagasta. Chile

Dra. Glòria Bordons de Porrata-Doria.

Universidad de Barcelona. España

Dra. Luisa Angélica Puig Llano.

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Marcelino Jiménez León.

Universidad de Barcelona. España

Dra. María Cristina Castro Azuara.

Universidad Autónoma de Tlaxcala

Dr. Roland Terborg Schmidt. CELE.

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Martín Sánchez Camargo.

Universidad de las Américas

Dra. Zarina Estrada Fernández.

Universidad de Sonora

Dra. Aidee Espinosa Pulido.

Universidad Autónoma de Baja California

Dr. Rosario Fortino Corral Rodríguez.

Universidad de Sonora

ÍNDICE

ARTÍCULOS

Habilidades de argumentación escrita en la universidad LINÁLOE LEÓN BARO	1
Efectividad de un curso de Gestión de la Información para promover alfabetización informativa en universidad DORA YESSICA CAUDILLO RUIZ, MELANIE ELIZABETH MONTES SILVA Y MARILÚ CASTRO LIZOLA	32

Habilidades de argumentación escrita en la universidad

(Written Argumentation Skills of University Students)

LINÁLOE LEÓN BARO , *Universidad de Sonora, Sonora, México*

Volumen 5, número 1

Enero-junio de 2020

p. 1-31

Este número se publicó el 14 de enero de 2020

Artículo recibido: 19 de septiembre de 2018

Artículo aprobado: 10 de diciembre de 2019

ISSN: 2448-5942 doi: <https://doi.org/10.36799/el.v5i1.102>

Citar este artículo como:

León Baro, L. (2019). Habilidades de argumentación escrita en la universidad. *Estudios lambda. Teoría y práctica y de la didáctica en Lengua y Literatura*, 5(1), 1-31. <https://doi.org/10.36799/el.v5i1.102>

Derechos de autor: El autor o autores conservan en todo momento sus derechos morales y patrimoniales sobre la obra; la obra no se puede alterar, transformar o ampliar; siempre debe reconocerse la autoría del documento referido. Ninguna de las modalidades de los documentos publicados en *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura* tienen fines comerciales de naturaleza alguna.

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia de Creative Commons Atribución No Comercial- Sin Derivadas 4.0 Internacional



Habilidades de argumentación escrita en la universidad

Written Argumentation Skills of University Students

LINALOE LEÓN BARO ¹

RESUMEN

En este trabajo de investigación se concentran los resultados obtenidos hasta el momento con respecto al análisis de una parte del corpus total de tesis doctoral; específicamente, se trata del análisis descriptivo de 28 textos argumentativos escritos por un grupo de estudiantes de primer año de la Licenciatura en Lingüística de la Universidad de Sonora, quienes participaron en dos sesiones de trabajo con diversas actividades -como lectura, discusión oral y exposición de información-, que dieron como resultado dos versiones de textos por cada alumno. El objetivo es conocer cómo los estudiantes construyen los argumentos con los que defienden su punto de vista sobre un tema polémico general, además de revisar los cambios que pudieran presentarse entre cada una de las versiones de los escritos elaborados en las dos fases de escritura. Para ello, los textos fueron estudiados a partir de una propuesta de análisis que tiene su base en el marco pragma-dialéctico de la argumentación, la cual consiste en trasladar los textos a una versión gráfica, de forma que puede analizarse la estructura general de los textos al hacer visibles los distintos elementos argumentativos que utilizaron los estudiantes para conformar la defensa de su punto de vista. Los resultados mostraron que, en los textos de la primera sesión de trabajo, los estudiantes usaron una cantidad moderada de elementos argumentativos totales, pero la diversidad de tipos de recursos se mostró limitada. Por otra parte, en los escritos resultantes de la segunda sesión de trabajo se registró un aumento general tanto en la cantidad de elementos totales usados como en la diversidad de éstos, lo cual se reflejó principalmente en la inclusión de componentes que implican cierto grado de conciencia sobre la existencia de una audiencia crítica que puede cuestionar su postura personal.

PALABRAS CLAVE: escritura, habilidad, discurso, razonamiento, opinión, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

In this article, we present the results of a research work done in a doctoral thesis. In this case we concentrate in the results obtained so far with respect to the analysis of a part of the total corpus of the doctoral thesis; specifically, it is the descriptive analysis of 28 argumentative texts written by a group of first-year students of Linguistics Program at the University of Sonora, who participated in two work sessions with various activities -such as reading, oral discussion and exposition of information-, which resulted in two versions of a text for each student. The objective of the research is to describe how the students elaborate the arguments to defend their points of view over a general controversial topic, as well as to analyze the changes that appeared between each version of the texts elaborated in the two phases of the composition process. Methodologically, the texts were first analyzed from a pragmatic-dialectical framework of argumentation, which consists in transferring the texts to a graphic version, so that the general structure of the texts can be then analyzed by making visible the different argumentative elements that the students used to construct the defense of their points of view. The results showed that in the texts of the first working session, students used a moderate amount of total argumentative elements, but the diversity of types was limited. On the other hand, in the texts resulting in the second working session there was a general increase, both in the amount of total elements used and in the diversity of these, which was reflected mainly in the inclusion of components that imply a certain degree of awareness about the existence of a critical audience that may question their opinion.

KEYWORDS: writing, skills, speech, reasoning, university students

¹ Maestría en Lingüística. Universidad de Sonora. linaloeleba@gmail.com

Artículo recibido: 19 de septiembre de 2018

Artículo aprobado: 10 de diciembre de 2019

INTRODUCCIÓN

La argumentación es un tipo de discurso que está habitualmente presente en la vida cotidiana, ya que las diferencias de opinión surgen frecuentemente en los distintos ámbitos de la vida pública, ya sea a nivel personal, laboral, académico, etcétera. Es una actividad discursiva que conlleva un proceso de razonamiento en el que una persona expone y defiende su opinión sobre un tema, oralmente o por escrito, con la intención de convencer a una audiencia de que acepte o adopte su postura, por lo que ha de ofrecer razones que muestren su aceptabilidad (Calsamiglia y Tusón, 2004; Felton y Herko, 2004; Rodríguez, 2004; Van Eemeren et al, 2004, 2006).

Uno de los entornos en el que se hace un uso frecuente de este tipo de discurso es el educativo, ya que constantemente se propicia en el aula la discusión crítica sobre algún tema; en esos debate orales, los estudiantes pueden mostrarse entusiasmados al tener que elaborar y presentar sus argumentos para defender su idea, sin embargo, al momento de tener que presentar una defensa por escrito los argumentos tienden a ser menos detallados, por lo que puede perderse mucha de la fuerza y elocuencia que tienen sus argumentos en la discusión oral (Felton y Herko, 2004).

Esto es porque la lengua escrita es una manifestación del lenguaje que involucra convenciones lingüísticas y mecanismos cognitivos distintos de los que caracterizan a la lengua oral, a pesar de que ambas sean proyecciones de un mismo sistema. En una conversación, por ejemplo, la planeación y organización de lo que se quiere comunicar ocurre al mismo tiempo que se produce el habla, además, tanto el oyente como el hablante se encuentran en interacción directa, por lo que puede haber retroalimentación, resolución de dudas y reformulaciones al tiempo que se conversa. En cambio, la formulación del discurso escrito implica un proceso complejo distinto en el que se involucran distintos mecanismos cognitivos y estrategias que guían al escritor durante la producción textual. Este proceso va desde la concepción del tema, la planeación, generación y organización de ideas hasta la redacción, revisión y edición del escrito. Además, a pesar de que la interacción a través de la lengua escrita no se da en tiempo real, quien escribe debe estar consciente de que su texto será leído por alguien y por lo tanto debe ajustar su composición a esa audiencia, haciendo que su escrito sea suficientemente coherente y claro, de modo que el lector logre interpretar el mensaje con mayor facilidad.

Particularmente en la educación de nivel superior, la lengua escrita juega un papel importante durante la formación académica de los estudiantes, al ser un medio básico para la obtención de información y apropiación de los contenidos durante la formación académica, por lo que necesitan desarrollar estrategias que les permitan conducirse de forma eficiente durante las actividades de lectura y escritura. Pero, además de ser capaces de poder regular con eficiencia sus estrategias de producción textual, en la argumentación escrita deben lograr asumir y exponer un punto de vista sobre un tema y justificarlo, anticipar la postura del lector, considerar posiciones alternativas y refutar ideas opuestas cuando sea necesario.

Entonces, debido a las demandas intelectuales implicadas en el proceso de escritura y las particularidades del discurso argumentativo escrito, es de esperarse que los estudiantes tengan dificultades cuando se enfrentan a la tarea de producir textos argumentativos. Así pues, este trabajo surge del interés por saber más sobre las habilidades de argumentación escrita con las que cuentan los estudiantes universitarios. Es un estudio cuyo propósito es conocer cómo los estudiantes construyen sus argumentos para defender un punto de vista sobre un asunto polémico de dominio general; para esto, se trabajó un corpus de textos escritos por estudiantes de primer semestre de licenciatura de la Universidad de Sonora que fue estudiado a partir de una propuesta de análisis que tiene sus bases en el marco pragma-dialéctico de la argumentación.

ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

El interés por la modalidad escrita de la lengua en el ámbito educativo ha fomentado la realización de estudios que buscan obtener más conocimiento sobre el desempeño que muestran los estudiantes de diferentes niveles educativos al enfrentarse a actividades de escritura argumentativa. En general, las investigaciones tienden a evidenciar que a los estudiantes se les dificulta alcanzar un desempeño satisfactorio en este tipo de actividades.

Un primer ejemplo dentro del ámbito de la argumentación escrita es el realizado por Chase (2011) de la Universidad de Columbia. Esta investigación se enfoca en las habilidades de escritura argumentativa de una muestra de estudiantes de un *Community College* que contaban con un historial de bajo rendimiento académico; para el análisis de la calidad textual global, la autora se centró en la inclusión de elementos argumentativos en los ensayos, la coherencia y la cohesión.

Además, analizó el posible impacto de algunas variables demográficas en los ensayos, como la habilidad de lectura, conocimiento e interés científico, género y lengua nativa de los alumnos.

La muestra del estudio de Chase estuvo conformada por un total de 112 estudiantes que completaron varias actividades, incluida una tarea de escritura. Ésta última consistió en desarrollar un ensayo argumentativo sobre un tópico controversial. Para evaluar el desempeño según la presencia o ausencia de elementos argumentativos, los ensayos fueron traspasados a una forma gráfica, de modo que se apreciaran con claridad los elementos del texto y sus relaciones; posteriormente se aplicaron algunas escalas de evaluación para medir la calidad de los ensayos y el desempeño en los aspectos de coherencia y cohesión.

En sus resultados encontró que los estudiantes escribieron ensayos que en promedio estaban parcialmente desarrollados, incluyeron una cantidad moderada de elementos funcionales, la coherencia estaba desarrollada parcialmente y mostraron un uso mínimo de enlaces cohesivos. Además, tanto los componentes del ensayo y las características demográficas del escritor estaban significativamente asociados con la calidad de los ensayos escritos por la muestra de estudiantes. Específicamente, notaron que la coherencia es un indicador fuerte de la calidad de los textos, pero no tanto la inclusión de elementos funcionales de la argumentación o el uso de enlaces cohesivos.

En el contexto de la Educación Superior en México aún es escasa la realización y socialización de investigaciones sobre el desempeño de los estudiantes de Nivel Superior en la argumentación escrita, sin embargo, es posible encontrar algunos estudios dentro de este campo. Uno de ellos fue realizado por Bañalez Faz, et al (2015), en el que se puso en práctica una intervención didáctica con 25 estudiantes de primer año de la Licenciatura en Lingüística Aplicada; con una duración de 40 horas de trabajo encaminado a cumplir con la instrucción que les fue asignada en un principio: elaborar un ensayo argumentativo sobre un tema discutible dentro su campo de formación académica.

Una parte de las tareas realizadas estuvieron dentro de una primera secuencia didáctica centrada en las labores de andamiaje por parte de dos profesores para apoyar el análisis de cinco lecturas que les fueron proporcionadas a los alumnos como fuentes de información sobre el tema sujeto a discusión; en esta fase realizaron tareas de abstracción de ideas principales, de análisis crítico y debates grupales que sirvieron para comprender el tema al mismo tiempo que

advertían aspectos importantes sobre la construcción de argumentos. Después, en una segunda secuencia se instruyó a los estudiantes sobre la argumentación y elaboración de ensayos; aquí tuvieron la oportunidad de elaborar su texto en las mismas instalaciones escolares, de modo que contaron con la guía directa de sus profesores para solucionar dificultades de contenido y forma durante su proceso de escritura.

Al finalizar ambas secuencias, tanto estudiantes como profesores respondieron una serie de preguntas sobre sus experiencias, con el fin de analizar el impacto de la intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la argumentación escrita disciplinar. Los resultados de su exploración dieron muestra de los beneficios y complicaciones que encontraron los participantes durante la intervención; y aunque no se realizó un análisis de calidad de los textos, los autores rescatan el valor de las reflexiones con respecto al diseño de estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de las habilidades argumentativas de los universitarios.

Otro estudio fue realizado por Castro y Sánchez (2013), cuyo objetivo es conocer los recursos lingüísticos que utilizan los estudiantes universitarios para posicionarse discursivamente en un texto escolar de opinión. Su corpus contó con 40 ensayos académicos escritos por estudiantes de licenciaturas en Lenguas modernas aplicadas; esos escritos fueron analizados a partir de tres aspectos: estructura del texto, inserción y manejo de voces, y construcción de perspectiva.

En sus resultados encontraron que los escritos siguieron la misma estructura básica de introducción, desarrollo y conclusión; pero que hubo variaciones en la inclusión de otros elementos como el título, epígrafe y la utilización de citas o referencias a lo largo de la argumentación, igualmente en la integración de notas y de la bibliografía consultada. En cuanto al contenido, constataron que, a pesar de ser textos de opinión, fueron mayormente expositivos, pues se limitaron a presentar un recuento de los datos relevantes de sus fuentes de información, sin realizar un trabajo de análisis que les permita cuestionar la información para aportar evaluaciones personales.

LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA EN LA UNIVERSIDAD

La escritura argumentativa es una habilidad fundamental durante la formación académica de los estudiantes de nivel superior y su estudio se ubica dentro del amplio marco de la Alfabetización Académica (*Academic Literacy*), que se define como un conjunto de ideas y estrategias que se necesitan para participar en la cultura discursiva de las disciplinas científicas, y también en las actividades de producción y análisis de textos necesarios para aprender y desarrollar la exposición de nuevos conocimientos en el ámbito académico universitario. Es decir, representa un proceso que sirve para adentrarse en la comunidad científica elegida por el estudiante, a través de la apropiación de los patrones de razonamiento discursivo que se manejan en ella (Carlino, 2005, 2003).

Actualmente, son aún escasas las investigaciones que se realizan en México con respecto a las habilidades generales de lectoescritura en el Nivel Superior, pero se mantiene constante la socialización de estudios centrados en el desarrollo de estas competencias en la Educación Básica. Esto podría deberse a que en algunos entornos se tiene la idea de que el aprendizaje de la escritura se concluye al finalizar los estudios previos a la educación superior y que la adquisición de las habilidades necesarias se completa en algún momento de la formación académica. Sin embargo, esas ideas son cuestionables, ya que la diversidad de temas, tipos de textos, propósitos de la escritura, audiencias, reflexiones y contextos representan nuevos retos para quienes se enfrentan inicialmente a esta tarea y exigen que se siga aprendiendo a escribir (Carlino, 2003, 2005).

Así pues, el planteamiento principal del que parte este trabajo es la necesidad de realizar más estudios sobre el desempeño de los estudiantes universitarios con respecto a la argumentación escrita, ya que las investigaciones consultadas indican que las habilidades de escritura con las que cuentan los jóvenes son insuficientes para desenvolverse satisfactoriamente en diversas actividades de producción textual. Una de las razones que podría llevar a este problema es la falta de énfasis y práctica que se hace sobre este tipo de actividades en el sistema educativo del país, en el que siguen predominando los métodos tradicionales para la enseñanza de la escritura. Estos enfoques tienden a reducir esta actividad al buen manejo de las normas formales de la lengua, dejando de lado el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas que le permitan al estudiante tener conciencia de su propio proceso de escritura, de modo que logren monitorear y regular las estrategias que requieren durante la producción textual y que, además, puedan comprender los distintos tipos de textos, sus funciones y propósitos de la

escritura. Entonces, conocer las dificultades que pueden presentar los alumnos cuando se enfrentan a la tarea de escribir ensayos argumentativos, serviría como base para ayudarlos a mejorar sus habilidades y convertirlos en estudiantes con mayor sentido crítico y en mejores participantes de la práctica de la escritura argumentativa.

En esta línea, el presente trabajo representa un reporte parcial que resulta de los avances de tesis doctoral, que se enmarca dentro del área y la problemática de la alfabetización académica. Se trata de un estudio que busca conocer más acerca de las habilidades de argumentación escrita por parte de estudiantes universitarios, a partir del análisis estructural de su discurso argumentativo escrito. La propuesta de estudio surgió del interés y la necesidad de ampliar el alcance de las investigaciones mexicanas sobre las habilidades de escritura en el nivel superior, específicamente, de la escritura argumentativa. La motivación particular para su realización es un previo trabajo propio de investigación, en el que se analizó la estructura de un corpus de 20 textos argumentativos escritos por alumnos de primer año de licenciatura.

Dicho estudio mostró que los estudiantes sí tenían idea de lo que significa argumentar y de la importancia de defender una opinión, sin embargo, sus textos resultaron poco desarrollados, ya que la estructura de sus argumentos por lo general estuvo compuesta tan sólo por la expresión del punto de vista y una cantidad limitada de razones para defenderlo, haciendo un uso escaso de otros recursos de argumentación como puntos de vista alternativos, contraargumentos y refutaciones, que son elementos a los que podrían recurrir para construir textos argumentativos más complejos y sólidos. Además, al discutir los resultados obtenidos, se identificaron algunas limitaciones en ciertas fases del estudio que podrían haber influido en la poca complejidad de los textos del corpus; una de ellas fue el corto tiempo que tuvieron los participantes para realizar la actividad de escritura, ya que sólo se contó con una sesión de un máximo de 50 minutos, en los que debieron leer una nota informativa sobre el tema a discutir para después elaborar su propio texto. Por estas razones, se propuso continuar el estudio en la misma línea, pero con reformulaciones en los objetivos y metodología, con la finalidad de analizar no sólo la estructura de los argumentos, sino también los cambios que podrían presentarse al elaborar los textos en varias etapas.

OBJETIVO

Estudiar un corpus de textos argumentativos elaborados por estudiantes universitarios en dos sesiones de escritura con el fin de conocer su desempeño con respecto a este tipo de discurso; esto a través de un análisis de los elementos argumentativos con los que construyen sus textos, lo que permitirá aportar una valoración de los mismos. Además, se busca analizar las diferencias que pudieran presentarse entre las versiones de los escritos elaborados por los estudiantes en dos distintas sesiones de escritura y siguiendo diversas actividades.

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Al realizar estudios sobre la habilidad de escritura en el contexto educativo, es útil hacer una revisión sobre las ideas que giran en torno a la enseñanza y desarrollo de esta habilidad del lenguaje y de algunos de los cambios que se han generado con el tiempo en cuanto a la concepción de esta habilidad como parte de la formación académica, esto permite comprender mejor el contexto actual del ámbito en el que se enmarca este trabajo. También es importante conocer las complejidades que conlleva la composición textual, ya que es una actividad que involucra un conjunto de diversos mecanismos cognitivos que guían el proceso de escritura. Así pues, este apartado contiene una exposición general sobre algunos cambios que han surgido en la manera de concebir o conceptualizar la enseñanza de la escritura y al funcionamiento del proceso de escritura.

Posteriormente, dado que el interés central de este trabajo radica en el desarrollo de las habilidades de escritura argumentativa, se presenta también información referente a la argumentación y a algunas propuestas que han surgido a lo largo del tiempo para explicar y analizar las particularidades de este género discursivo; se presta especial atención a propuestas teóricas como el modelo de Toulmin y el marco pragma-dialéctico de la argumentación, que han servido como base de muchas investigaciones actuales sobre la argumentación desde distintas disciplinas, incluida el área de la alfabetización académica.

CONCEPTO Y PRINCIPIOS DE LA ARGUMENTACIÓN

La argumentación es una actividad discursiva que se presenta constantemente en la vida cotidiana; argumentamos en entrevistas de empleo, en debates, congresos, salones de clase, etcétera. Por lo tanto, podría decirse que los debates son el eje de la vida social, ya que las diferencias de opinión surgen constantemente en todas las áreas de la vida pública, ya sea con respecto a tópicos importantes o hechos triviales.

Es un tipo de discurso que conlleva un proceso de razonamiento en el que alguien defiende una opinión personal sobre un tema particular, de forma oral o escrita, con la intención de convencer a un público de aceptar o adoptar su punto de vista. Para esto, debe ofrecer razones que evidencien la aceptabilidad de su perspectiva, además de adelantar la posición de su audiencia y considerar visiones opuestas para poder refutar los posibles contraargumentos, por lo que necesita además manejar con eficiencia los recursos lingüísticos que sirvan a la expresión de la argumentación (Calsamiglia y Tusón, 2004; Felton y Herko, 2004; Rodríguez, 2004; Van Eemeren et al, 1997, 2004, 2006).

EL MODELO DE TOULMIN

El Modelo de Toulmin ha sido muy utilizado como base para la realización de investigaciones sobre argumentación oral y escrita, ya que fue diseñado con la intención de que fuera útil para el análisis de este tipo de discurso en cualquier área o disciplina. El modelo surgió de las observaciones del autor sobre la racionalidad de algunos procedimientos legales, aunque afirmaba que la discusión argumentativa procedía de igual forma en todos los campos de la argumentación y, por lo tanto, podía aplicarse el modelo en cualquier tipo de disciplina abierta al debate (Toulmin, 2003; Rodríguez Bello, 2004; Van Eemeren y Grootendorst, 2004).

En su propuesta, Toulmin deja de lado la idea de la “validez formal” de la lógica, pues la considera un criterio únicamente aplicable a los argumentos analíticos, que son raros en el uso real (Van Eemeren y Grootendorst, 2004). A partir de sus observaciones y razonamientos en el campo de lo legal, señala que para comprender la naturaleza y validez de un argumento es necesario considerar una mayor diversidad de distinciones, por lo que sería necesario emplear

un esquema y patrón de análisis que represente los argumentos de manera más elaborada, no sólo en lo legal, sino en cualquier área abierta a la discusión, véase el cuadro 1.

Los elementos que Toulmin propone como parte de un argumento son:

Afirmación (Claim):	La idea que se va a defender.
Datos (Data):	Evidencia que respalda la afirmación.
Garantías (Warrant):	Enunciados de carácter general que sirven como puente entre la afirmación y los datos.
Respaldo (Backing):	Ideas adicionales que sirven para precisar y apoyar las garantías.
Matizadores modales (Modal qualifiers):	Indicadores de la fuerza de las garantías.
Condiciones de excepción o de refutación (Reservation/Rebuttals):	Las circunstancias en las que ha de dejarse de lado la autoridad de las garantías.

Cuadro 1. Componentes de un argumento en el modelo de Toulmin

EL MARCO PRAGMA-DIALÉCTICO DE LA ARGUMENTACIÓN

El Marco pragma-dialéctico de Van Eemeren, et al (2004, 2006) asume que el uso argumentativo de la lengua es, en principio, un intercambio de puntos de vista entre dos partes con distintas opiniones, aun cuando se dé en forma de monólogo, tomado éste como un tipo específico de discusión crítica en el que el protagonista habla o escribe y el rol del antagonista permanece implícito.

En la argumentación entonces hay un *punto de vista* sostenido por el hablante o el escritor, quien lo defiende por medio de la argumentación ante un oyente o lector que duda de su aceptabilidad o piensa distinto. Entonces, los autores definen la argumentación como una actividad verbal, social y racional encaminada a convencer a una audiencia racional y crítica de que un punto de vista es aceptable, a partir de la exposición de una constelación de proposiciones que justifican o refutan la proposición que expresa el punto de vista (Van Eemeren y Grootendorst, 2004). Las expresiones que conforman esa constelación constituyen un acto de habla complejo orientado a convencer a un crítico racional, por lo tanto, la argumentación es un llamado a la racionalidad, ya que se asume que el oyente o el lector actuarán críticamente cuando al evaluar los argumentos presentes.

En esta teoría de la argumentación, consideran que los desacuerdos entre las personas propician constantemente la argumentación, ya que difícilmente se aceptan las diferencias de opinión sin intentar llegar a un acuerdo razonable. Así, cuando se utiliza la argumentación como un medio para resolver esa diferencia, mantienen una *discusión argumentativa*, en las que los participantes deberán exponer sus puntos de vista y las bases que lo sustentan.

Cuando se intenta determinar la calidad de una discusión de este tipo, es necesario que se tomen en cuenta todos los elementos relevantes que participen en el desarrollo de la discusión y analizar su pertinencia y razonabilidad. Esta tarea podría complicarse en los casos en los que la argumentación se presenta en forma de monólogo, como es el caso de la forma escrita, ya que es difícil reconocer los elementos de la discusión; sin embargo, aun en esta forma es posible reconocer el punto de vista y los argumentos que se utilizan para convencer a los críticos potenciales, esto a través de la estructura y contenido general del texto y los elementos lingüísticos que sirven a la argumentación.

El marco pragma-dialéctico de la argumentación sostiene que los argumentos pueden presentar diversos tipos de estructuras. Una de ellas es la *argumentación simple*, que se presenta cuando se ofrece sólo una razón a favor o en contra de un punto de vista, pero también pueden presentarse estructuras más complejas al añadir un mayor número de razones, que pueden relacionarse entre sí de diversas maneras, y además dependiendo de cómo se organiza la defensa de una postura al anticipar las dudas o críticas de la oposición.

En la argumentación con estructura más compleja, se ofrecen varias razones para defender un punto de vista y las relaciones que presentan entre ellas determinan el tipo de estructura del argumento. La *argumentación múltiple* es aquella en la que las razones pueden considerarse defensas alternativas independientes entre sí, ya que cada una podría sostenerse sola teóricamente y considerarse suficiente para sostener la postura. Por otra parte, en la *argumentación coordinada* las razones pueden interpretarse como interdependientes, de modo que se forme una “cadena paralela” de razones que se refuerzan mutuamente, ya sea porque el argumento previo es débil y, por lo tanto, insuficiente para sustentar solo el punto de vista o para prevenir posibles objeciones sobre el primer argumento dado. Por último, como tercer tipo de estructura compleja está la *argumentación subordinada*, donde se forma una “cadena serial” de razones que se apoyan

unas a otras, esto ocurre cuando un argumento no es suficiente para sostener un punto de vista, por lo que necesita otro en el cual apoyarse para que la defensa sea concluyente.

METODOLOGÍA

En el presente documento, se reportan avances de investigación en su fase descriptiva, con el propósito de conocer más sobre el manejo del discurso argumentativo escrito por parte de estudiantes universitarios; esto a través de un análisis de los elementos que incluyen en la construcción de los argumentos con los que defienden su punto de vista sobre un tema particular. Para esto, se identificaron y cuantificaron los elementos a los que recurrieron en cada una de las versiones de sus textos, lo que además permite observar los cambios estructurales entre los dos escritos de cada estudiante.

PARTICIPANTES Y CORPUS

Durante la etapa de recolección de datos para el trabajo de investigación original, se contó con la colaboración de un total de 58 estudiantes de primer año de dos carreras de la Universidad de Sonora; 24 alumnos de la Licenciatura en Lingüística y 34 de la Licenciatura en la Enseñanza del Inglés. En este documento, se reportarán únicamente los avances con respecto al análisis de los textos producidos por los estudiantes de Lingüística. El contacto con los estudiantes se estableció por medio de uno de sus profesores de asignatura, quien autorizó el acceso al grupo durante una hora de su curso; para la segunda sesión, se acordó con los estudiantes trabajar en una hora libre dentro de su carga horaria en la misma semana.

A partir de las dos sesiones de recopilación de datos con el grupo de esta carrera, se obtuvo un total de 34 escritos, sin embargo, para efectos de la investigación se seleccionaron solamente los textos de los estudiantes que sí se presentaron a las dos reuniones de trabajo y de aquellos que hayan seguido adecuadamente las instrucciones en ambas sesiones. Por lo tanto, el corpus total analizado en este reporte está conformado por 28 textos en total, resultado de la suma de las dos versiones de los textos escritos por 14 estudiantes.

ACTIVIDAD DE ESCRITURA

Durante el diseño de la metodología utilizada para esta fase de la investigación, el primer paso fue definir el tema sobre el que los estudiantes tendrían que argumentar en sus textos; después de analizar las posibles opciones, el tema elegido fue “el impacto de las redes sociales”, ya que se consideró como una problemática al alcance de todos los estudiantes, en tanto que están en constante exposición a las redes sociales independientemente de que sean o no usuarios frecuentes de estos medios, por lo que podrían abordar el análisis crítico del tema con relativa facilidad.

Las actividades estuvieron divididas en dos sesiones. En la primera, los estudiantes realizaron la lectura de un fragmento del artículo “Redes sociales y estudiantes universitarios: del nativo digital al informívoro saludable”², con el fin de que conocieran la polémica que tratarían. Posteriormente, recibieron una hoja de actividad con el siguiente contenido:

ACTIVIDAD

Las redes sociales en línea son una de las herramientas tecnológicas más utilizadas actualmente por los estudiantes de nivel medio superior y superior; asimismo, algunas empresas empiezan a hacer uso de ellas para difundir y manejar sus negocios. Una parte de la sociedad tiene la impresión de que son sólo una pérdida de tiempo, un ejemplo de esto son los padres de familia que limitan o condicionan el tiempo que dedican sus hijos a las redes; pero, por otro lado, algunas investigaciones demuestran que bien utilizadas pueden traer grandes beneficios.

Desde tu punto de vista como joven estudiante... ¿Consideras que el creciente uso de las redes sociales impacta positiva o negativamente en la sociedad?

Expresa y defiende tu opinión al respecto.

La instrucción fue leída en voz alta y se resolvieron en grupo las dudas de los estudiantes antes de que comenzaran a redactar; la elaboración de los textos tomó alrededor de 30 minutos.

La segunda sesión, realizada dos días después, inició con una breve plática grupal acerca de las redes sociales para asegurar que todos tuvieran claridad sobre el tema, ya que al revisar los primeros textos se observó que algunos alumnos tenían confusión sobre la delimitación de estos medios. Posteriormente, se realizó una discusión oral sobre los puntos a favor y en contra de las redes sociales con respecto al impacto que tienen en la sociedad. La discusión tuvo formato de debate, donde los estudiantes se dividieron en dos grupos, a cada uno de los cuales se le asignó al azar la postura que defendería, independientemente del punto de vista de cada integrante. La

² Valerio Ureña, G. y Valenzuela Gonzáles, R. (2011). <http://eprints.rclis.org/16267/1/Informivoro.pdf>

actividad tuvo una duración aproximada de 25 minutos, tiempo en el que los estudiantes se mostraron muy activos al momento de expresar sus puntos de vista y responder a las ideas planteadas por sus demás compañeros.

Al finalizar la discusión, se les presentó una breve exposición de 10 minutos sobre el discurso argumentativo, haciendo mención de sus características y los componentes que pueden ser utilizados para estructurar los argumentos; al mismo tiempo, se iba relacionando esa información con la experiencia que tuvieron al argumentar de forma oral. Por último, los estudiantes elaboraron una segunda versión de sus textos, tomando en cuenta lo que advirtieron durante el debate oral y la exposición, basándose además en el primer texto que escribieron.

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

El procedimiento utilizado para el análisis de la estructura argumentativo de los textos se basó en la propuesta de graficación de Ferretti, Lewis y Andrews-Weckerly (2009), utilizada después por Chase (2011), y que se deriva, a modo de adaptación, del marco pragma-dialéctico de la argumentación de Van Eemeren, et al (2004, 2006). Este método de esquematización fue seleccionado debido a que permite apreciar con mayor claridad la estructura de los textos al hacer visibles los distintos elementos argumentativos que los conforman y la manera en la que éstos se relacionan entre sí para formar la defensa del punto de vista expresado por el escritor.

En la propuesta se distingue entre elementos funcionales y no funcionales. Dentro de los funcionales se encuentran elementos que corresponden particularmente al razonamiento argumentativo:

- *Punto de vista*: la postura del escritor sobre el tema que se plantea.
- *Razones*: información que utiliza el escritor para sustentar la defensa de su punto de vista. Es preciso distinguir entre razones de nivel 1, que son las que apoyan directamente el punto de vista, y razones subordinadas, que cumplen la función de respaldar razones previas. También es necesario identificar aquellas que funcionan como sustento de algún otro tipo de elemento argumentativo.
- *Puntos de vista alternativos*: presentación de la postura opuesta a la del punto de vista del escritor.

- *Contraargumentos*: crítica u objeción que puede utilizarse para debilitar el punto de vista de alguien. En la argumentación escrita pueden considerarse críticas potenciales del punto de vista del escritor y como un soporte para un punto de vista alternativo.
- *Refutación*: proposición que refuta o debilita un punto de vista alternativo o contraargumento con el fin de fortalecer la postura del escritor.

Además, dentro de los elementos funcionales se toman en cuenta otros elementos propios de la construcción textual que contribuyen a darle mayor forma a la composición:

- *Marcadores funcionales*: elementos que sirven a un propósito particular para el escritor, a menudo se usa como una transición para introducir razones, argumentos y puntos de vista.
- *Repeticiones retóricamente funcionales*: ocurren cuando el escritor reafirma razones o puntos de vista expresados anteriormente.
- *Introducción*: se define como un anuncio de lo que seguirá en la presentación del argumento del escritor. Puede ser sólo una oración o varias.
- *Conclusión*: está presente cuando el escritor hace un cierre o resumen sobre lo que ha escrito a lo largo de su ensayo.

Por último, los elementos *no funcionales* son aquellas unidades de texto que no juegan ningún rol en la defensa del punto de vista del escritor, casos de este tipo de elementos serían: (a) las repeticiones que no cumplen una función en el texto y (b) la información que no es relevante para el tema. También entran en esta categoría los fragmentos ilegibles del texto si es escrito a mano o información que no tiene sentido claro.

Además de considerar estos elementos para la esquematización, también se consideraron los diversos tipos de estructuras que pueden surgir a partir del modo en el que se relacionan los componentes dentro del texto. Van Eemeren et al. (2006), mencionan que la argumentación puede presentar diversas estructuras. Puede ser *simple*, cuando hay sólo una razón explícita a favor o en contra de un punto de vista, pero también pueden presentarse estructuras *complejas* dependiendo de cómo se organiza la defensa de una postura al anticipar las dudas o críticas de la oposición.

En la argumentación con estructura compleja, se ofrecen varias razones para apoyar o rechazar un punto de vista, Van Eemeren, et al (2006) proponen la existencia de tres tipos de estructuras de argumentación *complejas*: a) *argumentación múltiple*: las razones pueden ser defensas alternativas independientes, b) *argumentación coordinada*: las razones pueden interpretarse como interdependientes, de modo que se forme una “cadena paralela” de razones mutuamente reforzadas y c) *argumentación subordinada*: se forma una “cadena serial” de razones que se apoyan unas a otras.

RESULTADOS

Con el fin de conocer la forma en la que los estudiantes estructuran sus textos argumentativos, se esquematizó la totalidad de los ensayos escritos por los estudiantes que participaron en las dos sesiones de trabajo que se realizaron para la recolección de datos. Los 28 ensayos fueron graficados siguiendo el procedimiento descrito anteriormente, lo que permitió observar con claridad los distintos elementos argumentativos que utilizaron para construir la defensa de sus puntos de vista.

A continuación, se presenta un ejemplo de uno de los textos del corpus, el cual fue resultado de la segunda sesión de trabajo; se incluye además su respectivo esquema (Figura 1) y la descripción del mismo.

- (1) [I. El hablar de una temática tan variada en opiniones como las redes sociales y sus usos, tendríamos que mantener la cabeza fría para elegir la postura], [PV1. en mi caso estoy a favor], [PV1.R1a porque puedo hablar con mi familia] [PV1.R1b y verlos] [CA1 tal vez el no sentir el contacto físico no llene “un vacío”] [CA1.REF1 pero esto nos denota el principal uso para el cual fueron creadas, que es romper barreras,] [CA1.REF2 acabar con las distancias] [CA1.REF3 y mejorar la comunicación en los habitantes del planeta,] [PV1.R2a el simple hecho de que sea posible ver a personas que están al otro lado del mundo,] [PV1.R2b o que nos enteremos de lo que está pasando a miles de kilómetros de distancia de donde nos encontramos es fascinante], [MF el punto es:] [PV2 no podemos culpar a las redes sociales del mal uso que se les da] [PV2.R1 ya que es la misma sociedad la que les da el uso para fines correctos o incorrectos.]

[PV2.R1.R1 Nosotros como usuarios de las redes sociales tendríamos que tener una mejor educación], [CA2. y sí tal vez nuestros padres o personas de alrededor no nos la den,] [CA2.REF pero ahí mismo en las redes existe una infinidad de información para aprender el uso correcto de ellas.]

[C. Si en algún momento se culpa a las redes sociales por las consecuencias malas de su uso es sólo un indicador de cómo va la sociedad siempre busca culpables para sus actos en lugar de aceptar la responsabilidad.]

(LM4-2)

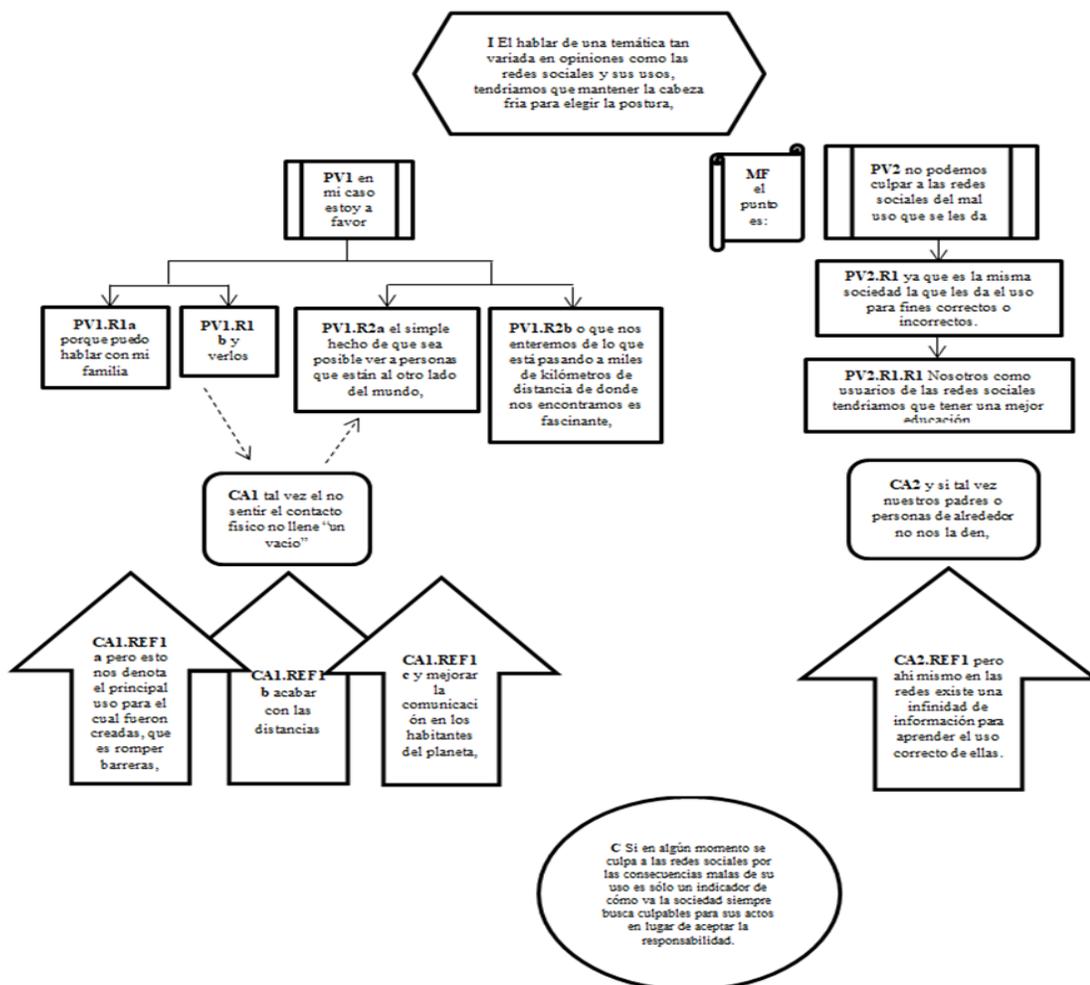


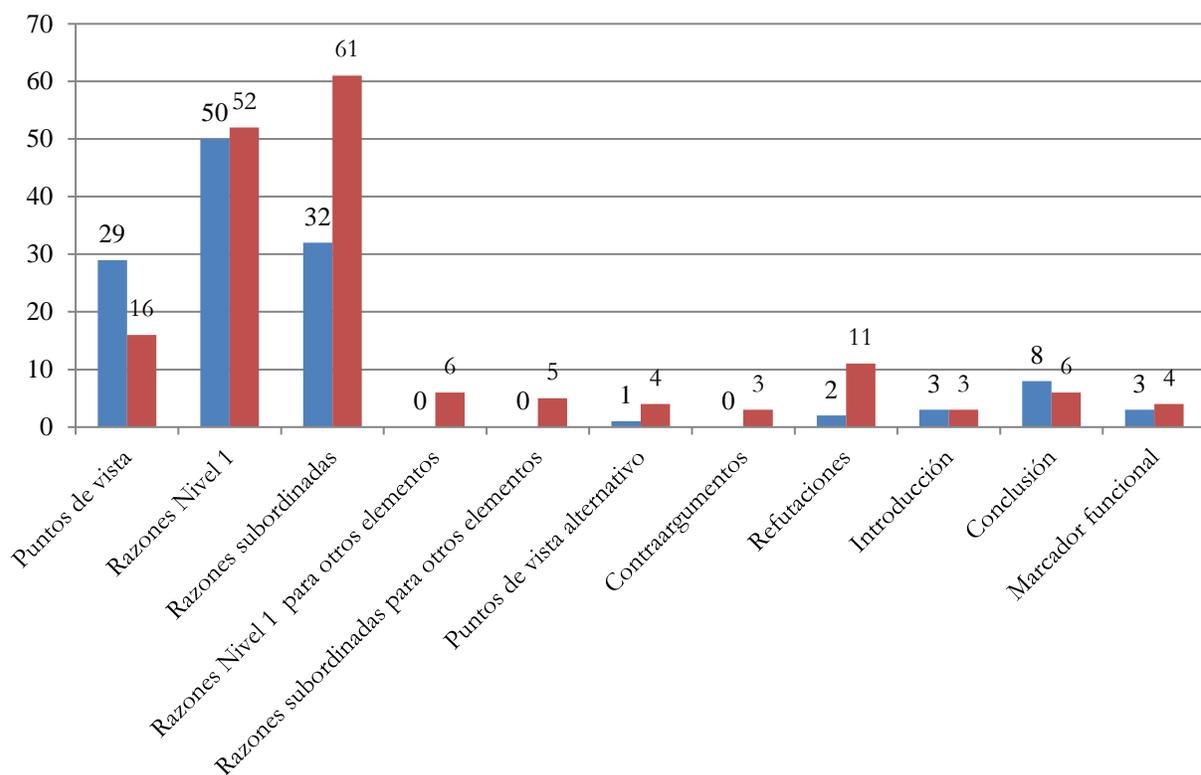
Figura 1. Esquematización del texto escrito por el estudiante LM4 en la segunda sesión de trabajo

Abreviaturas: I=Introducción, PV1=Punto de vista 1, PV1.R1a/PV1.R1b=Primera cadena coordinada de razones de nivel 1, PV1.R2a/PV1.R2b=Segunda cadena coordinada de razones de primer nivel, CA1=Contraargumento 1, CA1.REF1a/REF1b/REF1c=Cadena coordinada de refutaciones, PV2=Punto de vista 2, PV2.R1/PV2.R1.R1=Cadena coordinada de razones, CA2=Contraargumento 2, CA2.REF1=Refutación para contraargumento 2, C=Conclusión

En el texto presentado en (1) la alumna comienza con una breve introducción para después presentar su punto de vista, en el que explícitamente menciona estar a favor con respecto al uso de las redes sociales. Posteriormente, presenta dos razones de primer nivel relacionadas entre sí, por lo que forman una cadena de razones coordinadas; después está presente el contraargumento <tal vez el no sentir contacto físico no llene “un vacío”>, que se considera como la anticipación de una posible crítica de la audiencia y que podría restar fuerza a su punto de vista personal, pero esto se evita gracias a la cadena de tres refutaciones que ofrece después la estudiante para debilitar el contraargumento. El texto continúa con la adición de dos razones más de primer nivel que también forman una cadena coordinada, seguidos por un marcador funcional de transición que introduce una proposición con carga personal, por lo que es graficado como un punto de vista y que, además, está sustentado por una razón de primer nivel y una más que se subordina a ésta; en este punto hace mención de un contraargumento más, el cual también es refutado. Por último, presenta una conclusión que sirve como cierre del texto y al mismo tiempo refuerza los argumentos que presentó para defender su postura personal ante el tema puesto a discusión.

A continuación, se presentan los resultados que se han obtenido hasta este momento a partir de la esquematización y análisis de los 28 textos que conforman el corpus seleccionado para este reporte de investigación. Primeramente, se ofrece una exposición cuantitativa y descriptiva general sobre los distintos tipos de elementos que utilizaron los estudiantes en las distintas versiones de sus textos y la frecuencia de uso de dichos elementos, para después describir brevemente el uso de los diferentes componentes en particular; asimismo, serán señaladas algunas de las diferencias observadas entre los textos de la primera y la segunda sesión de escritura.

Al identificar y cuantificar los distintos elementos que los estudiantes incluyeron en sus textos, se registró un total de 8 elementos funcionales distintos: punto de vista, razones, puntos de vista alternativos, contraargumentos, refutaciones, introducción, conclusión y marcador funcional. No fue identificado entre los textos ninguna unidad no funcional. La siguiente gráfica 1 concentra los resultados obtenidos de esta cuantificación de los elementos identificados dentro de los textos de primera versión, representados en las columnas izquierdas, y los de segunda versión, que se presentan en las columnas del lado derecho.



Gráfica 1. Elementos funcionales en 1ra. y 2da. versión de los textos

En los 14 textos resultantes de la primera sesión de escritura, dentro de los elementos del razonamiento argumentativo se registraron 29 unidades de texto en función de puntos de vista y 82 razones, de las que 50 corresponden a razones de primer nivel y 32 a razones subordinadas. Además, se registró 1 punto de vista alternativo y 2 refutaciones. En el caso de los elementos de construcción textual considerados dentro de los elementos funcionales, se encontró que fueron 3 estudiantes los que abrieron su texto con una introducción, 8 cerraron con una conclusión y además se registraron 4 marcadores funcionales.

En la tabla 1 puede observarse que en 9 de los 14 textos se registraron varios puntos de vista, esto no quiere decir que los alumnos tengan tres o cuatro opiniones completamente distintas sobre el tema, sino que mostraron una postura tanto a favor como en contra y, para efectos de la graficación, fue necesario representar por separado las distintas unidades de texto que estaban involucradas en la expresión global del punto de vista. En cuanto a las razones, el

texto con mayor número de razones de nivel 1 incluyó 9, mientras que los que contaron con menos de ellas contenían 2; además, en 10 de los 14 textos se encontraron razones subordinadas, que sirven como complemento y respaldo de las de nivel 1, el texto con mayor número de éstas contó con 7 y los que menos las utilizaron incluyeron una. Los elementos como puntos de vista argumentativos y refutaciones fueron encontrados únicamente en un texto del corpus, presentándose una y dos veces respectivamente; en ningún escrito de primera versión se registraron contraargumentos.

En la siguiente tabla (tabla 1) se muestra el conteo total de elementos argumentativos y textuales utilizados por cada uno de los estudiantes en la primera versión de sus textos:

Clave de estudiante	Puntos de vista	Razones Nivel 1	Razones subordinadas	Puntos de vista alternativo	Refutaciones	Introducción	Conclusión	Marcador funcional
LH1	3	5	2	-	-	-	1	1
LH2	3	5	3	-	-	-	1	-
LH3	3	9	-	-	-	-	-	-
LH4	2	3	1	-	-	-	1	-
LH5	1	2	-	-	-	-	-	-
LM1	3	5	5	-	-	-	1	-
LM2	4	4	7	-	-	-	1	1
LM3	1	4	3	-	-	-	-	-
LM4	1	2	4	-	-	-	-	1
LM5	2	3	1	-	-	1	1	-
LM6	2	2	3	-	-	1	1	-
LM7	1	2	-	1	2	-	-	-
LM8	2	4	3	-	-	-	1	-
LM9	1	-	-	-	-	1	-	-
Totales	29	50	32	1	2	3	8	3

Tabla 1. Elementos argumentativos en textos de primera versión

Por otra parte, en el caso de los textos obtenidos durante la segunda sesión de trabajo, la cantidad de fragmentos textuales donde se reflejaba el punto de vista de los estudiantes se redujo a 16. Con respecto a las razones, la cifra total aumentó a 124, 52 de éstas corresponden a razones de nivel 1 directamente ligadas al punto de vista y 61 fueron razones subordinadas a éstas; se

encontraron además 6 razones de nivel 1 que estaban ligadas a otro tipo de elementos argumentativos distintos de los puntos de vista y 5 subordinadas a éstas. En cuanto a los demás componentes de la argumentación, puede observarse un aumento general, pues de 1 punto de vista argumentativo registrado en las primeras versiones, se pasó a 4 usos de este elemento en la segunda versión, se identificaron también 3 contraargumentos, que en las primeras versiones no estuvieron presentes y, por su parte, las refutaciones aumentaron su cantidad total de usos de 2 a 11. Por último, los resultados con respecto a los elementos de carácter textual, se encontró que 3 estudiantes abrieron su texto con una introducción, 6 cerraron con una conclusión y además fueron identificados 4 marcadores funcionales.

Clave de estudiante	Puntos de vista	Razones Nivel 1	Razones subordinadas	Razones Nivel 1 para otros elementos	Razones subordinadas para otros elementos	Puntos de vista alternativo	Contraargumentos	Refutaciones	Introducción	Conclusión	Marcador funcional
LH1	1	4	6	2	-	-	1	1	-	1	-
LH2	1	1	5	-	-	-	-	-	-	1	-
LH3	1	3	6	-	-	-	-	-	-	-	-
LH4	1	2	4	-	-	-	-	-	-	-	1
LH5	1	-	-	2	-	1	-	1	-	-	-
LM1	1	5	9	-	-	-	-	-	-	1	-
LM2	2	7	10	-	-	-	-	-	-	-	-
LM3	1	2	5	-	-	-	-	-	-	-	-
LM4	2	5	1	-	-	-	2	4	1	1	1
LM5	1	5	4	-	-	1	-	2	-	-	-
LM6	1	7		2	5	1	-	1	-	1	2
LM7	1	3	6	-	-	-	-	-	-	-	-
LM8	1	3	5	-	-	-	-	-	1	1	-
LM9	1	5	-	-	-	1	-	2	1	-	-
Totales	16	52	61	6	5	4	3	11	3	6	4

Tabla 2. Elementos argumentativos en textos de segunda versión

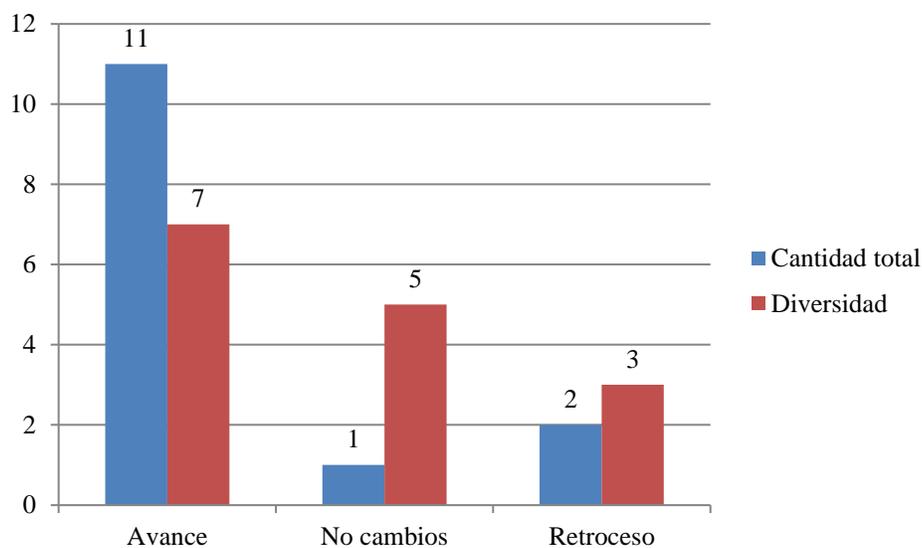
En la tabla 2 puede apreciarse la contabilización de los elementos funcionales argumentativos y de orden textual que fueron utilizados por cada uno de los estudiantes en la segunda versión de sus textos. En la columna destinada a los puntos de vista, puede observarse con claridad que en

la mayoría de los escritos se identificó una única unidad de texto con la función de expresar el punto de vista, esto se debe a que ya no manifestaron tener una opinión tanto en contra como a favor, sino que asumieron una postura unilateral ante el tema. Es posible observar también el aumento general en la cantidad de razones de nivel 1 y las subordinadas a éstas, pero la mayor diferencia es la aparición de las razones que estuvieron sirviendo como respaldo para otro tipo de elementos argumentativos distintos de los puntos de vista, tal es el caso de las refutaciones, y que éstas incluso llegaron a estar respaldadas por razones subordinadas.

Otra diferencia observada es la presencia de los contraargumentos, elementos que no estuvieron presentes entre los textos elaborados en la primera sesión de escritura; fueron dos los estudiantes que incluyeron este tipo de componente argumentativo en la segunda versión de sus textos. También hubo un aumento en la inclusión de puntos de vista alternativos, que consisten en la expresión de la postura directamente contraria a la personal, pues en la primera versión fueron utilizados sólo por una persona y en la segunda, por cuatro. Las refutaciones por su parte incrementaron su uso al presentarse esta vez en 11 ocasiones, esto podría derivarse del aumento de los dos componentes anteriormente mencionados, pues las refutaciones son proposiciones utilizadas para debilitar la fuerza de los puntos de vista alternativos y los contraargumentos con el fin de fortalecer la postura del escritor. En cuanto a los elementos funcionales de carácter textual no se registró una mayor variación en su frecuencia de uso entre la primera y segunda versión de los escritos.

Además de la identificación y contabilización general de los datos, se estudió el desempeño de los estudiantes a partir de un análisis no sólo sobre la cantidad de componentes que utilizaron en ambos textos, sino también considerando la diversidad de elementos funcionales que incluyeron. Las columnas izquierdas de la gráfica 2 están referidas a la cantidad total de elementos utilizados, en ellas es posible observar que 11 de los 14 estudiantes mostraron un avance al haber incluido una mayor cantidad total de elementos en sus textos de segunda versión, mientras que 1 se mantuvo en la misma cantidad y 2 mostraron un retroceso al disminuir la cantidad de componentes. Por otro lado, en las columnas de la derecha se representa el desempeño de los estudiantes con respecto a la diversidad de componentes funcionales que utilizaron, en ellas se muestra que 7 estudiantes avanzaron al incluir una mayor diversidad de elementos en la segunda versión de sus textos, 5 no presentaron cambios en la cantidad de

componentes distintos y 3 retrocedieron al haber incluido una menor diversidad de elementos en su segunda producción textual.



Gráfica 2. Desempeño

Finalmente, para concluir este apartado de resultados, se presentan como ejemplo los textos producidos por una de las estudiantes del grupo, con el fin de que los esquemas (Figura 2) ofrezcan una visión más clara sobre el procedimiento de graficación y cómo esto facilita el análisis de la estructura general de los textos y los cambios que se presentan:

- (2) [I En diferentes puntos de vista, todo depende de la manera en la que se utilizan las redes, todo en exceso es malo.] [PV1 Pienso que a nadie le hace daño tener facebook, Twitter, etc.] [R1 en cierto modo es una manera de relajación,] [R1.R1 al menos para mi si lo es.] [PV2 Claro que si todo mi tiempo fuese dedicado al internet ese y sería un problema], [R1 ya que afectaría mi vida], [R1.R1a como el dejar de hacer otro tipo de actividades que son más importantes], [R1.R1b además de que el riesgo de convertirme en adicta a las redes también sería un gran problema]. [C Es por eso que digo que todo en equilibrio es mejor.] (LM6-1)

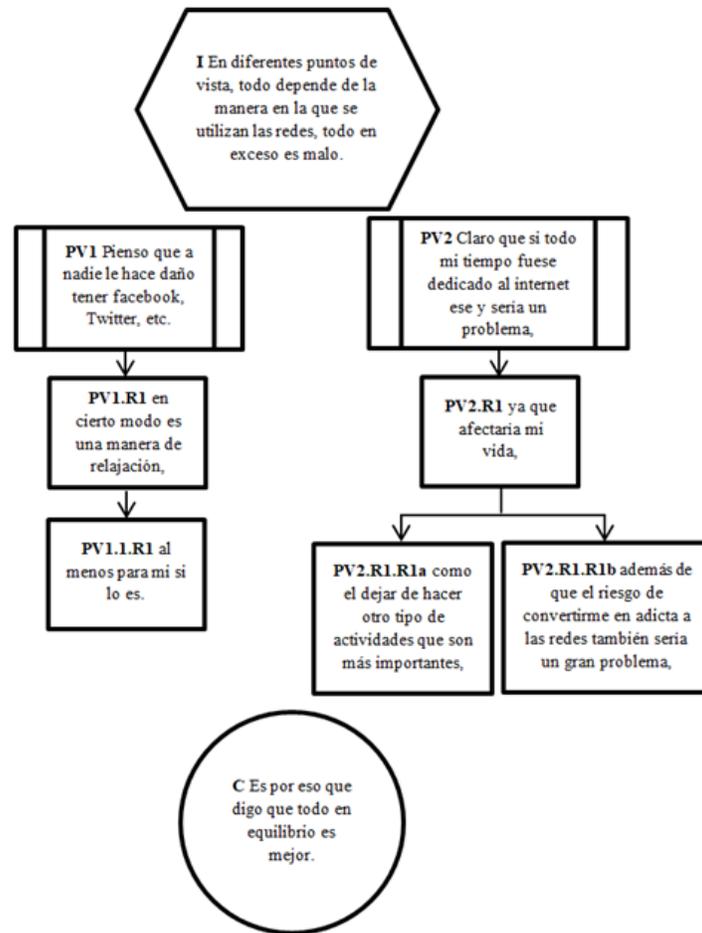


Figura 2. Esquema del texto producido por estudiante LM6 en la primera sesión de escritura

- (3) [PV1 El lado o el punto de vista que yo en mi manera de ver la situación es la correcta sería la positiva.]

[PVA Sé que hay mucha polémica al respecto sobre las personas que hacen mal uso de las redes sociales,][REF pero si nos fijamos o adentramos más, en realidad las personas son las mismas causantes de ello], [REF.R1 “uno cosecha lo que siembra”,] [MF A qué voy con esto?] [REF.R1.R1 Bueno, si publico una imagen semidesnuda] [MF qué consigo?] [REF.R1.R1.R1a Críticas,] [REF.R1.R1.R1b malos comentarios,] [REF.R1.R1.R1c incluso mi vida correría peligro.]

[REF.R2 Si eres padre o madre de familia debes saber y estar al tanto de la situación que tus hijos viven fuera de casa y en internet,] [REF. R2.R1 así se evitarían muchos conflictos.]

[PV1.R1 Las redes han influido para encontrar a personas desaparecidas,] [PV1.R2 compra-venta de cosas,] [PV1.R3a comunicarnos con nuestros amigos], [PV1.R3b familiares lejanos], [PV1.R4 publicidad gratis], [PV1.R5 poder expresarnos libremente], [PV1.R6 compartir nuestros momentos importantes de los demás], [C esto entre muchas cosas más es por lo que es para mí positivo.]

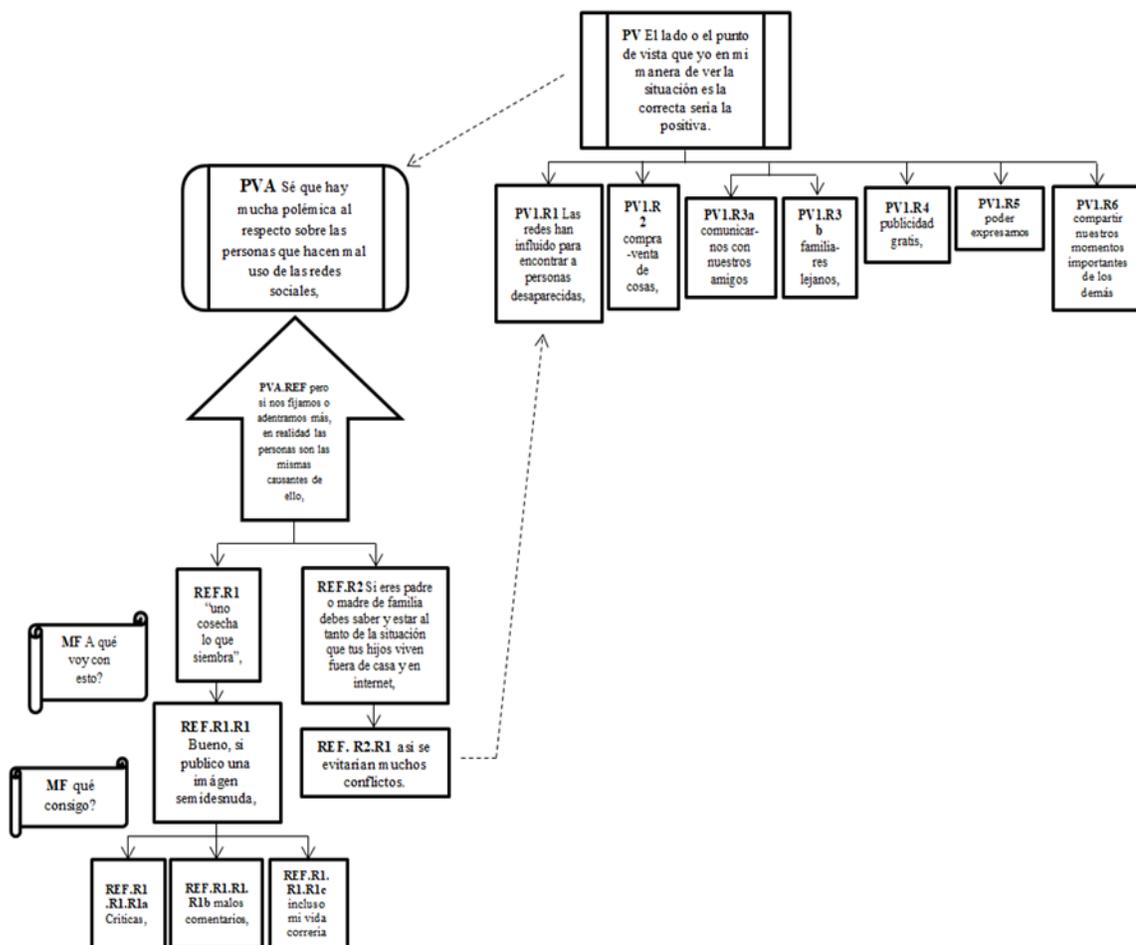


Figura 3. Esquema del texto producido por estudiante LM6 en la segunda sesión de escritura

En el ejemplo número (2) (figura 2) se presenta el texto que la alumna escribió en la primera sesión de escritura, en el que incluyó un total de 9 componentes y una diversidad de 5. En este texto, la estudiante inició con una breve introducción, después mostró una postura dividida con respecto al tema y ofreció respectivamente 2 y 3 razones de nivel 1 y subordinadas para la defensa de cada lado; por último, cerró con una conclusión. Después, en la figura 3 se muestra el resultado del segundo trabajo de composición textual de la alumna; en un primer vistazo, el

esquema permite observar con claridad el crecimiento en la complejidad de la estructura general de su escrito, pues no sólo aumentó la cantidad total de elementos sino que además hizo uso de una mayor diversidad de elementos al incluir recursos como un punto de vista argumentativo, una refutación que estuvo respaldada por un grupo de razones y además utilizó marcadores funcionales como elementos de transición en la conformación de la cadena subordinada de razones para la refutación.

COMENTARIOS FINALES

Los propósitos de este documento consistieron en presentar una visión general del desempeño de los estudiantes con respecto a sus habilidades de argumentación escrita, es decir, conocer cómo los estudiantes universitarios construyen un texto argumentativo; y, además, reflexionar sobre el impacto que pudieran tener las intervenciones que se realizaron durante la segunda sesión de trabajo con el grupo de estudiantes. Dichos objetivos se lograron a través del análisis de los elementos que utilizan los estudiantes para construir los argumentos con los que defienden sus puntos de vista sobre un tema polémico.

Los resultados correspondientes a los textos que se elaboraron durante la primera sesión de trabajo, donde sólo se realizó una lectura antes de escribir, mostraron que los estudiantes en general incluyeron una cantidad moderada de elementos argumentativos funcionales totales en sus textos; pero la diversidad de recursos se mostró limitada, ya que mayormente los textos se conformaban tan sólo por la expresión del punto de vista y algunas razones para apoyarlo.

Por otra parte, en los textos resultantes de la segunda versión se mostró un aumento general tanto en la cantidad de elementos usados como en la diversidad de estos. Este avance se refleja principalmente en la inclusión de elementos como puntos de vista alternativos, contraargumentos y refutaciones, los cuales implican que hay cierto grado de conciencia sobre la existencia de una audiencia crítica que puede llegar a cuestionar y atacar el punto de vista personal del escritor; en una discusión oral esa audiencia está presente y la críticas se dan en el momento, tal como lo experimentaron los participantes en el aula al discutir el tema en grupo, pero al escribir, el interlocutor ya no está presente, por lo que es necesario adelantar esas posibles críticas y refutarlas para poder fortalecer la idea personal. Esto podría significar que las actividades de intervención realizadas en la segunda sesión de trabajo, tanto la discusión grupal

Linaloe León Baro doi: <https://doi.org/10.36799/el.v5i1.102> Volumen 5, Número 1, Año 2020, ISSN: 2448-5942

como la exposición sobre el discurso argumentativo, pudieron haber tenido un impacto positivo en el desempeño de los estudiantes a pesar de la premura con la que se realizaron debido a las limitaciones de tiempo para trabajar con los estudiantes. En cuanto a esto, es probable que realizar las actividades con más tiempo arroje mejores resultados en la calidad de los textos, ya que podrían incluirse más actividades de formación y reforzamiento durante el proceso de elaboración de los mismos; sin embargo, para este trabajo no fue posible conseguir más sesiones de trabajo con los estudiantes, debido a que necesitaban continuar con sus cursos habituales, por lo tanto, fue preciso adaptar las actividades sólo a dos horas de trabajo.

También es necesario considerar que las expectativas sobre la cantidad y diversidad de elementos argumentativos no son el único factor determinante para una adecuada textualización de un discurso argumentativo (Chase, 2011). Pero, aunque no sea determinante la cantidad de elementos argumentativos para evaluar la calidad del texto, la inclusión de una diversidad amplia de elementos sí podría ser un factor de peso en la determinación de la solidez del texto argumentativo, pues las distintas funciones de cada elemento, en conjunto, permiten conformar defensas más sólidas para los puntos de vista. Por ejemplo, si además de razones se incluyen también elementos que consideran críticas posibles hacia el punto de vista que se defiende (puntos de vista alternativos o contraargumentos) y se refutan adecuadamente, puede lograrse una defensa más sólida para el punto de vista personal.

Claro que la descripción estructural de los argumentos es tan sólo un paso en el estudio de las habilidades de escritura argumentativa de los estudiantes universitarios, pues tal como mencionan Van Eemeren, *et al* (2006), además de las estructuras, es necesario también estudiar la solidez de la argumentación a partir del análisis del contenido de los argumentos, es decir, determinar la aceptabilidad de los argumentos empleados, dado que en ocasiones en el discurso argumentativo pueden presentarse inconsistencias lógicas o pragmáticas que lo vuelven débil. También es importante analizar aspectos textuales tanto a nivel lingüístico como estructural en términos de coherencia y cohesión, entre muchos otros factores de la producción de textos que podrían tener influencia en la calidad global de un texto argumentativo; sin embargo, abordar el análisis de todos estos puntos en un solo estudio implicaría una complejidad de gran magnitud. Pero, gracias a las aportaciones de las distintas investigaciones que se citan en este documento y las que este mismo trabajo puedan generar, es posible crear un panorama general de las

habilidades de argumentación escrita de los estudiantes universitarios, y además contribuyen a definir el camino a seguir para enriquecer aún más los conocimientos y propuestas dentro de esta área de estudio.

Por último, es importante destacar que tanto esta como otras investigaciones, aunque tengan distintas formas de abordar el análisis del desempeño de argumentación escrita de los estudiantes, todas convergen en la intención común de fomentar con mayor énfasis la práctica de la escritura argumentativa en las aulas universitarias, y de motivar a los estudiantes a ser más propositivos en la evaluación y confrontación de ideas, en lugar de sólo limitarlos a exponer y repetir contenidos. Para lograr esto es primordial que los expertos y los docentes en general asuman la tarea de crear más propuestas de intervención y estrategias didácticas que tengan la argumentación como eje de los procesos de enseñanza y aprendizaje durante la formación académica, dado que la práctica y reflexión constante sobre estas actividades representarían la base para que los alumnos adquieran mayor consciencia sobre la complejidad de la escritura y la argumentación, y lo fundamentales que son estas herramientas para la apropiación y creación de conocimientos (Castro y Sánchez, 2013; Bañalez Faz, *et al*, 2015). Así, al lograr convertirse en reguladores activos de sus propios procesos de análisis crítico, de escritura y de aprendizaje, podrán obtener resultados más satisfactorios en sus actividades como participantes del contexto disciplinar y profesional al que pertenezcan.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Angulo, T. y Ramírez Bravo, R. “Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y aprendizaje de la escritura”. *Didáctica. Lengua y literatura*. 18 (2006): 29-60. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0606110029A/19144>
- Andrade Calderón, M. C. “La escritura y los universitarios”. *Universitas Humanística*, 68 (2009): 297-340. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2277/1587>
- Bañalez Faz, Gerardo; Norma Alicia, Vega López; Narciso, Araujo Alvinada; Antonio Reyna Valladares y Brianda Saraí, Rodríguez Zamarripa. “La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (2015): 879-910. Recuperado <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v20/n066/pdf/66008.pdf>

- Björk, Lennart y Ingegerd Blomstrand. *La escritura en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó, 1994.
- Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón. *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel, 2004.
- Carlino, Paula. "Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles". *Educere Investigación*. 6. 20 (2003): 409-420.
- Carlino, Paula. *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Cassany, Daniel. *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós, 1989.
- Cassany, Daniel. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós, 1999.
- Castro Azuara, María Cristina y Martín Sánchez Camargo. "La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18.57 (2013): 483-506. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/255/255>
- Chase, Beth Jillian. *An Analysis of Argumentative Writing Skills of Academically Underprepared College Students*. Tesis de Doctorado en Filosofía, Universidad de Columbia, 2011. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/c078/f26a75a01c0eb27606fa0be54e4ecd347578.pdf>
- Freedman, S. W. "Writing Instruction". En B. Spolsky (Ed.), *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Oxford: Elsevier. (1999): 481-482.
- Felton, Mark y Susanne Herko, "From dialogue to two-sided argument: Scaffolding adolescents' persuasive writing". *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 47.8 (2004): 672-683. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/266477242_From_dialogue_to_two-sided_argument_Scaffolding_adolescents'_persuasive_writing
- Ferreti, Ralph; Lewis, William y Scott Andrews-Weckerly. "Do Goals Affect the Structure of Students' Argumentative Writing Strategies?" *Journal of Educational Psychology*, 101.3 (2009): 577-589. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/5bff/969c562794cf476e87766eb6d61e7d190524.pdf>
- Morales, Oscar Alberto y Norelkys Espinoza. "El desarrollo de la escritura de estudiantes universitarios". *Lectura y Vida*. (2005): 26-37.

- Panahandeh, Esmail y Shahram Esfandiari, S. "The Effect of Planning and Monitoring as Metacognitive Strategies on Iranian EFL Learners' Argumentative Writing Accuracy". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98 (2014): 1409-1416. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.559>
- Rodríguez Bello, Luisa Isabel. "El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa". *Revista digital universitaria*, 5.1 (2004).
- Van Eemeren, Frans, Peter Houtlosser y A.F. Snoeck Henkemans. *Argumentative Indicators in Discourse: A Pragma-Dialectical Study*. The Netherlands: Springer, 2007.
- Van Eemeren, Frans; Rob, Grootendorst; Francisca Henkemans y Roberto Marafioti. *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos, 2006.
- Van Eemeren, Frans; Rob, Grootendorst. *A Systematic Theory of Argumentation: The pragma-dialectical approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

Efectividad de un curso de Gestión de la Información para promover alfabetización informativa en universidad

(Effectiveness of an Information Literacy Course to Promote Informational Skills in University)

DORA YESSICA CAUDILLO RUIZ , CETYS Universidad, Baja California, México

MELANIE ELIZABETH MONTES SILVA , CETYS Universidad, Baja California, México

MARILÚ CASTRO LIZOLA , CETYS Universidad, Baja California, México

Volumen 5, número 1

Enero-junio de 2020

p. 32-58

Este número se publicó el 14 de enero de 2020

Artículo recibido: 19 de septiembre de 2018

Artículo aprobado: 10 de diciembre de 2019

ISSN: 2448-5942, <https://doi.org/10.36799/el.v5i1.103>

Citar este artículo como:

Caudillo Ruiz, D. Y., Montes Silva, M. E. y Castro Lizola, M. (2020). Efectividad de un curso de Gestión de la Información para promover alfabetización informativa en universidad. *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en Lengua y Literatura*, 5(1), 32-58. <https://doi.org/10.36799/el.v5i1.103>

Derechos de autor: El autor o autores conservan en todo momento sus derechos morales y patrimoniales sobre la obra; la obra no se puede alterar, transformar o ampliar; siempre debe reconocerse la autoría del documento referido. Ninguna de las modalidades de los documentos publicados en *Estudios lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura* tienen fines comerciales de naturaleza alguna.

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia de Creative Commons Atribución No Comercial- Sin Derivadas 4.0 Internacional



Efectividad de un curso de Gestión de la Información para promover alfabetización informativa en universidad

Effectiveness of an Information literacy course to promote informational skills in university

Dora Yessica Caudillo Ruiz¹, Melanie Elizabeth Montes Silva², Marilú Castro Lizola³

RESUMEN

El plan de estudios de la Ingeniería en Diseño Gráfico Digital de una universidad privada en México, incluye en primer semestre el curso de Gestión de la Información, el cual busca desarrollar habilidades y destrezas informativas y tiene un enfoque fuertemente teórico. En segundo semestre se ofrece el curso de Comunicación Oral y Escrita en Español, en el que deben aplicar lo aprendido previamente para la elaboración los trabajos propios de la materia. El problema que se busca analizar en este trabajo es identificar si los estudiantes aplican sus conocimientos sobre alfabetización informativa, particularmente lo relacionado al uso ético de la información, actualidad y tipo de fuentes consultadas. Los métodos de recolección de datos fueron tres: (1) revisión de trabajos de los estudiantes mediante una lista de cotejo y con técnicas bibliométricas, (2) entrevista grupal con los estudiantes que tomaron ambos cursos, y (3) entrevista con las profesoras que impartieron cada asignatura. Entre los resultados destaca que los estudiantes identifican sus necesidades informativas, tanto para la materia de Comunicación Oral y Escrita en Español como para su área de formación; cuentan con elementos para evaluar la actualidad y pertinencia de las fuentes de información, así como nociones generales sobre el manual de estilo que se les solicita seguir, y recurren a fuentes actuales y adecuadas según el tipo de trabajo solicitado. Sin embargo, se aprecia la necesidad de hacer ajustes al diseño curricular de la materia de Gestión de la Información, para que esta tenga un enfoque más práctico.

PALABRAS CLAVE: Alfabetización informativa, formación de usuarios de información, gestión de la información.

ABSTRACT

The curriculum of the Digital Graphic Design Engineering career of a private university in Mexico, includes in the first semester the course of Information Management. This course seeks to develop skills and informational skills and has a strongly theoretical approach. In the second semester, the course of Oral and Written Communication in Spanish is offered, where they must apply what they have previously learned to prepare their own works of the subject. The problem that seeks to analyze in this work is to identify if students apply their knowledge about information literacy, particularly what is related to the ethical use of information, current and type of sources consulted. The data collection methods were three: (1) review of student's works through a checklist and with bibliometric techniques, (2) group interview with the students who took both courses, and (3) interview with the teachers who taught each subject. Among the results it stands out that the students identify their informative needs, both for the subject of Communication and for their formational area; they have elements to evaluate the relevance of the information sources, as well as general notions about the style manual that they are asked to follow, and they use current and adequate sources according to the type of work requested. However, there is a need to make adjustments to the curricular design so that it has a more practical approach.

KEY WORDS: Information literacy, information user instruction, information management.

¹ Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Sonora, profesora de tiempo completo en el Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades de CETYS Universidad. Línea de investigación: desarrollo de habilidades informativas. Tijuana, Baja California, México. Correo electrónico: dora.caudillo@cetys.mx

² Doctora en Ciencias Educativas por el IIDE de la UABC, profesora de tiempo completo en el Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades de CETYS Universidad. Línea de investigación: prácticas de lectura y escritura en la educación superior. Tijuana, Baja California, México. Correo electrónico: melanie.montes@cetys.mx

³ Maestra en Psicoterapia Gestalt y MBA en Alta Dirección en CETYS Universidad, profesora de asignatura en el Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades de CETYS Universidad. Tijuana, Baja California, México. Correo electrónico: marilu.castro@cetys.mx

Artículo recibido: 19 de septiembre de 2018

Artículo aprobado: 10 de diciembre de 2019

INTRODUCCIÓN

En la sociedad de la información es crucial tener la capacidad de localizar, evaluar y usar adecuadamente la información necesaria para resolver situaciones cotidianas. La universidad, en su papel de institución centrada en la formación de personas capaces de aprender de manera permanente, tiene la función de acompañar a los estudiantes, a fin de que logren el desarrollo de estos conocimientos y habilidades. Tiscareño, Tarango y Cortés (2016) mencionan que en la mayoría de las universidades se les dan prioridad a los contenidos de las materias y se busca cumplir con el currículo formal, pero se le da poca prioridad a las actividades que favorecen el desarrollo de competencias informacionales. Uribe-Tirado, Pinto y Machin-Mastromatteo (2017) coinciden en que no son muchas las instituciones latinoamericanas que promueven la alfabetización informativa, aunque las que sí lo hacen realizan estrategias diversas. La institución en la que se llevó a cabo esta indagación es relevante para estudiar este tema debido a que se ha interesado en promover la alfabetización informativa y para lograrlo ha llevado a cabo diversas actividades, como integrar al currículo cursos especializados en la temática, hacer un abordaje transversal a través de las asignaturas del currículo, establecerlo como un resultado de aprendizaje institucional y formar a sus docentes para que lo impulsen entre sus estudiantes.

El objetivo de esta investigación es identificar los aprendizajes logrados en un curso especializado en el desarrollo de habilidades informativas y determinar si esos conocimientos han sido aplicados adecuadamente en un curso en el que se solicita su aplicación, así como en otros que forman parte del plan de estudios. La finalidad es identificar si existe la necesidad de hacer ajustes al programa del curso especializado y determinar si se está cumpliendo el matiz que la institución ha definido que deben tener todos sus egresados.

EVOLUCIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN INFORMATIVA

Los avances tecnológicos han reflejado importantes cambios en la cultura y la educación, de tal manera que los modelos pedagógicos se han modificado gradualmente. Entre estos cambios destaca que, en la actualidad, se coloca atención en el acceso y uso de la información a través de la alfabetización informativa (Alfin), especialmente debido a que el poseer esta habilidad es “esencial para que las personas logren sus objetivos personales, sociales, profesionales y educativos [...] se conviertan en aprendices eficaces a lo largo de toda su vida y contribuyan a las sociedades del conocimiento” (Catts y Lau, 2009, 10). El interés por estas nociones no es nuevo, pues fue en 1985 cuando apareció *Candillo, Montes y Castro* <https://doi.org/10.36799/el.v5i1.103> Volumen 5, Número 1, Año 2020, ISSN: 2448-5942

publicado el primer trabajo sobre Alfin (Uribe Tirado, 2010); no obstante, en los últimos años ha cobrado más relevancia, sobre todo porque se considera que el desarrollo de la alfabetización informacional es un derecho humano (Sturges y Gastinger, 2010), pues el desarrollar estos conocimientos y habilidades posibilita la participación eficaz en la sociedad de la información y fomenta el aprendizaje a lo largo de la vida (Declaración de Praga, 2003).

En la actualidad, en la literatura especializada en español existen diversos términos para denominar lo que aquí se ha nombrado como Alfin. Se utilizan términos como alfabetización informativa (Tarango y Marzal, 2011), alfabetización informacional (ACRL, 2016), alfabetización en información (Marzal y Borges, 2017), competencias informativas (Gertrudis-Casado, Gértrudix-Barrio y Álvarez-García, 2016), competencias informacionales (Barbosa-Chacón y Castañeda-Peña, 2017), habilidades informativas (González Sandoval, Macías Mora, Muñoz Arteaga y Álvarez Rodríguez, 2018), literacidad informacional (Ramírez Martinell, Morales Rodríguez y Olguín Aguilar, 2015), entre otros. Como puede verse, no hay consenso en cuanto a cómo denominar el concepto que aquí interesa. Ya en 2002 Bawden había identificado esta diversidad de términos y señaló que lo relevante es el concepto y su significado en la práctica, no las etiquetas que se asignen. Con esto en consideración, aquí se ha decidido adoptar el término *alfabetización informativa*, debido a que es el utilizado en las normas que sirven como referente teórico y sobre las cuales se hablará más adelante. Previamente, conviene precisar la definición de este concepto.

Alfin puede ser entendido como “saber cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla, y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética” (Abell, Armstrong, Boden, Town, Webber y Woolley, 2004, 79). Su paradigma se alinea con los nuevos modelos de aprendizaje, en los que la atención se centra en el usuario y sus aprendizajes, basado en directrices para el desarrollo de competencias informativas (Quevedo, 2014). Hay que señalar que el acompañamiento de una institución educativa es vital para crear ambientes de aprendizaje que permitan desarrollar competencias en lo informático, comunicativo e informativo. En ese sentido, Uribe Tirado (2013) señala que el acompañamiento profesional permite utilizar diferentes estrategias didácticas para desarrollar competencias para identificar las necesidades de información, así como competencias que posibiliten localizar, seleccionar, recuperar, organizar, evaluar, producir, compartir y divulgar información, en diferentes formatos, medios y recursos, de manera adecuada y eficiente, con una posición crítica y ética.

Adicionalmente, hay otras dos características asociadas intrínsecamente al modelo Alfin que son relevantes. En primer lugar, que se relaciona con el concepto de competencias. En este sentido, Gómez Hernández señala que el concepto de habilidades informativas no solo implica al desarrollo de habilidades, sino también al desarrollo de competencias, y anota que el término Alfin está referido “a las competencias, aptitudes, conocimientos y valores necesarios para acceder, usar y comunicar la información en cualquiera de sus formas, con fines de estudio, investigación, o ejercicio profesional” (2000, 227). En segundo lugar, el modelo Alfin está asociado con un conjunto de directrices establecidas por la International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) (Lau, 2007) y son una compilación de normas y estándares que se espera que cumplan los estudiantes para garantizar que han desarrollado las habilidades informativas. Estas normas han sido traducidas y adaptadas a diferentes contextos; enseguida se sintetiza la versión adaptada para México, a la que se denomina “Normas sobre alfabetización informativa en educación superior” (Cortés, González, Lau, Moya, Quijano, Rovalo y Souto, 2012):

- *Norma 1. Comprensión de la estructura del conocimiento y la información.* Conocer el ciclo de la información, desde cómo se genera hasta su difusión.
- *Norma 2. Habilidad para determinar la naturaleza de una necesidad informativa.* Definir y articular las necesidades de información, así como comprender la finalidad, alcance y adecuación de una gran variedad de fuentes de información.
- *Norma 3. Habilidad para plantear estrategias efectivas para buscar y encontrar información.* Identificar la necesidad de información, seleccionar las herramientas que permitan tener acceso a ella y recurrir a las estrategias más adecuadas para encontrarla.
- *Norma 4. Habilidad para recuperar la información.* Capacidad para tener acceso a la información localizada en diferentes fuentes.
- *Norma 5. Habilidad para analizar y evaluar la información.* Evaluar la información y sus fuentes de manera crítica, para valorar la cantidad, calidad y relevancia de los resultados de la búsqueda.
- *Norma 6. Habilidad para integrar, sintetizar y utilizar la información.* Vincular la información recolectada con otros campos de interés y relacionarla con los conocimientos previos.

- *Norma 7. Habilidad para presentar los resultados de la información obtenida.* Comprender la información recuperada y desarrollar la capacidad para comunicarla apropiadamente, ya sea en forma oral o escrita.
- *Norma 8. Respeto a la propiedad intelectual y a los derechos de autor.* Acceder y utilizar la información de forma respetuosa, ética y legal, así como seguir normas de estilo establecidas en cada campo de conocimientos.

Seguir las normas de alfabetización informativa es un prerrequisito para que se dé el aprendizaje a lo largo de la vida. Esto implica estar relacionado constantemente con el aprendizaje y con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); utilizar la información obtenida en diversas fuentes para tomar decisiones; estar actualizado en áreas de interés o en las que se es experto, y mantener un conjunto de valores coherentes internamente, los cuales han de estar fundados en el conocimiento y la experiencia.

ANTECEDENTES

En la literatura se encuentran diversos estudios que vinculan la Alfín con entornos educativos, lo cual implica hablar de un proceso sistematizado para identificar el nivel de habilidades que ha desarrollado el estudiante o no, y cómo tendría que desarrollarlas. Este proceso requiere del diseño de modelos de evaluación que reflejen la necesidad de aprendizaje para poder diseñar estrategias que le permitan al estudiante desarrollar habilidades específicas para el uso de la información durante su formación profesional y para la vida.

En un estudio sobre la evaluación de habilidades informacionales, Rosales (2008) aplicó un instrumento para observar y analizar las competencias informativas de los estudiantes de la carrera de Tecnologías de la Información y Comunicación en la Universidad Tecnológica General Mariano Escobedo, en San Luis Potosí. Esto, con el propósito de determinar qué tipo de curso necesitaban los estudiantes. En este caso, sustentaron sus variables en las normas internacionales de la Association of College and Research Libraries (ACRL) y se aplicó una metodología no experimental exploratoria, en la que no hubo un control sobre las variables. Se concluyó que los estudiantes de la carrera Tecnologías de la Información y Comunicación carecían de las habilidades informativas que requerían. Por tal

motivo, consideraron indispensable desarrollar un curso específico en habilidades informativas, en el cual se desarrollaran las habilidades de los estudiantes.

En los procesos de evaluación de la Alfin, también se hacen presentes elementos que permiten lograr una caracterización más precisa de la habilidad informativa. En este caso, la bibliometría permite identificar aspectos sobre la habilidad del estudiante para evaluar y elegir una fuente informativa, así como el uso ético de la información por medio del uso de citas y referencias de las fuentes consultadas. Identificar patrones bibliométricos en el análisis de los contenidos de los trabajos de los estudiantes, se vuelve muy significativo para la evaluación de la Alfin cuando se pretende diseñar estrategias de mejora de los programas de alfabetización.

Un ejemplo de la importancia de los indicadores bibliométricos para evaluar elementos de la Alfin se muestra en un estudio de González-Valiente (2014), realizado en Cuba, en el cual se identificaron patrones de Alfin, como la citación y tipo de literatura publicada sobre investigaciones cubanas referentes al estudio de las Ciencias de la Información. En este caso se analizaron artículos identificados desde la Wiki-Repositorio ALFIN/Iberoamérica-Cuba, a los cuales se les aplicaron indicadores bibliométricos de productividad por años, autores, revistas y análisis de coocurrencia de términos, así como también tipo de documentos citados y revistas y autores más citados. Como resultado se evidenciaron ciertos patrones de la Alfin que permitieron mostrar la relación de esta con otras alfabetizaciones, como la alfabetización tecnológica. Más allá de los patrones bibliométricos identificados, se distinguió lo significativo que es la alfabetización informativa en Cuba, no solo en el contexto de la educación superior, sino también enfocarla hacia otros dominios.

En otro estudio realizado sobre los niveles de desarrollo de los programas de formación en habilidades informativas desarrollados en universidades mexicanas, según la información de sus sitios web, Uribe Tirado (2012) revisó qué información ofrecen las bibliotecas universitarias analizadas y cuál es el nivel de desarrollo en sus programas, a través de una recopilación de información del Directorio Nacional de Instituciones de Educación Superior y depurado por el ranking web de universidades del mundo, con lo que se generó un listado de 1,634 instituciones y al depurarlo se generó un listado de 532 universidades mexicanas: 260 públicas y 272 privadas. Como resultado se menciona la evidencia que algunas universidades en México tienen programas de alfabetización informacional, sin embargo, hay gran cantidad de universidades con mucho trabajo por hacer para asumir la DHI- ALFIN como

un proceso, por lo tanto, las instituciones deben tomar en cuenta los efectos que tiene en la educación la alfabetización informacional.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

CETYS Universidad es una institución privada sin fines de lucro que cuenta con tres campus en el Estado de Baja California, México. Hace más de 10 años estaba preparándose para obtener la acreditación de la Western Association of Schools and Colleges (WASC) y, como parte del trabajo previo, se vió en la necesidad de reforzar la cultura de la información en sus estudiantes y el personal docente. A partir de entonces se emprendieron diversas acciones para lograr ese fin, entre las que destacan las siguientes: (1) actualización de sus bibliotecas, a las que se les renombró como centros de información, debido a los nuevos recursos y servicios ofrecidos; (2) contratación de un asesor externo, experto en el tema de Alfin, para que acompañara y supervisara las acciones diseñadas y puestas en práctica; (3) impartición de cursos y talleres de formación para profesores; (4) desde el 2008 se ha dado un proceso de medición del aprendizaje de los estudiantes a través de pruebas estandarizadas como iSkills (Katz y Wynne, s. f.) y el test del proyecto Standardized Assessment of Information Literacy Skills (SAILS) (Proyect SAILS, s. f.), además de la aplicación de otros instrumentos elaborados por personal de la institución; (5) participación de sus académicos en diversos proyectos de investigación y recuperación de experiencias sobre la temática (por ejemplo, Lau, Machin-Mastromatteo, Gárate Rivera y Tagliapietra, 2016; Lau, Bonilla y Gárate Rivera, 2014); (6) la incorporación de la cultura de la información como un elemento diferenciador en el modelo educativo institucional, lo que implica que los egresados deben tener desarrollada la alfabetización informativa y que esta debe ser medida institucionalmente, y (7) incorporación al currículo de una asignatura llamada Gestión de la Información, la cual, desde el 2015, cursan los estudiantes de primer semestre de todos los programa educativos de nivel superior.

Este trabajo se centra en la materia de Gestión de la Información pues, luego de seis semestres de impartirla, llega el momento de evaluar el programa y, si es necesario, actualizarlo o rediseñarlo. Desde la experiencia de los docentes y del asesor externo sobre el tema, hay propuestas concretas que se pueden tomar en cuenta para la revisión curricular, pero es conveniente tener también la perspectiva de los estudiantes que han cursado la materia y tomar en consideración sus resultados de aprendizaje. Como un primer ejercicio para este fin se presenta este estudio de caso, el cual se centra

específicamente en un grupo de estudiantes de la Ingeniería en Diseño Gráfico Digital, quienes cursaron la materia de Gestión de la Información en primer semestre y Comunicación Oral y Escrita en Español en segundo. Este binomio es relevante porque en la segunda materia debían aplicar, de manera explícita, los conocimientos adquiridos en primer semestre, por lo que se vuelve una oportunidad para identificar si los estudiantes aplican sus conocimientos sobre Alfín en una asignatura en concreto. Además de esto, se vuelve relevante identificar si aplican sus conocimientos en otros cursos.

CARACTERÍSTICAS DE LAS ASIGNATURAS

Para lograr identificar la problemática es necesario contextualizar el entorno en el cual se llevaron a cabo las actividades de las que se deriva este análisis. A continuación, se describe cada una de las asignaturas, sus características y propósitos, en función de alfabetización informativa.

La materia de Gestión de la Información fue diseñada para contribuir a la formación de habilidades informativas en los estudiantes. La asignatura se compone por cuatro unidades de competencia, cuyos títulos se presentan enseguida: (1) sociedad y cultura de la información, (2) alfabetización informativa, (3) investigación documental, (4) recursos bibliográficos y recursos digitales (CETYS Universidad, s. f.). La primera unidad pretende contextualizar el uso de la información a partir de la comprensión de la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento, para que los estudiantes logren comprender cómo inciden en la cultura de la información. Las unidades posteriores tienen un enfoque teórico-práctico dirigido a desarrollar la alfabetización informativa.

Durante el desarrollo del programa se abordan atributos como el uso ético de la información a partir del conocimiento de la Ley Federal de Derechos de Autor y el uso de estilos de citación conforme a los manuales establecidos por la American Psychological Association (APA) y el Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE). Otro de los atributos que destaca en la materia es el acceso a la información a través de plataformas de bases de datos de acceso restringido, como EBSCO o Springer, así como otros de acceso abierto, como la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc) y la Biblioteca Científica Electrónica en Línea (SciELO, por sus siglas en inglés).

También se incluye una práctica de campo, la cual consiste en visitar bibliotecas para consultar el acervo impreso, como libros, revistas y material audiovisual, entre otros. Es importante señalar que esta práctica de campo permite integrar varios elementos que inciden en la práctica de las habilidades informativas, como la selección y evaluación de la información por medio del acceso a fuentes alternas, como colecciones análogas y digitales; fuentes de referencia y consulta, e incluso fuentes en otro idioma. Para lograr este ejercicio se plantea en cada curso una visita guiada a alguna biblioteca del Sur de California, en Estados Unidos, algo que es posible por la ubicación geográfica de la institución. Por ejemplo, los estudiantes inscritos en el curso concreto que se analiza en este trabajo visitaron la Biblioteca Pública Central de San Diego, California. La experiencia de esta visita inicia desde el traslado del grupo hasta el arribo a la biblioteca, donde los estudiantes tienen que desarrollar dos actividades paralelas que forman parte de la evaluación semestral, las cuales se describen a continuación:

1. Elaboración de un video sobre la experiencia de la visita, el cual debe incluir la historia del recinto, de manera muy breve; entrevistas con el personal e información general de los servicios y recursos que ofrece.
2. Consulta de fuentes de información sobre el tema que cada estudiante estaba investigando.

Los temas sobre los que los estudiantes buscaron información se vinculaban con una investigación documental que desarrollaron a lo largo del semestre y que constituyó el producto final del curso. Las investigaciones fueron individuales y cada estudiante seleccionó el tema con el que deseaba trabajar, por lo que la diversidad fue amplia. El texto a producir debía tener el formato de un artículo científico y una extensión de entre 15 y 20 cuartillas; además, tenía que incluir citas y referencias bibliográficas que sustentarán el contenido teórico de la problemática elegida.

Es así como la asignatura de Gestión de la Información se considera el eje central de la cultura de la información que se promueve desde la institución y que está presente de manera transversal en los planes y programas de estudio. Por lo tanto, es el primer acercamiento que ofrece la institución para que los estudiantes desarrollen alfabetización informativa, y se espera que estas competencias sean reforzadas a lo largo de su formación académica. Así, la pertinencia del objeto de estudio consiste en la observación del desarrollo de la alfabetización informativa, para identificarla y caracterizarla por medio de un seguimiento sistemático que pueda resultar en mejoras que incidan en el currículo de los programas académicos. A pesar de su relevancia, una única asignatura no se considera suficiente para impulsar la cultura de la información; en cambio, es necesario que este elemento diferenciador se

impulse en otras asignaturas. Un curso en el que se puede fomentar de manera directa la alfabetización informativa es Comunicación Oral y Escrita en Español, que también fue considerada en este estudio.

Esta materia es parte del área de formación general de la escuela de Humanidades, es obligatoria y se imparte entre primer y tercer semestre de todos los programas de nivel superior. La asignatura proporciona a los estudiantes recursos del lenguaje escrito y estrategias discursivas orales, cuya aplicación permite la comprensión de la información presentada, su análisis, asimilación y comunicación, además de que contribuye a que los estudiantes desarrollen responsabilidad respecto a la construcción de su propio aprendizaje. La competencia general de la materia es comunicar ideas en español a través de las herramientas de la comunicación oral, escrita y visual, para expresarse de manera clara y efectiva en diversos escenarios, tanto del ámbito académico y profesional, como en sus interacciones sociales cotidianas.

La asignatura se compone por cuatro unidades de competencia. La primera unidad tiene como objetivo el análisis de información, a fin de que reflexionen sobre las consideraciones históricas, lingüísticas y conceptuales de la comunicación para reconocer la importancia de la experiencia comunicativa en el español. La segunda y la tercera unidad tienen un enfoque práctico, promueven que los estudiantes elaboren textos atendiendo a las características propias de los trabajos académicos, científicos, literarios y periodísticos que les permiten el desarrollo de habilidades y capacidades para comunicarse por escrito, así como escribir textos utilizando las formas y las propiedades de las figuras de la retórica para comunicar ideas a una audiencia específica. La cuarta unidad tiene como objetivo que los estudiantes desarrollen habilidades para pronunciar discursos con apoyos audiovisuales, para informar y persuadir a una audiencia.

Como parte de la evaluación de la primera unidad se les solicitó a los estudiantes que realizaran un ensayo con un tema determinado, en este caso fue *Propuestas de los candidatos a la presidencia de la República*. Entre los elementos a evaluar se encuentran citar en estilo APA y consultar al menos cinco fuentes de información en bases de datos, páginas web o fuentes impresas. Se solicitó a los estudiantes que para la realización de este trabajo usaran los conocimientos aprendidos en la materia de Gestión de la Información, con el propósito de identificar cómo incorporaban los conocimientos adquiridos en la materia de Gestión de la Información, especialmente el uso del manual de estilo de la APA.

MÉTODO

Los participantes de este estudio fueron estudiantes de la Ingeniería en Diseño Gráfico Digital que cursaban el segundo semestre de su programa académico. El grupo, conformado por 11 estudiantes, tomó la materia de Gestión de la Información en primer semestre y, en segundo, estaban cursando la materia de Comunicación Oral y Escrita en Español. Ellos aceptaron, mediante consentimiento informado, ser parte del estudio y que su participación fuera videograbada. También se contó con la participación de las profesoras que impartieron cada una de las materias referidas.

Los métodos para obtener información fueron tres. En primer lugar, se realizó la recolección de los trabajos escritos elaborados por los estudiantes. En el curso de Gestión de la Información el trabajo consistió en la realización de una investigación documental, de tema libre, que presentaron en formato de artículo académico; en Comunicación Oral y Escrita en Español el trabajo recolectado fue un ensayo, basado también en una investigación documental sobre un tema asignado por la facilitadora. Estos trabajos fueron analizados mediante dos técnicas diferentes.

En primera instancia, se realizó un análisis cualitativo, con base en una lista de cotejo, la cual permitió evaluar el cumplimiento de los estudiantes en cuanto a dos de las normas Alfin, específicamente las que se consideran observables en este tipo de trabajos: norma 7, habilidad para presentar los resultados de la información obtenida, y norma 8, respeto a la propiedad intelectual y a los derechos de autor. Para lograr este propósito, fueron evaluados los trabajos en cuanto a los conocimientos y las habilidades informativas que manifestaron los estudiantes, concretamente en relación con la estructura del texto; congruencia y redacción; uso y apropiación de la información, y uso de citas, paráfrasis y referencias. También se tomó en cuenta la calificación que las profesoras asignaron a cada trabajo.

Posteriormente, se optó realizar un análisis bibliométrico como herramienta para identificar la actualidad y pertinencia de las fuentes consultadas, así como para evaluar el uso de la información. Este análisis consistió en revisar las referencias presentadas en los trabajos analizados de cada materia, a fin de cuantificar los siguientes elementos: tipología del documento, obsolescencia de la información (vinculada con el año de publicación), fuente del documento y, por último, idioma del documento. Cabe mencionar que un análisis bibliométrico completo considera elementos adicionales a los que aquí se presentan; no obstante, por las temáticas y el tipo de textos analizados, no resultó pertinente hacer un análisis más exhaustivo.

Además del análisis de los textos producidos como parte de las clases, se realizó una entrevista grupal con los estudiantes. La actividad se llevó a cabo en el salón de clases y en el horario del curso de Comunicación Oral y Escrita en Español; fue hecha con base en un guion de preguntas semiestructuradas sobre los siguientes temas:

- Sobre la materia de Gestión de la Información: (1) aprendizajes adquiridos sobre aspectos de alfabetización informativa, específicamente los vinculados con cada una de las normas de alfabetización; (2) utilidad asignada a los contenidos de la materia y (3) recomendaciones sobre el curso en general, para obtener mejores aprendizajes.
- Sobre la materia de Comunicación Oral y Escrita en Español: (1) descripción del proceso seguido para hacer un trabajo escrito asignado, así como identificación de problemas que enfrentaron y las estrategias para resolverlos y (2) aplicación de los temas vistos en el curso de Gestión de la Información para realizar la tarea.
- Sobre los aprendizajes adquiridos en lo que respecta a alfabetización informativa: (1) aplicación de los temas vistos en el curso de Gestión de la Información en otras asignaturas y (2) utilidad de tener conocimientos sobre manejo ético de la información, desde una perspectiva académica y profesional.

Finalmente, se realizaron entrevistas a las profesoras que impartieron cada una de las asignaturas. La finalidad era que reflexionaran sobre lo ocurrido en las asignaturas y el tipo de trabajos asignados. Las preguntas guía estuvieron orientadas a tres aspectos: (1) describir cada asignatura, incluyendos sus propósitos y contenidos; (2) caracterizar la práctica didáctica que orientó el desarrollo de la clase y (3) percepción sobre el seguimiento que los estudiantes hicieron de las normas Alfín.

QUÉ EVIDENCIAN LOS TRABAJOS ELABORADOS POR LOS ESTUDIANTES

Como resultado de la evaluación de los trabajos elaborados en cada materia, se identifica un incremento del 5.63% en la calificación global, comparando los trabajos elaborados en primer y en segundo semestre. Los estudiantes mejoraron en el uso mecánico de citas y paráfrasis según APA, también en el uso mecánico de referencias según el mismo formato. En la tabla 1 se muestran los detalles de los resultados obtenidos en cada criterio analizado y destaca que, a pesar del incremento en

los resultados globales, las evaluaciones fueron bajas en ambas materias, por lo que se consideró necesario ahondar en el análisis de los trabajos producidos por los estudiantes.

Aspecto a considerar	Calificación		
	Gestión de la Información	Comunicación Oral y Escrita en Español	Incremento
1. Estructura del texto	69.00	72.72	3.72
2. Congruencia y redacción	67.27	72.72	5.45
3. Uso y apropiación de la información	65.45	69.09	3.64
4. Uso de citas y paráfrasis según APA	65.45	74.74	9.29
5. Presentación de referencias en APA	66.63	72.72	6.09
Promedio	66.76/100	72.39/100	5.63

Tabla 1. Resultados de la evaluación de los trabajos elaborados en cada asignatura

Se consideró necesario complementar la revisión de los trabajos con un análisis bibliométrico, a fin de tener más elementos para valorar la aplicación de los aprendizajes adquiridos en la materia de Gestión de la Información.

El primer paso para realizar este análisis fue identificar la lista de referencias reportadas en cada uno de los trabajos elaborados por los estudiantes que participaron en este estudio. Los 11 trabajos de la materia de Gestión de la Información sumaron 98 referencias; los de Comunicación Oral y Escrita en Español, 118. Una vez conformado el corpus se procedió al análisis de las categorías bibliométricas seleccionadas: tipología del documento, obsolescencia, fuente del documento e idioma.

Para analizar la tipología se identificaron seis tipos de documentos a los que recurrieron los estudiantes: libro impreso, libro digital, artículo digital, página web, video y fuentes periodísticas digitales. Para Gestión de la Información el recurso documental más utilizado fue el acceso a páginas Web, con el 29.6%; ligeramente por encima de los artículos digitales, que constituyeron el 26.5%. En el curso de Comunicación Oral y Escrita en Español destacó sobre todo el uso de fuentes periodísticas digitales, con un 72.7%, lo que se explica por el tipo de tema asignado para la consigna (política

electoral). En la figura 1 se muestra la proporción en la que fueron usados los diferentes tipos de fuentes de información.

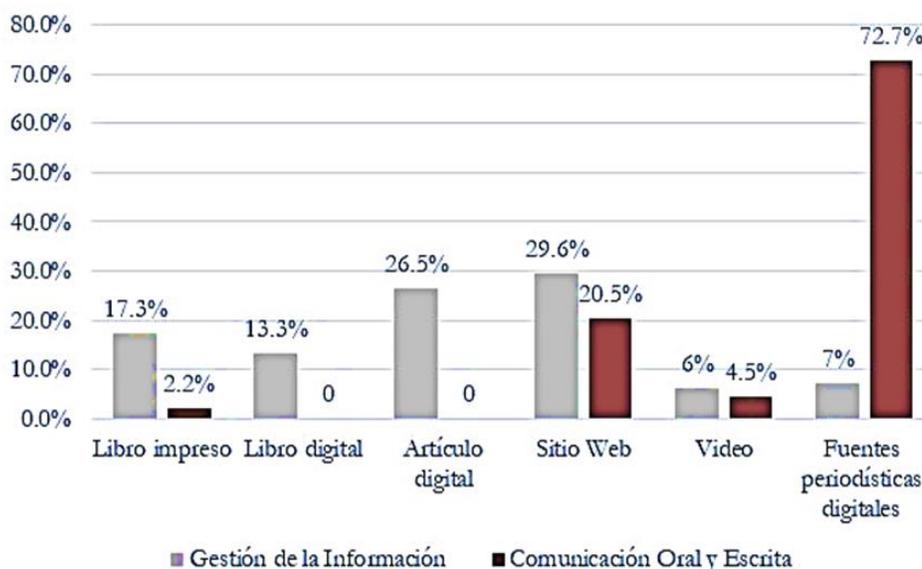


Figura 1. Tipología de los documentos consultados

El segundo elemento analizado fue la obsolescencia, que se entiende como “el descenso de la validez o utilidad de la información en el tiempo a partir de las condiciones de las fuentes o referencias que la sustentaron” (Gorbea Portal, 2011, como se cita en Tarango, Ascencio-Baca, Romo-González, y Gutiérrez-Balderrama, 2017, 7). Como medida de obsolescencia se empleó el índice de Price (Guerra, 2018; Tarango, Ascencio-Baca, Romo-González y Gutiérrez-Balderrama, 2017) o de porcentaje de referencias, el cual indica que la literatura consultada deberá haber sido publicada en el año de consulta o tener hasta de 5 años de antigüedad. Si las fuentes cumplen con este parámetro, se les denomina como *referencias operativas* y se espera que entre el 75% y el 80% de las fuentes sean de este tipo, aunque para las ciencias sociales el margen de tolerancia es de hasta un 50%. Si las fuentes consultadas están fuera del parámetro marcado en el índice de Price se les identifica como *referencias de archivo* y se espera encontrar entre un 22% para una obsolescencia *normal* y hasta un 39% para una obsolescencia *rápida* (Pulgarín, Carapeto y Cobos, 2004).

El análisis de la obsolescencia de las fuentes consultadas en la muestra de trabajos analizados deja ver que los porcentajes estimados en el postulado de Price aplican adecuadamente, lo que significa

Figura 2. Obsolescencia de las fuentes de información consultadas por los estudiantes

que la literatura citada está dentro de los rangos ideales, por lo que se sostiene que es vigente (ver figura 2). En el caso de Gestión de la Información, donde los temas fueron elegidos por los estudiantes, el hecho de que las referencias sean mayormente operativas permite sostener que las temáticas son de vanguardia y por eso fue posible encontrar fuentes actuales. En el curso de Comunicación Oral y Escrita en Español la temática asignada por la profesora (política electoral) condiciona en gran medida los resultados, pues por tratarse de una temática de actualidad (en ese momento se llevaban a cabo campañas electorales en México), era indispensable consultar referencias operativas.

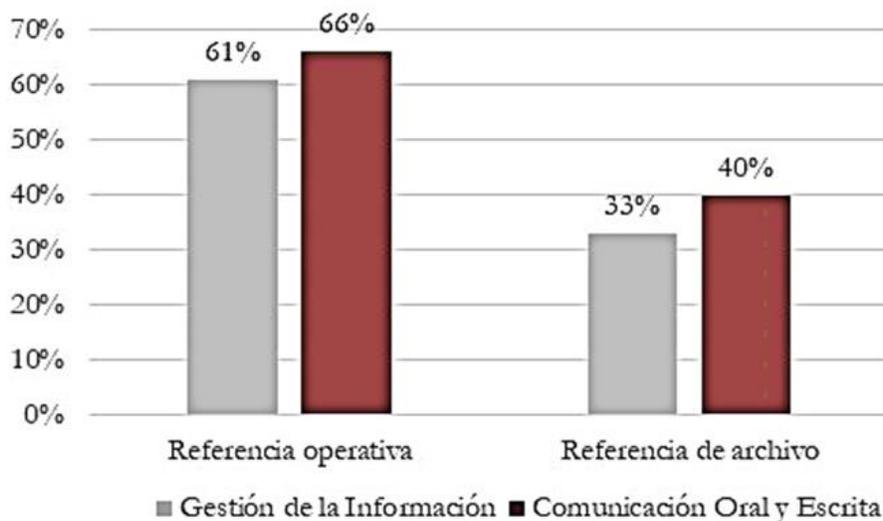


Figura 2. Obsolescencia de las fuentes de información consultadas por los estudiantes

Es necesario hacer una precisión con respecto al análisis de obsolescencia de las fuentes consultadas por los estudiantes. De las 98 referencias anotadas en los trabajos elaborados por los estudiantes de Gestión de la Información, dos aparecían como que la fuente no tenía año de publicación (s. f.), lo cual es correcto conforme a los lineamientos del manual de estilo de la APA; otras dos fuentes no tenían año de publicación ni mención explícita de que la obra no lo tuviera, lo que constituye un error en cuanto al manual de estilo empleado. Estas cuatro fuentes fueron excluidas del análisis de obsolescencia, pues solo se analizaron los años declarados. En los trabajos del curso de Comunicación Oral y Escrita en Español también se dio este caso: hubo 12 fuentes sin fecha de publicación y así declaradas, además de seis fuentes en las que los estudiantes no colocaron año de publicación ni mención de que no lo reportara la fuente, lo que refleja un área de oportunidad sobre lo que debían aprender los estudiantes.

El tipo de fuente al que recurrieron los estudiantes para recuperar la información es también un elemento para considerar, pues en el curso de Gestión de la Información aprenden a consultar diversos recursos en función del tipo de información que necesitan. Ellos obtuvieron información del acervo de la biblioteca física, de los recursos que ofrece la biblioteca digital de la institución (bases de datos de acceso restringido) y de sitios de internet en general. En la figura 3 se presenta la distribución de los tipos de fuentes a los que recurrieron, y destaca que los sitios de internet de acceso libre fueron la opción más frecuentada para la obtención de información en los trabajos de ambas asignaturas. Esto corresponde con los resultados del tipo de documento (observado en la figura 1), pues las páginas web, los videos y los medios noticiosos corresponden con sitios de internet de acceso libre, además de algunos de los artículos digitales. Este hecho da cuenta de que esta generación de estudiantes aprovecha y explota las TIC para cuestiones educativas y de investigación. El tema sobre el que habría que profundizar tiene que ver con la credibilidad de los sitios consultados y la calidad de la información recuperada, pues son temas que forman parte de la asignatura de Gestión de la Información.

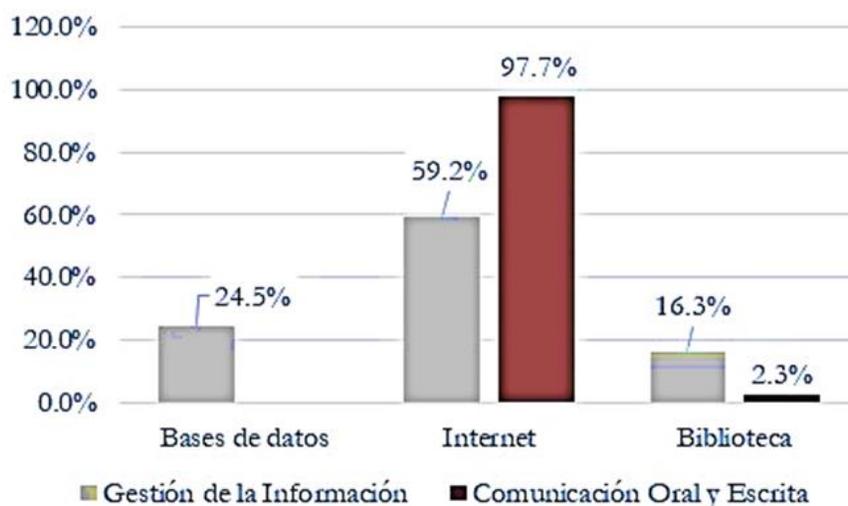


Figura 3. Tipo de fuente consultada por los estudiantes

Un elemento adicional que destaca de la figura 3 es que los estudiantes de Gestión de la Información recurrieron a más fuentes en la biblioteca física que los estudiantes de Comunicación Oral y Escrita en Español. Esto tiene dos explicaciones posibles. Por un lado, en la materia de Gestión de la Información fue imperativo que recurrieran a libros físicos, como parte de la práctica de campo (visita a bibliotecas), a diferencia de la materia de Comunicación Oral y Escrita en Español, en la cual no era un requisito indispensable. Por otro lado, la actualidad de la temática asignada para los trabajos del curso de Comunicación Oral y Escrita en Español hacía complicado que los estudiantes encontrarán información adecuada en libros. De esta forma, la diferencia entre la cantidad de fuentes de cada tipo no es un factor para sostener que se pusieron de manifiesto más habilidades o menos, sino que permite

asumir que la búsqueda de información se adecua a la temática, lo cual es algo que se enseña explícitamente en el curso de Gestión de la Información y se busca reforzar en el curso de Comunicación Oral y Escrita en Español.

Finalmente, se analizó en qué idioma estaban los documentos consultados por los estudiantes para hacer los trabajos de cada materia, en español o en inglés (figura 4). En este sentido, en los trabajos de la materia de Gestión de la Información existe un cierto balance entre ambos idiomas, lo que hace suponer que los estudiantes no son ajenos a otro idioma y que tienen la habilidad de leer y entender el inglés como segunda lengua, además de la lengua materna. También hay que tomar en consideración que las temáticas de investigación seleccionadas pueden estar en relación con el uso de la literatura especializada en inglés, pues en esa lengua se produce la literatura de vanguardia y aparece la literatura más actual sobre ciertos temas, lo que se relaciona con lo encontrado en el análisis de obsolescencia (figura 2), donde se mostró que se está consultando una buena proporción de documentos actuales. El último aspecto a tomar en consideración para explicar que los estudiantes consultaran textos en inglés para la clase de Gestión de la Información es que tuvieron acceso a una biblioteca estadounidense como parte de su práctica de campo en la materia, lo que debió influir en que aumentara el porcentaje de fuentes en inglés consultadas para el trabajo final de la materia. En cambio, cuando elaboraron la búsqueda de información para la materia de Comunicación Oral y Escrita en Español, se centraron en el tema de la política electoral en México, por lo que resultó contundente el uso de la lengua materna.

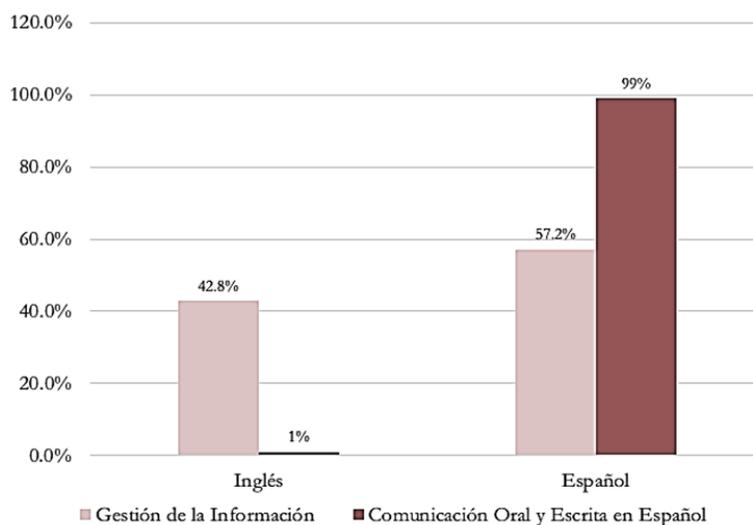


Figura 4. Lengua de los documentos consultados por los estudiantes

QUÉ SEÑALARON LOS ESTUDIANTES Y LAS FACILITADORAS

Además de analizar los trabajos producidos en las clases mediante una lista de cotejo y con herramientas bibliométricas, se hicieron entrevistas para conocer más sobre los aprendizajes y experiencias de los estudiantes que participaron en los cursos y de las docentes que los impartieron.

En la clase de Gestión de la Información, que se impartió en primer semestre, se les enseñó a los estudiantes el proceso que deben llevar a cabo para elaborar un trabajo académico, desde definir el tema e identificar la necesidad de información, hasta usarla y generar el trabajo escrito siguiendo un manual de estilo en particular. En la clase de Comunicación Oral y Escrita en Español se asumió que ya tenían conocimientos previos, así que solo se hizo un repaso de las cuestiones del manual de estilo y se dieron instrucciones para hacer un trabajo académico de un tema preestablecido por la profesora. Mientras que en el curso de Gestión de la Información el proceso fue guiado, en el curso de Comunicación Oral y Escrita en Español los estudiantes resolvieron la actividad de diferentes formas. Algunos siguieron exactamente el proceso que se les enseñó en Gestión de la Información, otros diseñaron su propia estrategia, ya sea dedicando más empeño a la búsqueda de información, el análisis o la redacción. A pesar de las diferencias, llama la atención que en alguna medida todos señalan haber recurrido a alguna estrategia aprendida en el curso de Gestión de la Información; por ejemplo, determinar su necesidad de información, categorizarla, almacenarla y hacer esquemas previos.

Algunos estudiantes identificaron que el mayor problema que enfrentaron al elaborar el trabajo escrito fue encontrar fuentes confiables, pertinentes y objetivas del tema asignado en la clase de Comunicación Oral y Escrita en Español; para otros la dificultad fue determinar las características de la información que requerían para elaborar su trabajo. En ambos casos se evidencian conocimientos sobre los temas de Gestión de la Información aplicados a la realización de una tarea concreta. En el primer caso destaca que los estudiantes son capaces de evaluar la información, que detectan la información tendenciosa y falta de credibilidad; en el segundo, queda de manifiesto que detectan la necesidad de información.

Los estudiantes del curso de Comunicación Oral y Escrita en Español señalan que saben cómo buscar información y usarla considerando el manual de estilo de la APA, pues lo aprendieron en el curso previo. En la entrevista grupal expresaron que buscan en bases de datos, toman en cuenta quién es el autor, buscan en sitios oficiales y en libros de autores reconocidos, y que consultan el manual de estilo al realizar sus trabajos; además, se esfuerzan por citar adecuadamente “para dar credibilidad al

trabajo”, según sus propias palabras. No obstante, las profesoras de cada curso señalan que, si bien los estudiantes saben cómo hacerlo, esto no se refleja en los trabajos de todos. En clase, algunos estudiantes les han expresado que hacerlo correctamente les toma más tiempo y por eso prefieren no aplicarlo cabalmente; es decir, no buscan en bases de datos, sino que optan por recurrir a navegadores de acceso abierto, y no aplican los criterios que ellos mismos señalan conocer y usar. También hay otros estudiantes que se esmeran por cumplir con las normas establecidas y replican lo aprendido en la clase de Gestión de la Información en la materia de Comunicación Oral y Escrita en Español.

Todos los estudiantes coinciden en que fue útil tomar la materia de Gestión de la Información y que sí es conveniente que forme parte de su plan de estudios. En algunos casos, tenían conocimientos previos del tema porque lo vieron en preparatoria; otros tenían nociones de los conceptos, pero nunca los habían aplicado, y hay quienes desconocían el tema. Además, este grupo de estudiantes de Ingeniería en Diseño Gráfico Digital valora haber aprendido a usar la información de manera ética, pues es el aspecto que más vinculan con su formación profesional. De hecho, este fue el aspecto que más destacan los estudiantes como aprendizaje adquirido. Ellos han podido aplicar en otras clases lo relacionado con la gestión de datos y el uso ético de la información, pues señalan ser cuidadosos de no plagiar los diseños y clarificar de dónde obtienen la inspiración para elaborar sus propias creaciones.

Aunque la materia de Gestión de la Información sí fue de utilidad para los estudiantes, según lo que ellos señalaron, hicieron una propuesta sobre cómo puede mejorar. Identificaron que se asignó un proyecto que elaboraron a lo largo del semestre y, desde su punto de vista, deberían haber elaborado varios proyectos más pequeños, para aplicar los temas de la clase de manera constante.

Los estudiantes sí aplicaron los conocimientos de la materia de Gestión de la Información en el curso de Comunicación Oral y Escrita en Español, pero esta transferencia no se da en todas sus clases. Los estudiantes comentaron que recientemente les pidieron un ensayo en una clase de matemáticas y ahí pudieron aplicar sus conocimientos, pero, salvo por ese trabajo, no han escrito otro documento que requiera el uso de información recuperada de alguna fuente. Específicamente, en relación con el formato APA, los estudiantes señalan, que solo lo siguen si los maestros se los piden, pues consideran que citar es una “pérdida de tiempo”. Aunque también hay estudiantes que consideran que “si no pones citas, tu trabajo no vale nada”.

Durante la entrevista realizada a la maestra que impartió la materia de Gestión de la Información destacó que al inicio del curso los estudiantes no tenían conocimientos para tener acceso

a la información, para evaluarla ni para usarla; por ejemplo, no conocían las bases de datos, el manual de estilo para presentar la información y no podían discriminar entre los distintos tipos de fuentes de información. La excepción de esto, desde su punto de vista, fueron los estudiantes que cursaron el bachillerato en la misma institución (menos del 10%), quienes sí tenían formación previa en el uso de información. Conforme avanzó el curso, los estudiantes mostraron interés en los contenidos propios de la materia, se familiarizaron con los recursos y reconocieron la importancia del uso ético de la información; asimismo, se apropiaron de los conceptos abordados en clase, reflejados en el examen teórico. No obstante, al momento de aplicar estos conocimientos en la elaboración de sus trabajos, presentaron dificultades, especialmente con la apropiación de la información y con el seguimiento de las normas del manual de estilo; además, no lograron identificar las características de cada tipo de fuente de información ni distinguían un artículo académico de uno de divulgación. Al final del curso los estudiantes sí cumplieron con los requerimientos mínimos de la materia, sin embargo, no en el nivel esperado con respecto a lo que se abordó en el curso.

La maestra que impartió la materia de Comunicación Oral y Escrita en Español comenzó el curso con un sondeo para identificar cuáles eran los conocimientos previos de los estudiantes con respecto al manual de estilo. Detectó que los estudiantes valoraban la importancia del uso ético de la información y tenían nociones referentes a cómo seguir el manual de estilo, también se dio cuenta de que los estudiantes no esperaban que se les volviera a pedir que siguieran el manual para la entrega de sus trabajos, pues desde su punto de vista ese era un ejercicio exclusivamente para la materia de Gestión de la Información. Una vez que los estudiantes tomaron conciencia de que tenían que aplicar lo aprendido en la materia previa, comenzaron a elaborar sus trabajos siguiendo los lineamientos especificados. En las primeras tareas se evidenciaron errores y estos fueron disminuyendo conforme avanzaba el semestre, aunque algunos estudiantes seguían presentando trabajos con errores básicos, especialmente en cuanto a citas, paráfrasis y referencias. Ambas profesoras coinciden en que los estudiantes tienen conocimientos con relación a alfabetización informativa, pero no los aplican cabalmente en la elaboración de sus trabajos.

CONCLUSIONES

Luego de revisar los trabajos y analizar la opinión de los estudiantes y las profesoras, es posible concluir que los estudiantes sí han comenzado a desarrollar alfabetización informativa, pues se

esfuerzan por identificar fuentes adecuadas para el tipo de trabajo que realizan, las evalúan y anotan citas y referencias. Además, los estudiantes de Ingeniería en Diseño Gráfico Digital que participaron en este estudio declaran que valoran el uso ético de la información, especialmente en los trabajos creativos que les exigen ser cuidadosos con los derechos de autor. A pesar de esto, los estudiantes siguen las normas aprendidas solo cuando los docentes lo solicitan y, especialmente, cuando su seguimiento forma parte de los criterios de evaluación. Además, destaca que cuando se esfuerzan por seguir los lineamientos, no están capacitados para hacerlo en su totalidad, lo que evidencia que no han desarrollado plenamente la alfabetización informativa.

Con base en la información recolectada es posible afirmar que, a pesar de que es positivo que los estudiantes tengan un primer acercamiento al tema de Alfin en el curso de Gestión de la Información, una asignatura no es suficiente para el pleno desarrollo de la alfabetización informativa. Para contribuir al desarrollo de esta alfabetización es recomendable llevar a cabo diferentes acciones. En primer lugar, analizar el programa de la materia para darle un enfoque más práctico y así garantizar que se lleven a cabo suficientes ejercicios en los que los estudiantes puedan aplicar el contenido revisado. En segundo lugar, sostener el seguimiento que se hace de los temas en la clase de Comunicación Oral y Escrita en Español, pues de esta manera se refuerza y se revaloriza su importancia. En tercer lugar, que los profesores de otras materias soliciten trabajos en los que sea necesaria la puesta en práctica de las habilidades informativas, y que al menos un criterio de evaluación sea el seguimiento de las normas. Para lograr esto, se recomienda retomar los cursos de formación docente, para capacitarlos en el uso de información, así como monitorear el progreso de los estudiantes mediante los procesos de medición del aprendizaje establecidos en la institución, lo cual dará elementos para hacer ajustes en cuanto al diseño curricular. Por último, la institución tiene que tener un papel más activo para promover el desarrollo de la competencia informacional, sobre todo porque ha establecido que la cultura de la información es un elemento diferenciador que se ofrece a los estudiantes universitarios.

Por último, cabe mencionar que un aporte de este trabajo es el análisis de textos producidos por estudiantes en situaciones auténticas, pues institucionalmente los resultados de aprendizaje se han medido básicamente con pruebas y no con el análisis de las producciones textuales reales de los estudiantes. Los resultados de este estudio de caso permitieron identificar dos aspectos relevantes. Por un lado, que son significativamente pocas las consignas que les demandan el acceso, evaluación y uso de información a los estudiantes; por otro lado, que hay una distancia importante entre los

Candillo, Montes y Castro <https://doi.org/10.36799/el.v5i1.103> Volumen 5, Número 1, Año 2020, ISSN: 2448-5942

conocimientos conceptuales que poseen los estudiantes y la puesta en práctica de sus habilidades. El caracterizar lo que ocurre en las aulas será relevante para identificar cómo se fomenta el resultado de aprendizaje institucional de la cultura de la información y si se aplican o no las recomendaciones hechas previamente. El analizar los textos de los estudiantes mediante listas de cotejo y análisis de indicadores bibliométricos ofrecerá información para que los docentes, los bibliotecarios y las autoridades institucionales puedan tomar decisiones basadas en el comportamiento de uso de la información. Estas, entonces, son tareas pendientes que la institución debe atender.

RECONOCIMIENTOS

Las autoras agradecen al Mtro. Rubén Federico Martínez Rocha, director de la Biblioteca y Centro de Información "Luis Fimbres Moreno" de CETYS Universidad, campus Tijuana, por su colaboración para la realización del análisis bibliométrico que se presenta en este artículo.

REFERENCIAS

- Abell, Angela; Chris Armstrong, Debbie Boden, Stephen Town, Sheila Webber y Marcus Woolley. "Alfabetización en información: La definición de CILIP (UKA)". *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 19.077 (2004): 79-84. 20 de diciembre 2018. <http://www.redalyc.org/pdf/353/35307705.pdf>
- ACRL. *Marco de referencia para la alfabetización informacional en la educación superior*. 2016. 7 de octubre de 2019. <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/182335/Marco%20ALFIN%20ACRL%20Rev%20trad%20-%20DoraSales%202019.pdf?sequence=1>
- Barbosa-Chacón, Jorge Winston y Harold Andrés Castañeda-Peña. "Competencia Informacional en estudiantes universitarios: Una mirada a sus creencias y adhesiones". *Ciencia, cultura y sociedad*, 4.1 (2017): 39-48. 7 de octubre de 2019. doi: 10.5377/ccs.v4i1.6023
- Bawden, David. "Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital". *Anales de Documentación*, 5 (2002): 361-408. 19 de octubre de 2019. <https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/2261/2251>
- Candillo, Montes y Castro <https://doi.org/10.36799/el.v5i1.103> Volumen 5, Número 1, Año 2020, ISSN: 2448-5942

- Catts, Ralph y Jesús Lau. *Hacia unos indicadores de Alfabetización informacional*. París: UNESCO, 2009. 7 de octubre de 2019. <http://travesia.mcu.es/portalnb/jspui/bitstream/10421/3141/1/IndicadoresUNESCOesp4.pdf>
- CETYS Universidad. *Programa del curso: gestión de la información*. [Manuscrito inédito]. Baja California, s.f.
- Cortés, Jesús; Diana González; Jesús Lau; Ana Lilian Moya; Alvaro Quijano; Lourdes Rovalo y Saúl Souto. *Normas sobre alfabetización informativa en educación superior*. México: CONPAB/IES, 2012.
- Declaración de Praga: “Hacia una sociedad alfabetizada informacionalmente”. (2003). 20 de octubre de 2019. <http://www.peri.net.ni/pdf/01/Declaraci1.pdf>
- Gertrudis-Casado, María-Carmen; Manuel Gértrudix-Barrio, y Sergio Álvarez-García. “Competencias informativas profesionales y datos abiertos. Retos para el empoderamiento ciudadano y el cambio social”. *Comunicar*, 24.47 (2016): 39-47. 7 de octubre de 2019. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15844984005.pdf>
- Gómez Hernández, José A. “Prácticas y experiencias de alfabetización informacional en universidades españolas”. 2000. 28 de noviembre de 2018. <http://eprints.rclis.org/28663/>
- González Sandoval, José Luis; Sonia Macías Mora; Jaime Muñoz Arteaga y Francisco Javier Álvarez Rodríguez. “Habilidades informativas de bibliotecarios de Aguascalientes para desarrollar la sociedad del conocimiento”. *Investigación bibliotecológica*, 32.76 (2018): 131-148. 7 de octubre de 2019. doi: 10.22201/iibi.24488321xe.2018.76.57999
- González-Valiente, Carlos Luis. “La investigación cubana sobre alfabetización informacional: un análisis de su literatura publicada”. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 25.4 (2014): 426-441. 17 de octubre de 2019 <http://scielo.sld.cu/pdf/ics/v25n4/rci06414.pdf>
- Guerra, Pablo. “¿Cómo evaluar las revistas científicas? Acerca de las limitaciones del Índice de Impacto por citas”. *Revista de la Facultad de Derecho*, 44 (2018). doi: 10.22187/rfd2018n44
- Katz, Irvin R. y William T. Wynne. *What is the iSkills™ assessment?* s.f. 7 de octubre de 2019. <https://stemedhub.org/resources/919/download/iSkillsPurdueWebinar.pdf>

- Lau, Jesús. “Directrices sobre desarrollo de habilidades informativas para el aprendizaje permanente”. *IFLA*, 2007. 4 de agosto de 2018. <https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-es.pdf>
- Lau, Jesús; José Luis Bonilla y Alberto Gárate Rivera. “Diving into Deep Water: Development of an Information Literacy Rubric for Undergraduate Course Syllabi”. En Serap Kurbanoglu, Sonja Špiranec, Esther Grassian, Diane Mizrachi y Ralph Catts (Eds.). *Information Literacy. Lifelong Learning and Digital Citizenship in the 21st Century. ECIL 2014. Communications in Computer and Information Science*. Dubrovnik: Springer, (2014): 570-578. 17 de septiembre de 2018. doi: 10.1007/978-3-319-14136-7_60
- Lau, Jesús; Juan D. Machin-Mastromatteo, Alberto Gárate Rivera y Cecilia Tagliapietra. “Assessing Spanish-Speaking University Students’ Info-Competencies with iSkills, SAILS, and an In-House Instrument: Challenges and Benefits”. En: Serap Kurbanoglu, Joumana Boustany, Sonja Špiranec, Esther Grassian, Diane Mizrachi, Lorie Roy y Tolga Çakmak (Eds.). *Information Literacy: Key to an Inclusive Society. ECIL 2016. Communications in Computer and Information Science*. Praga: Springer, (2016): 327-336. 31 de agosto de 2018. doi: 10.1007/978-3-319-52162-6_32
- Marzal, Miguel Ángel y Jussara Borges. “Modelos evaluativos de Metaliteracy y alfabetización en información como factores de excelencia académica”. *Revista Española de Documentación Científica*, 40.3 (2017): 1-17. 7 de octubre 2019. doi: 10.3989/redc.2017.3.1410
- Project SAILS. *The Project SAILS Information Literacy Assessment*. s. f. 7 de octubre de 2019. <https://www.projectsails.org/site/>
- Pulgarín, Antonio, Cristina Carapeto y José M. Cobos. “Análisis bibliométrico de la literatura científica publicada en ‘Ciencia. Revista hispano-americana de ciencias puras y aplicadas’ (1940-1974)”. *Information Research*, 9.4 (2004). 4 de octubre de 2018. <http://www.informationr.net/ir/9-4/paper193.html>
- Quevedo Pacheco, Nelva. *Alfabetización Informativa. Aspectos esenciales*. Lima: Consorcio de Universidades, 2014. 2 de diciembre 2018. http://eprints.rclis.org/23091/1/Libro.ALFIN_Aspectos_Esenciales.pdf

- Ramírez Martinell, Alberto; Ana Teresa Morales Rodríguez y Pablo Alejandro Olguín Aguilar. “Marcos de referencia de saberes digitales”. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 4.2 (2015): 112-136. 7 de octubre de 2019. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5192034>
- Rosales Mandujano, Felipe de Jesús. “Evaluación de habilidades informacionales en estudiantes de la Universidad Tecnológica General Mariano Escobedo”. *Revista Iberoamericana de producción académica y Gestión Educativa*, 5.10 (2018). 17 de octubre de 2019. <http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/viewFile/755/1073>
- Sturges, Paul y Almuth Gastinger. "Information literacy as a human right." *Libri*, 60.3 (2010): 195-202. 20 de octubre de 2019. doi: 10.1515/libr.2010.017
- Tarango, Javier y Miguel Ángel Marzal. “Funcionalidad de la alfabetización informativa y sus ámbitos de actuación: aproximaciones a los entornos mexicano y español”. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 34. 3 (2011): 283-299. 7 de octubre de 2019. <https://www.redalyc.org/pdf/1790/179022762004.pdf>
- Tarango, Javier; Gerardo Ascencio-Baca, José Refugio Romo-González y Juan Pablo Gutiérrez-Balderrama. “Tendencias de información en la categoría de artículos destacados de Wikipedia: una perspectiva sobre la obsolescencia en los contenidos virtuales y de libre acceso”. *Anales de Documentación*, 20.1 (2017): 1-19. 14 de noviembre de 2018. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63549938001>
- Tiscareño, María Lourdes; Javier Tarango y Jesús Cortés-Vera. “Desarrollo de competencias informacionales en universidades hispanoamericanas: fundamentos teóricos para un modelo integral de evaluación”. *E-Ciencias de la Información*, 6.1 (2016): 1-32. 19 de octubre 2019. doi: 10.15517/eci.v6i1.21826
- Uribe Tirado, Alejandro. “La alfabetización informacional en Iberoamérica”. *Ibersid*, 4 (2010): 165-176. 17 de octubre de 2019. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/2568/1/UribeAlejandro_alfabetizacioninformacionaliberoamerica.pdf
- Uribe Tirado, Alejandro. “Niveles de desarrollo de los programas de formación en habilidades informativas alfabetización informacional en universidades mexicanas según la información de

sus sitios Web”. *Investigación Bibliotecológica*, 26.58 (2012): 121-151. 16 de octubre 2019. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v26n58/v26n58a6.pdf>

Uribe Tirado, Alejandro. *Lecciones aprendidas en programas de Alfabetización Informacional en universidades de Iberoamérica. Propuesta de buenas prácticas*. Tesis doctoral publicada en línea. Universidad de Granada, España. Octubre de 2013. 25 de octubre de 2018. <http://eprints.rclis.org/22416/>

Uribe-Tirado, Alejandro; María Pinto y Juan D. Machin-Mastromatteo. “Developing information literacy programs: Best practices from Latin America, Spain and Portugal”. *Information Development*, 33.5 (2017): 543–549. 20 de octubre de 2019. doi: 10.1177/0266666917728470