



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara"
Subdirección de Investigación y Postgrado

LA MODALIDAD TALLER PARA TRABAJAR LAS COMPETENCIAS INFORMACIONALES CON EL ALUMNADO DE LOS GRADOS DE EDUCACIÓN. RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

Autores: Quintero Ordoñez

b.quintero@magisteriosc.es

Eloísa Reche Urbano

e.reche@magisteriosc.es

María Josefa Vilches Vilela

m.vilches@magisteriosc.es

Universidad de Córdoba. España

PP. 104-121





LA MODALIDAD TALLER PARA TRABAJAR LAS COMPETENCIAS INFORMACIONALES CON EL ALUMNADO DE LOS GRADOS DE EDUCACIÓN. RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA

Quintero Ordoñez

b.quintero@magisteriosc.es

Eloísa Reche Urbano

e.reche@magisteriosc.es

María Josefa Vilches Vilela

m.vilches@magisteriosc.es

Universidad de Córdoba. España

Recibido: 12/08/2018

Aceptado: 30/11/2018

RESUMEN

En una sociedad sustentada en el flujo y uso de la información, la alfabetización del alumnado en competencias informacionales (CI) se percibe necesaria. Este estudio analiza la creación y evaluación de una acción formativa dirigida a la formación en CI de estudiantes universitarios, a través de una investigación evaluativa, de tipo diagnóstico y sumativo. En él han participado 32 alumnos y alumnas de segundo curso del Grado en Educación Infantil, del Centro de Magisterio Sagrado Corazón (Universidad de Córdoba), que cursan la asignatura Educación Mediática y Dimensión Educativa de las TIC, en cuyo temario se aborda la competencia digital y como parte de ella, las CI. Entre las conclusiones se destacan que el cumplimiento de las expectativas y el logro del objetivo planteado; por otro lado, se confirma la importancia que estas tienen para su progreso académico y, en el futuro, para su desempeño profesional.

Palabras clave: competencias informacionales, competencia digital, formación universitaria, investigación evaluativa.





THE WORKSHOP MODALITY TO WORK THE INFORMATION SKILLS WITH THE STUDENTS OF THE DEGREES OF EDUCATION. RESULTS OF AN EVALUATIVE INVESTIGATION.

ABSTRACT

In a society based on the flow and use of information, students' literacy in Information skills (CI) is perceived as necessary. This study analyses the creation and evaluation of a formative action directed to the formation in CI of university students, through an evaluative investigation, of type diagnosis and summative. In it have participated 32 students of second year of the degree in child education, the Center of Magisterium Sacred Heart (University of Cordoba), which course media education and educational dimension of ICT, whose agenda is addressed the Digital competence and as part of it, CI. Among the conclusions are the fulfilment of expectations and the achievement of the objective raised; On the other hand, it confirms the importance they have for their academic progress and, in the future, for their professional performance.

Keywords: Information skills, digital competence, university education, evaluative research.

INTRODUCCIÓN

En la sociedad actual, el acceso a la tecnología de los y las estudiantes en el ámbito educativo es imparable, por lo que desde diversas instituciones han puesto el acento en la capacitación del alumnado en la competencia digital, integrada por conocimientos, habilidades y actitudes relativos al campo tecnológico, mediático e informacional (INTEF, 2017), siendo esta última de especial relevancia, si se tiene en cuenta que todo proceso de formación se sustenta en la búsqueda y tratamiento de información.

Ante este hecho, se hace necesario cualificar al alumnado, en general, y al universitario, en particular, en competencias informacionales (CI), principalmente en los Grados de Educación Infantil y Primaria, ya que serán los referentes para formar, en edades tempranas, a ciudadanos y a ciudadanas con habilidades para respetar la propiedad intelectual de los autores y las autoras.

Para dar respuesta a esta realidad, se debe diseñar acciones formativas que faciliten la adquisición y desarrollo de los elementos claves de la CI, pero alejadas de las





planificaciones genéricas que descentren la atención de las necesidades educativas del alumnado, en función de sus carencias. De esta forma, se puede conseguir una adecuación de las enseñanzas, coherente y eficaz, que revierta en su proceso aprendizaje y, por ende, en la formación que como futuros maestros y maestras darán a los y las menores.

En este artículo se presenta la investigación realizada con el alumnado del Grado en Educación Infantil, sobre la planificación e implementación de un taller por el cual se trabajaron las CI como medida acorde a las exigencias de la realidad tecnológica en la sociedad.

Marco Teórico

El rápido avance de las tecnologías y el abundante flujo de información disponible en la red, unido a la inmediatez en el acceso a la misma, las posibilidades de descarga y la transformación del contenido para ser insertado en cualquier dispositivo, sin un control establecido, ha provocado que desde los centros educativos, tanto de educación obligatoria como postobligatoria, se deba abordar la formación del alumnado en las competencias informacionales desde el currículo, propiciando así la necesidad de enseñarles a buscar y recabar información sobre una temática, aprender a transformarla de manera ética y rigurosa.

En el contexto universitario, el inicio de la transformación educativa relacionada con el aprendizaje de las CI se sitúa con Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), donde se comienza a hablar de la necesidad de enfocar los aprendizajes a través de la adquisición y desarrollo de competencias, como respuesta a las demandas sociales. La propia Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005, p. 2) explicita que el término competencia puede entenderse como aquel que “se preocupa por la capacidad de los estudiantes de analizar, razonar y comunicarse efectivamente conforme se presentan, resuelven e interpretan problemas en una variedad de áreas”. Montiel-Overall (2007) teniendo como base dicha definición, centra la atención en la competencia digital, en concreto en la competencia informacional, y la delimita como la habilidad para acceder a la información.





En este sentido, Pinto (2010) introduce una derivación del concepto cuando habla de la Alfabetización Informacional (IL), definiéndola como “el conjunto de alfabetizaciones o competencias que un ciudadano informado necesita para participar de manera juiciosa y activa en una sociedad de la información” (p. 87). Para la autora, la IL abarca el uso y la creación de información, teniendo presente el pensamiento crítico y la emoción de la persona que está realizando la tarea y pasa a nombrarlas de manera plural (competencias informacionales).

Por su parte, la Comisión Sectorial de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE-TIC, 2013, p. 2), define la competencia informacional como la adquisición de habilidades donde el o la estudiante “busca la información que necesita, analiza y selecciona la información de manera eficiente, organiza la información adecuadamente, utiliza y comunica la información eficazmente de forma ética y legal, con el fin de construir conocimiento”.

Este proceso de alfabetización y desarrollo de la CI, cobra importancia en los centros educativos universitarios, debido a la inmersión de todos los ámbitos; sociales, políticos, económicos, laborales, etc.; en una sociedad mediada por la información (Marciales, Barbosa, Castañeda, 2015). La propia naturaleza de las Universidades tiene entre sus finalidades la preparación del alumnado para el desempeño profesional y la relevancia de este fenómeno se ha visto reflejada en el paquete competencial que definen los Grados universitarios, de manera especial en los de Educación, Infantil y Primaria, si se tiene en cuenta que serán los futuros docentes los que formarán a la persona, desde edades tempranas, para ocupar su lugar en la Sociedad.

La formación en las CI desde las aulas se puede concretar en función de los modelos establecidos por Pinto (2010) y por Blasco y Durban (2012).

En un primer momento Pinto (2010, p. 92), explicita cinco categorías de desempeño: búsqueda y evaluación de la información, procesamiento de la información, habilidades informáticas, comunicación y ética/leyes.





La *búsqueda y evaluación de la información* aborda el conjunto de habilidades que permiten al estudiante localizar, acceder y administrar fuentes de información desde cualquier medio. La capacidad de los y las estudiantes para analizar y evaluar la calidad de la información mediante el reconocimiento de su utilidad, credibilidad y relevancia también se incluye en esta categoría de alfabetización.

El *procesamiento de la información* alude a las habilidades necesarias para poder organizar, esquematizar, analizar y sintetizar la información, asociándolos a los objetivos que se persiguen en el aprendizaje.

Las *habilidades informáticas* recogen las destrezas para convertirse en usuario de la sociedad digital, que implica saber usar las tecnologías y tratar la información en el contexto, aprendiendo a manejar aplicación de automatización de ofimática (procesador de textos, presentaciones gráficas, hojas de cálculo, etc.), herramientas para poder comunicarse por internet y administradores bibliográficos para organizar, almacenar y recuperar recursos.

La *comunicación* hace referencia al desarrollo de habilidades para transferir conocimiento, promover la diversificación de información y desarrollar espacios virtuales para trabajar y debatir entre estudiantes, en la que se incluye las habilidades para hablar en público, aprender idiomas y la escritura adecuada.

Por último, la *ética/leyes* contempla el conocimiento de los códigos legales y de ética existentes para el acceso y manejo de la información.

Por su parte, Blasco y Durban (2012) establecen tres fases para desarrollar la competencia informacional, siendo estas la búsqueda de información, el tratamiento de la información y la comunicación de conocimiento.

La *búsqueda de información* incluye las habilidades para plantear, localizar y recuperar la información. En esta fase, el último elemento implica la valoración, la selección y la obtención del contenido que se ajuste a los objetivos de la búsqueda y a la necesidad de la persona por conocer en profundidad el tema objeto de estudio. El *tratamiento de la información* aborda la forma de analizarla, interpretarla y manipularla,





realizando nuevamente la valoración de la misma. Por último, la *comunicación del conocimiento* recoge habilidades para crear nuevo contenido, sustentado en la información buscada, evaluada y tratada, para ser compartida, difundida, etc.

A modo de reflexión, el análisis de ambos modelos pone de manifiesto la similitud en los elementos clave sobre los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se deben adquirir y desarrollar para lograr las competencias que, aunque se muestran de manera segmentada, estas están simbióticamente relacionadas.

En esta línea, Blasco y Durban (2012, p. 109) afirman que “la concreción del desarrollo curricular de la competencia informacional en el centro educativo pasa por la articulación en el aula de situaciones específicas de aprendizaje que activen procesos de investigación que movilicen de forma práctica y contextualizada habilidades y destrezas informacionales”.

METODOLOGÍA

Este trabajo tiene por objetivo la creación y evaluación de una acción formativa por la cual se desarrollen las competencias informacionales del alumnado universitario, apoyado en un estudio de necesidades formativas. El diseño responde a una investigación evaluativa, de tipo diagnóstico y sumativo (Pérez Juste, 2006) que permitió, en un primer momento, analizar el punto de partida de la formación para adaptar la intervención a las carencias detectadas y, en un segundo momento, comprobar y calificar los niveles de aprendizaje (Martínez, 2016), así como valorar la calidad y la satisfacción de los destinatarios con la formación recibida.

El grupo informante fue seleccionado por muestreo intencionado (Rodríguez, 2001), al ser este accesible e idóneo para la implementación y evaluación de la acción formativa, participando un total de 32 estudiantes de segundo curso del Grado en Educación Infantil, perteneciente al Centro de Magisterio Sagrado Corazón (adscrito a la Universidad de Córdoba). El 99% eran mujeres y el 1% restante, hombres, con edades comprendidas entre los 18 y 23 años.





El Plan de estudios del Grado en Educación Infantil, en la Universidad de Córdoba, tiene contemplada la asignatura Educación Mediática y Dimensión Educativa de las TIC, que se imparte en el segundo curso de la titulación, en cuyo temario se aborda la competencia digital y como parte de ella, la formación del alumnado en las CI. Esto facilitó la realización del estudio, unido a la experiencia previa de los y las estudiantes en la realización de trabajos académicos que han conllevado la movilización de los conocimientos y las destrezas propias de la CI.

Como instrumento de recogida de información se elaboró en función de la revisión teórica realizada y la adopción de elementos establecidos en los modelos antes mencionados, teniendo el formato de protocolo de valoración del grado de acuerdo sobre ellos (autopercepción del estudiante sobre sus conocimientos y las habilidades que poseen en cuanto a la búsqueda, evaluación y procesamiento de la información), a lo largo de una escala de cuatro puntos. Este se implementó en dos formatos: pretest y postest.

El cuestionario pretest recoge un total de 26 ítems agrupados en dos dimensiones: identificación del grupo informante (género, edad, gusto por el uso de la tecnología y comprensión del concepto *competencias informacionales*) y aspectos básicos de las competencias informacionales. El conjunto de elementos escalares, todos ellos relativos a la segunda dimensión, posee un alto nivel de consistencia interna según el valor alfa de Cronbach conseguido ($\alpha = 0.928$).

Por su parte, el cuestionario postest estuvo conformado por 42 ítems distribuidos en tres dimensiones: identificación del grupo informante (género y edad), aspectos básicos de las competencias informacionales (al igual que en el instrumento inicial) y valoración de la calidad y satisfacción con la formación recibida. Una aproximación a la fiabilidad de estas dos últimas dimensiones ha aportado datos que garantizan la consistencia de las medidas ($\alpha = 0.923$ y $\alpha = 0.937$).

RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Antes de proceder a dar significado a los resultados obtenidos, se ha tratado de comprobar que las variables están normalmente distribuidas, debido al tamaño reducido de la muestra participante (N=32). Si atendemos al Cuadro 1, los valores aportados por los





coeficientes de asimetría (<3.00) y curtosis (<8.00) dan a entender que existe normalidad univariada de los datos obtenidos (Thode, 2002). Asimismo, se ha establecido la bondad de ajuste del modelo estadístico que subyace a las observaciones realizadas y las consideradas como deseables, asumiendo en los valores escalares un carácter discreto mediante la prueba de chi cuadrado (n.s.=.05) (Rao y Scott, 1981). El contraste ha resultado ser significativo en todos los elementos propuestos en el instrumento, a excepción del elemento 4 relativo a la “búsqueda por tipo de archivo” y el elemento 22 relativo a “referenciar página web”, siendo discrepantes con respecto al valor deseado pero que se decide mantener en el mismo sentido debido a la relevancia de información que aportan.

Cuadro 1

Ajuste de las Medidas Obtenidas

| Elementos de valoración | Asimetría | | Curtosis | | Bondad ajuste | |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------|------------|----------|------------|---------------|------|
| | Coef. | Error típ. | Coef. | Error típ. | χ^2 | p |
| 1. Establecer palabras claves | 1.269 | .414 | 0.685 | .809 | 17.313 | .000 |
| 2. Buscar por varios términos (palabras clave) | 0.735 | .414 | -0.349 | .809 | 11.313 | .004 |
| 3. Buscar por frase exacta | 1.001 | .414 | -0.280 | .809 | 10.938 | .004 |
| 4. Buscar por tipo de archivo (pdf, pptx, docx, etc.) | 0.233 | .414 | -1.349 | .809 | 1.000 | .607 |
| 5. Buscar por intervalo temporales | 1.793 | .414 | 2.346 | .809 | 25.750 | .000 |
| 6. Buscar por idiomas | 0.857 | .414 | -0.178 | .809 | 12.250 | .002 |
| 7. Diferenciar fuentes documentales primarias | 1.212 | .414 | -0.570 | .809 | 8.000 | .005 |
| 8. Diferenciar fuentes documentales secundarias | 1.988 | .414 | 2.078 | .809 | 15.125 | .000 |
| 9. Buscar en distintas fuentes documentales | 1.506 | .414 | 1.519 | .809 | 23.688 | .000 |
| 10. Comprobar indicios de calidad de la fuente | 1.681 | .414 | 0.877 | .809 | 12.500 | .000 |
| 11. Discriminar fuentes documentales fiables | 1.022 | .414 | -1.025 | .809 | 6.125 | .013 |
| 12. Cuándo hacer una cita | 0.563 | .414 | -0.680 | .809 | 13.563 | .001 |
| 13. Citar literalmente en texto una idea de un autor cuando es menor a 40 palabras | 0.792 | .414 | -0.391 | .809 | 9.438 | .009 |
| 14. Citar literalmente en texto una idea de un autor cuando es mayor a 40 palabras | 0.584 | .414 | -0.570 | .809 | 8.313 | .016 |
| 15. Citar en texto una idea parafraseada | 1.144 | .414 | 0.191 | .809 | 13.938 | .001 |
| 16. Citar en texto una idea común de varios autores | 1.122 | .414 | 0.330 | .809 | 15.250 | .000 |
| 17. Cuándo hacer una referencia | 0.563 | .414 | -0.680 | .809 | 13.563 | .001 |
| 18. Referenciar citas de libros | 0.437 | .414 | -0.795 | .809 | 13.188 | .001 |
| 19. Referenciar citas de capítulos de libros | 1.141 | .414 | 0.403 | .809 | 18.813 | .000 |
| 20. Referenciar citas de artículos con DOI | 1.681 | .414 | 0.877 | .809 | 12.500 | .000 |
| 21. Referenciar citas de artículos sin DOI | 1.681 | .414 | 0.877 | .809 | 12.500 | .000 |
| 22. Referenciar página web | 0.691 | .414 | -1.629 | .809 | 3.125 | .077 |





Hay que destacar que este grupo de estudiantes, en referencia a su afinidad con la tecnología, manifiesta el gusto por su uso (71.9%), siendo un 28% a quien no le interesa, aunque considera que utilizarla es necesaria en sus vidas. Por otro lado, el 46.9% y el 34% reconocieron desconocer o a penas conocer qué son las competencias informacionales, siendo el resto conocedor de las mismas.

Como se ha especificado con anterioridad, la investigación parte del estudio de necesidades formativas, a través de un cuestionario pretets al inicio de la asignatura. En función de los resultados (recogidos en el Cuadro 2), se seleccionó la metodología adecuada a las carencias detectadas, optando por la modalidad taller, y se diseñaron las sesiones expositivas, las prácticas correspondientes y la secuenciación de ambas de manera que favorecieran el aprendizaje, que se llevaron a cabo en cuatro sesiones, sumando un total de 9 horas distribuidas en tres semanas.

El taller comenzó con la concreción del término “Competencias informacionales” y sus elementos constitutivos. Estos se trabajaron alternando con sesiones prácticas. Para finalizar, se solicitó al alumnado la selección de varias fuentes documentales acordes a un tema dado, localizadas en las sesiones iniciales, de las cuales debían escoger la información relevante, en función de objetivo de la búsqueda, citarla y realizar las referencias correspondientes acorde a las normas APA (American Psychological Association). Tras la revisión del trabajo, se mantuvo una sesión feedback para resolver las dudas y analizar los resultados.

Concluida la sesión formativa, se implementó el cuestionario posttest con la finalidad de comprobar la autopercepción los efectos en el aprendizaje, obtener información sobre la satisfacción del alumnado con la acción formativa y valorar la calidad del mismo.

Para conocer si existen diferencias entre las valoraciones efectuadas por el alumnado participante en los dos momentos de aplicación de la prueba, se llevó a cabo un análisis diferencial considerando los ítems del cuestionario relativos a las competencias informacionales como variables creadas de carácter dependiente y relacionadas entre sí, mediante la aplicación de un Análisis Multivariado de Varianza (MANOVA) ($n.s.=.05$), ya que permite trabajar con los casos donde hay más de una variable dependiente que no pueden ser combinadas de manera simple y detecta patrones de respuesta multivarida





(Bray y Maxwell, 1985). Los resultados aportados por el mismo [L de Wilks=.245, F=5.318, p=.000] reflejan la existencia de diferencias estadísticamente significativas cuando los elementos son trabajados en dos momentos temporales diferentes.

En segundo lugar, se ha tratado de estimar sobre qué elementos ha habido algún tipo de ganancia con respecto al valor inicial de la media obtenida en el pretest y, de este modo, establecer el impacto de la acción formativa en la adquisición de competencias informacionales (véase Cuadro 2).

Cuadro 2

Resultados del Pretest y del Postest y Diferencia de Medias

| Elementos de valoración | Pretest | | Postest | | Diferencia de medias | |
|------------------------------------------------------------------------------------|---------|-------|---------|-------|----------------------|------|
| | Media | DT | Media | DT | t | p |
| 1. Establecer palabras claves | 1.41 | 0.615 | 2.41 | 0.628 | -6.322 | .000 |
| 2. Buscar por varios términos (palabras clave) | 1.53 | 0.621 | 2.59 | 0.733 | -6.033 | .000 |
| 3. Buscar por frase exacta | 1.53 | 0.718 | 2.72 | 0.751 | -6.327 | .000 |
| 4. Buscar por tipo de archivo (pdf, pptx, docx, etc.) | 1.88 | 0.793 | 2.76 | 0.689 | -4.654 | .000 |
| 5. Buscar por intervalo temporales | 1.31 | 0.592 | 2.10 | 0.772 | -4.455 | .000 |
| 6. Buscar por idiomas | 1.50 | 0.622 | 2.38 | 0.677 | -5.265 | .000 |
| 7. Diferenciar fuentes documentales primarias | 1.25 | 0.440 | 2.28 | 0.591 | -7.623 | .000 |
| 8. Diferenciar fuentes documentales secundarias | 1.16 | 0.369 | 2.14 | 0.789 | -6.318 | .000 |
| 9. Buscar en distintas fuentes documentales | 1.31 | 0.535 | 2.34 | 0.814 | -5.906 | .000 |
| 10. Comprobar indicios de calidad de la fuente | 1.19 | 0.397 | 2.24 | 0.739 | -7.028 | .000 |
| 11. Discriminar fuentes documentales fiables | 1.28 | 0.457 | 2.28 | 0.751 | -6.316 | .000 |
| 12. Cuándo hacer una cita | 1.50 | 0.568 | 2.83 | 0.711 | -8.007 | .000 |
| 13. Citar literalmente en texto una idea de un autor cuando es menor a 40 palabras | 1.56 | 0.669 | 2.66 | 0.769 | -5.894 | .000 |
| 14. Citar literalmente en texto una idea de un autor cuando es mayor a 40 palabras | 1.63 | 0.660 | 2.66 | 0.769 | -5.587 | .000 |
| 15. Citar en texto una idea parafraseada | 1.47 | 0.671 | 2.52 | 0.829 | -5.394 | .000 |
| 16. Citar en texto una idea común de varios autores | 1.44 | 0.619 | 2.66 | 0.670 | -7.352 | .000 |
| 17. Cuándo hacer una referencia | 1.50 | 0.568 | 2.72 | 0.591 | -8.227 | .000 |
| 18. Referenciar citas de libros | 1.53 | 0.567 | 2.69 | 0.660 | -7.314 | .000 |
| 19. Referenciar citas de capítulos de libros | 1.38 | 0.554 | 2.62 | 0.728 | -7.466 | .000 |
| 20. Referenciar citas de artículos con DOI | 1.19 | 0.397 | 2.41 | 0.780 | -7.849 | .000 |
| 21. Referenciar citas de artículos sin DOI | 1.19 | 0.397 | 2.38 | 0.775 | -7.665 | .000 |
| 22. Referenciar página web | 1.34 | 0.483 | 2.48 | 0.738 | -7.200 | .000 |





Los resultados indican que hay diferencias en los 22 elementos que han formado parte del taller formativo. Se partió de niveles bastantes bajos de conocimiento de los diversos aspectos de las CI y que, aunque estos han sufrido un incremento tras la realización del mismo, los datos siguen evidenciando valores relativamente moderados, sobre todo en lo relativo a la utilización de las herramientas de búsqueda avanzada (ítem 5, 2.10) y selección de las fuentes documentales (ítem 7, 2.28 e ítem 8, 2.14).

Ha sido de interés conocer la satisfacción del grupo participante con respecto a las sesiones de formación en las que han participado y la utilidad de estas para su desarrollo profesional futuro. Los resultados del Cuadro 3 informan que, en general, el taller realizado les ha reportado aprendizajes importantes. Destacan la implicación para su progreso académico (3.39), así como para su futura labor docente (3.25), adquiriendo contenidos que desconocían (3.32). Por el contrario, aunque los resultados se sitúan por encima del valor medio, se refuerzan los datos obtenidos en las pruebas pretest y postest, sobre el nivel de aprendizaje, al analizar la autopercepción sobre el grado de adquisición de conocimientos (2.96), al igual que el tiempo dedicado para ello (2.72).

Cuadro 3

Valoración de la Satisfacción con la Acción Formativa

| Elementos de valoración | Media | DT |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|------|
| 1. Los contenidos del taller han abordado los aspectos claves de la competencia (Búsqueda, evaluación, tratamiento y comunicación de información) | 3.11 | .497 |
| 2. El contenido del taller ha aportado información que desconocía | 3.32 | .476 |
| 3. Se han logrado las expectativas del taller (fomentar el uso crítico y ético de la información) | 3.07 | .466 |
| 4. Lo que he aprendido lo puedo utilizar en otras asignaturas del Grado | 3.39 | .497 |
| 5. Lo que he aprendido es una base importante para mi desempeño profesional | 3.25 | .585 |
| 6. El aprendizaje que he adquirido ha sido alto | 2.96 | .576 |
| 7. Las docentes han demostrado dominar la temática | 3.04 | .637 |
| 8. Las explicaciones dadas han sido claras | 3.00 | .609 |
| 9. La presentación (PowerPoint) ha ayudado a entender la explicación | 3.18 | .612 |
| 10. La presentación (PowerPoint) era clara y estaba bien organizada | 3.18 | .612 |
| 11. Las explicaciones se han realizado siguiendo una estructura lógica | 3.23 | .430 |
| 12. Las docentes han demostrado interés por mi aprendizaje | 3.11 | .629 |
| 13. Las docentes han motivado la participación | 3.00 | .707 |
| 14. Estoy satisfecho/a con lo que ha aprendido | 3.00 | .598 |
| 15. El taller me ha resultado muy interesante | 3.03 | .731 |
| 16. Teniendo en cuenta la distribución de la asignatura, el tiempo ha sido el adecuado para adquirir nuevos conocimientos | 2.72 | .751 |





Finalmente, se solicitó al grupo informante que indicase, por medio de una pregunta abierta en el cuestionario postest, los aspectos que destacaría del taller (véase Cuadro 4), así como aquellos que mejoraría (véase Cuadro 5).

Cuadro 4

Aspectos Destacables de la Actividad Formativa

| Categorías de análisis | f | % |
|-------------------------------------------------------|----|--------|
| Información relativa a las normas APA | 7 | 36.84 |
| Organización y claridad de los contenidos | 3 | 15.79 |
| Exposición docente | 3 | 15.79 |
| Importante para la realización de trabajos académicos | 2 | 10.53 |
| Aporte de nueva información | 2 | 10.53 |
| Organización docente | 1 | 5.26 |
| Respuestas docentes a las dudas | 1 | 5.26 |
| Total | 19 | 100.00 |

Teniendo en cuenta el total de alumnos y alumnas que recibieron el taller, la participación de en ambos puntos no ha sido muy alta, aunque las observaciones realizadas resultan de gran interés.

Como se puede observar, acentúan la formación recibida sobre los aspectos relativos a la norma APA (36.84%), así como la organización y claridad de los contenidos (15.79%), unido a la exposición de estos (15.79%). Además, en otro nivel, vuelve a surgir la importancia para su desarrollo académico con la nueva información recibida (10.53% respectivamente). En último lugar, aluden a la organización docente y las respuestas que las docentes realizan ante las dudas planteadas (5.6% para ambos elementos).

Cuadro 5

Aspectos Mejorables de la Actividad Formativas

| Categorías de análisis | f | % |
|------------------------------------------|----|--------|
| Metodología más participativa y practica | 14 | 63.65 |
| Ampliar el tiempo del taller | 6 | 27.27 |
| Reducir la teoría | 1 | 4.54 |
| Ampliar explicación normas APA | 1 | 4.54 |
| Total | 22 | 100.00 |





Con respecto a los aspectos mejorables, el alumnado demanda más espacios de aplicación de la teoría a la práctica (63.65%), ampliación de la temporalización del taller (27.27) y, en otro nivel la reducción de la teoría, en general, con la ampliación de las explicaciones sobre normas APA (4.54% respectivamente).

Conclusiones Pedagógicas

A partir de los datos obtenidos, se puede afirmar que la acción formativa planificada ha cumplido las expectativas y permite el logro del objetivo planteado, con la excepción del factor tiempo, que viene condicionado por la programación de la asignatura, en base al cumplimiento de lo establecido en la Guía docente de la misma.

Uno de los aspectos relevantes de este estudio es la confirmación de la importancia que tiene para los y las destinatarias del taller, la formación en las CI para su progreso académico y, en un futuro, para su desempeño profesional, pues la motivación se concibe como un elemento fundamental, entendido como un estímulo para que el alumnado actúe y se convierta en un actor proactivo del propio aprendizaje (Pinto, 2010).

A su vez, gracias a la evaluación inicial de necesidades formativas se ha podido modular las acciones para enfatizar aquellos aspectos que los y las estudiantes destacan como precisos, en función de sus experiencias académicas, a la hora de documentarse de manera rigurosa ante un tema que deben desarrollar en trabajos académicos de diferente naturaleza. De entre los elementos de las CI, que ayudan a realizar esta labor, los datos revelaron carencias importantes en cuanto al conocimiento y uso de las herramientas de búsqueda avanzada que les permita realizar un rastreo eficiente de información para lograr los objetivos de la tarea solicitada por el o la docente y, aunque se perciben una mejora, los valores evidencian que se debe seguir profundizando en ellos a lo largo de los restantes cursos del Grado.

El desconocimiento que revelaron tener sobre las CI convirtió, una acción formativa organizada y planificada según el alumnado, en interesante y novedosa, siendo insuficiente las horas que se le dedicaron. Esta realidad invita a reflexionar sobre la posibilidad de consensuar o coordinar, desde las distintas materias, una alfabetización secuenciada que les ayude a adquirir progresivamente las CI y que sea acorde a las





demandas de los trabajos que solicitan los docentes, coincidiendo con las inferencias de los estudios de Pinto y Puertas (2012) y de Pirela y Cortés (2014).

Para finalizar, los y las estudiantes requieren más espacios o supuestos prácticos que les facilite la adecuación y movilización de los aprendizajes teóricos, en la que puedan comprender cómo se integran las ideas expuestas por los autores y las autoras consultadas en la producción de nuevo conocimiento haciendo uso de las normas de citación, experimentar con diversas fuentes documentales la realización de la referencia en función de su naturaleza.

REFERENCIAS

- Blasco, A. y Durban, G. (2012). La competencia informacional en la enseñanza obligatoria a partir de la articulación de un modelo específico [Monografía]. *Revista española de Documentación Científica*, 35, 100-135. doi:10.3989/redc.2012.mono.979
- Bray, J. H. y Maxwell, S. E. (1985). *Multivariate analysis of variance*. Newbury Park, CA: Sage.
- Comisión Sectorial de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, CRUE-TIC. (2013). *Manual para la formación en competencias informáticas e informacionales (CI2). Traducción y adaptación del Handbook for Information Literacy Teaching de la Universidad de Cardiff*. Recuperado de http://rebiun.xercode.es/xmlui/bitstream/handle/20.500.11967/63/IIIPE_Linea2_2013_Manual_formaci%c3%b3n_competencias_informaticas_informacionales_.pdf
- INTEF (2017). *Marco común de competencia digital docente*. Recuperado de https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Común-de-Competencia-Digital-Docente.pdf
- Marciales, G. P., Barbosa, J. W. y Castañeda, H. (2015). Desarrollo de competencias informacionales en contextos universitarios: enfoques, modelos y estrategias de intervención. *Investigación Bibliotecológica*, 29(65), 39-72. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2015000100003
- Martínez, F. (2016). La investigación evaluativa. En R. Bizquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 417-438). Madrid: La Muralla.





- Montiel-Overall, P. (2007). Information Literacy: Toward a Cultural Model. *Canadian Journal of Information and Library Science (Special Edition on Information Literacy)*, 31(1), 43-68.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen Ejecutivo*. Recuperado de <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: La Muralla.
- Pinto, M. (2010). Design of the IL-HUMASS survey on information literacy in higher education: A self-assessment approach. *Journal of Information Science*, 36(1), 86-103. doi:10.1177/0165551509351198
- Pinto, M. y Puertas, S. (2012). Autoevaluación de la competencia informacional en los estudios de Psicología desde la percepción del estudiante. *Anales de Documentación*, 15(2), 1-15. doi: 10.6018/analesdoc.15.2.151661.
- Pirela, J. y Cortés, J. J. (2014). El desarrollo de competencias informacionales en estudiantes universitarios. Experiencia y perspectivas en dos universidades latinoamericanas. *Investigación Bibliotecológica*, 28(64), 145-172. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v28n64/v28n64a8.pdf>
- Rao, J. N. K. y Scott, A. J. (1981). The Analysis of Categorical Data from Complex Sample Surveys: Chi-Squared Tests for Goodness of Fit and Independence in Two-Way Tables. *Journal of the American Statistical Association*, 76, 221-230. doi:10.2307/2287815
- Rodríguez, J. (2001). *Métodos de muestreo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Thode, H. C. (2002). *Testing for normality*. New York: Marcel Dekker.





RESUMENES CURRICULARES



Belén Quintero Ordóñez

Profesora Titular de Escuela Universitaria del Centro de Magisterio Sagrado Corazón (Universidad de Córdoba- España). Doctora por la Universidad de Granada (España), cuyas líneas de investigación se centran en la atención a colectivos de exclusión social, concretamente en aspectos de prevención, tratamiento y reinserción de personas con problemas de drogodependencias. Magíster en Metodología de Investigación en Drogodependencias, Máster Propio Iberoamericano en Educación abierta en entornos virtuales: diseños, desarrollo, gestión y evaluación, Magíster en Docencia Universitaria. Docente-tutora en Expertos Universitarios en la Universidad de Granada, en el Máster de la Universidad de Manizales (Colombia) y en el Máster de Adicciones en la Universidad de Oviedo. Dirige Trabajos Fin de Grado y de Máster. Ha coordinado junto a miembros del Grupo de Investigación GRUPO SEJ049- Evaluación Educativa e Innovación la evaluación del Programa de Prevención Escolar y Familiar Juego de Llaves, de la Asociación Proyecto Hombre.



Eloísa Reche Urbano

Profesora Titular de Escuela Universitaria del Centro de Magisterio Sagrado Corazón (Universidad de Córdoba- España), del área Didáctica y Organización Escolar (DOE). Doctora por la Universidad de Córdoba (España), cuyas líneas de investigación se centran en tecnología educativa en Universidad y en Educación Primaria e Infantil, educación mediática y narrativas audiovisuales, formación en competencias y evaluación del logro, construcción de pruebas y tecnoadicciones. Magíster para la Formación del Profesorado Universitario. Coordinadora y docente de cursos centrados en la Formación del





Profesorado Universitario y la Mejora de la Calidad Educativa de la Universidad de Córdoba (España). Ha colaborado junto a miembros del Grupo de Investigación GRUPO SEJ049- Evaluación Educativa e Innovación, en el diseño de instrumentos de evaluación para la detección del abuso de la Tecnología en la población adolescente de los programas de prevención indicada de la de la Asociación Proyecto Hombre. Docente-tutora en el Título de Experto Investigación en Organización Educativa y Formación y Perfeccionamiento del Profesorado convocado por la Universidad de Córdoba, en colaboración con la Universidad de República Dominicana, encaminado a la realización de Tesis doctorales. Directora de Trabajos Fin de Grado y codirectora de Tesis Doctorales.

María Josefa Vilches Vilela



Profesora Titular de Escuela Universitaria del Centro de Magisterio Sagrado Corazón (Universidad de Córdoba- España), del área Didáctica y Organización Escolar (DOE). Doctorado en Ciencias de la Educación, en la Universidad de Córdoba (España). Magíster en Psicopatología del lenguaje y su rehabilitación, Magíster para la Formación del profesorado universitario. Especialista en Lengua de Signos española y su interpretación aplicada a la enseñanza presencial y virtual. Docente en el Título de Experto universitario en Dirección, Gestión y Liderazgo Educativo. Coordinadora y docente de cursos centrados en la Formación del Profesorado Universitario y la Mejora de la Calidad Educativa de la Universidad de Córdoba (España). Ha colaborado junto a miembros del Grupo de Investigación GRUPO SEJ049- Evaluación Educativa e Innovación, en el diseño de instrumentos de evaluación para la detección del abuso de la Tecnología en la población adolescente de los programas de prevención indicada de la de la Asociación Proyecto Hombre. Directora de Trabajos Fin de Grado.

