

EL CONOCIMIENTO DE LOS BIBLIOTECARIOS UNIVERSITARIOS EN LAS
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA ZONA
METROPOLITANA DE PUERTO RICO ACERCA DEL MARCO
DE REFERENCIA PARA LA ALFABETIZACIÓN
INFORMACIONAL PROPUESTO POR LA
“ASSOCIATION OF COLLEGES AND
RESEARCH LIBRARIES”

Por:

Myrna Lee Torres Pérez

Disertación doctoral sometida al Programa Graduado de Educación del
Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico
para optar para el grado de Doctor en Educación con especialidad en
Educación Superior

Noviembre 2023

EL CONOCIMIENTO DE LOS BIBLIOTECARIOS UNIVERSITARIOS EN LAS
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA ZONA
METROPOLITANA DE PUERTO RICO ACERCA DEL MARCO
DE REFERENCIA PARA LA ALFABETIZACIÓN
INFORMACIONAL PROPUESTO POR LA
“ASSOCIATION OF COLLEGES AND
RESEARCH LIBRARIES”

Por:
Myrna Lee Torres Pérez

Nosotros, los miembros del Comité de Disertación Doctoral y del Comité de Defensa de la estudiante Myrna Lee Torres Pérez, certificamos que la investigación sometida por esta cumple con los requisitos para las disertaciones doctorales establecidos por el Departamento de Educación del Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, y para que así conste firmamos certificando la aprobación de esta.

Aprobada: 1 de diciembre de 2023

Dra. Lillian Colón Delgado, Presidenta de Comité

Dra. Margarita M. Marichal Lugo, Miembro de Comité

Dra. Noraida Domínguez Flores, Miembro de Comité

Dra. Liz M. Pagán Santana, Lectora de Defensa

Dr. Miguel A. Santiago Rivera, Lector de Defensa

Dra. Margarita Marichal Lugo, Directora
Departamento de Educación

Fecha

CERTIFICACIÓN DE AUTORÍA

Yo, Myrna Lee Torres Pérez, certifico que la disertación doctoral titulada *El conocimiento de los bibliotecarios universitarios en las instituciones de educación superior en la zona metropolitana de Puerto Rico acerca del Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional propuesto por la Association of Colleges and Research Libraries* que presento como requisito para optar por el grado de Doctor en Educación con especialidad en Educación Superior en la Escuela Graduada de Educación del Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, es el producto de mi labor investigativa y doy fe que este trabajo es original e inédito.

RESUMEN

Una de las responsabilidades principales de los bibliotecarios es la enseñanza de la alfabetización informacional. Para este importante proceso, los bibliotecarios utilizaban el documento *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (2000). En el 2016, la Association of College and Research Libraries cambió el paradigma educativo que guiaba a los bibliotecarios en los procesos de enseñanza de las competencias de alfabetización informacional. Este cambio provocó que el bibliotecario se enfrentase a un proceso de reaprendizaje y a un cambio en sus esquemas de conocimientos. Esto creó un problema y por eso se exploró el conocimiento que tienen los bibliotecarios que trabajan en las universidades del área metropolitana de Puerto Rico acerca del nuevo documento propuesto por la ACRL, *Marco de referencia para la alfabetización informacional en la educación superior* (MRAIES), cómo se implanta en las bibliotecas y cuáles han sido los resultados.

Como marco teórico se trabajó con lo propuesto por Bertrand Russell en su teoría del conocimiento y se armonizó con lo expuesto por Eugenio María de Hostos, Paulo Freire y Hilary Putnam. El método seleccionado fue el cualitativo y se optó por un diseño de estudio de caso múltiple con un enfoque fenomenológico. En el escenario de las bibliotecas de universidades la zona metropolitana de Puerto Rico se entrevistó a bibliotecarios interesados en participar voluntariamente de la investigación, utilizando la técnica de entrevista semiestructurada. Estas entrevistas duraron aproximadamente de una hora y media a dos horas y fueron grabadas, transcritas y analizadas. Para el análisis se utilizó el modelo de análisis cualitativo de Wolcott junto a la reducción fenomenológica.

Como resultados de esta investigación, se descubrió lo siguiente: los bibliotecarios tienen un conocimiento somero del marco. En su mayoría, no utilizan este como herramienta de enseñanza y ninguno pudo ofrecer un ejemplo de uso de este. Otros descubrimientos fueron que los bibliotecarios sí tenían conocimiento de otros modelos, pero presentaron resistencia al MRAIES debido a su lenguaje difícil, su composición por elementos filosóficos y corrientes pedagógicas.

DEDICATORIA

A quien me dio la vida y nos dio su vida, a la matriarca,
Doña Evelyn Pérez Reyes, mi Má, siempre en mi corazón.
Cumplimos, Má, por ti y para ti.
Te amo hasta el cielo.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco:

A Dios por darme la dicha de disfrutar el aprender y de bendecirme con las oportunidades. A mi familia, que es donde está mi corazón, mis hermanas, Frances Miosotis, Naiomi y Lisneriann, juntas somos más fuertes. Gracias por los cuidados, las palabras y escuchar. A mis dos soles, mis sobrinos, que son la luz de la casa.

A mis profesores, a la Dra. Lillian Colón Delgado que asumió con valentía un tema difícil con una estudiante retante, mil gracias. Nuestras conversaciones sirvieron de guía y consuelo en los momentos más aciagos de este proceso. A la Dra. Noraida Domínguez Flores, gracias por defenderme y defender el tema; sin tu ayuda esto no salía. A la Dra. Margarita Marichal Lugo, a la Dra. Liz Pagán Santana y al Dr. Miguel Santiago Rivera, muy agradecida por aceptar este reto acelerado, ofrecer su insumo y alentarme a continuar el camino iniciado.

A la Universidad de Puerto Rico en Bayamón y a todo mi BiblioDreamTeam, mis compañeros de trabajo, por su comprensión, ayuda y colaboración, al Prof. David Negrón Rivera, a mi querida Dra. Mercy Delgado Cordero y a Milimar Negrón Díaz, mi Nanita, por su ayuda invaluable, nunca hubo un no. Me cubrieron en cada ocasión, cargaron la biblioteca y estuvieron al frente de cada situación delicada cuando yo no estaba allí. Gracias por ser mis ojos, mis oídos y todo.

A la misma Mercy, que jamás me abandonó, una animadora natural siempre presente, quien junto a Rosy y Joey jamás me faltaron en los momentos de más dolor. A todas las personas que me apoyaron en el proceso.

A mi amado Cesar A. Benítez Ferri, mi compañero de vida, porque cuando me desanimé y quise abandonar todo, me abrió los ojos para que volviera a ver la meta e hizo todo para que la alcanzara.

Y, por último, pero no menos importante a mí, por tener el valor para transformarme en medio de este mundo hostil.

Tabla de contenido

	Página
Resumen	iv
Dedicatoria	vi
Agradecimientos	vii
Tabla de contenido	ix
Índice de figuras	xii
Índice de tablas	xiii
Índice de apéndices	xiv
Lista de abreviaturas	xv
Capítulo I – Introducción	1
Antecedentes	2
Importancia de la alfabetización informacional	4
Necesidad de la alfabetización informacional	6
Los bibliotecarios	7
Marco de referencia para la alfabetización informacional en la Educación Superior	9
Descripción del marco de referencia para la alfabetización informacional (MRAIES)	9
Planteamiento del problema de investigación	16
Propósito	18
Preguntas de investigación	18
Justificación del problema	19
Marco teórico	20
Definiciones de términos	25
Capítulo II – Revisión de Literatura	30
Introducción	30
En un principio, las bibliotecas	31
La figura del bibliotecario	35
Alfabetización informacional	38
Modelos de alfabetización informacional	45
Marco para la alfabetización informacional en Australia y Nueva Zelanda	46
Seven pillars of information literacy de la society of college, national and university libraries (SCONUL)	47
Estándares para el desarrollo de habilidades informativas de la Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias (IFLA)	48
Conocimiento	49
Marco de referencia para la alfabetización informacional en la educación superior (Framework for Information Literacy for Higher Education)	51

Conocimiento del bibliotecario académico acerca del marco para la alfabetización informacional en la educación superior	57
Bibliotecario como maestro de alfabetización informacional en el ambiente de trabajo	62
Necesidades educativas del bibliotecario académico	65
Capítulo III – Método	70
Introducción	70
Planteamiento del problema de investigación	70
Propósito	72
Preguntas de investigación	73
Justificación	73
Método de investigación	74
Diseño de investigación	76
Protocolo de entrevista	81
Validación del protocolo para entrevista	82
Procedimiento de confidencialidad de los datos recopilados	83
Uso de documentos	84
Participantes	85
Procedimiento para la selección de los participantes	87
Etapas a seguir para el reclutamiento de participantes	87
Voluntariedad	89
Beneficios para los participantes	89
Riesgos para los participantes	90
Conflicto de interés	92
Plan para trabajar con eventos adversos	93
Procedimiento para obtener la autorización del IRB	94
Protocolo COVID-19	95
Documento de consentimiento informado	96
Procedimiento por el que se obtendrá el consentimiento	97
Organización de los datos	98
Análisis e interpretación de los datos	99
Aspectos éticos	101
Capítulo IV – Hallazgos	104
Introducción	104
Bibliotecarios participantes	105
Hallazgos por pregunta de investigación	108
Primera pregunta de investigación: ¿Qué conocimiento poseen los bibliotecarios universitarios de las universidades del área metropolitana de Puerto Rico acerca del Marco de referencia para la alfabetización	110

informativa en las universidades, establecido por la Association of College and Research Libraries?	
Segunda pregunta de investigación: ¿Cómo los bibliotecarios de las universidades de la zona metropolitana de Puerto Rico utilizan los paradigmas o modelos del Marco de Referencia para Alfabetización Informativa en el proceso de enseñanza?	115
Tercera pregunta de investigación: ¿Cuán efectiva ha sido la implementación y práctica del MRAIES por el bibliotecario de las universidades de la zona metropolitana de Puerto Rico como maestro de alfabetización informativa?	119
Capítulo V – Análisis, discusión, implicaciones, recomendaciones, limitaciones, investigaciones futuras y conclusiones	122
Introducción	122
Análisis y discusión	124
Primera pregunta de investigación: ¿Qué conocimiento poseen los bibliotecarios universitarios de las universidades del área metropolitana de Puerto Rico acerca del Marco de referencia para la alfabetización informativa en las universidades, establecido por la Association of College and Research Libraries?	124
Segunda pregunta de investigación: ¿Cómo los bibliotecarios de las universidades de la zona metropolitana de Puerto Rico utilizan los paradigmas o modelos del Marco de Referencia para Alfabetización Informativa en el proceso de enseñanza?	133
Tercera pregunta de investigación: ¿Cuán efectiva ha sido la implementación y práctica del MRAIES por el bibliotecario de las universidades de la zona metropolitana de Puerto Rico como maestro de alfabetización informativa?	143
Implicaciones y recomendaciones	144
Investigaciones futuras	150
Conclusiones	150
Referencias	155
Apéndices	170

Índice de figuras

Figura		Página
1	Hallazgos	109
2	Conocimiento de los bibliotecarios acerca del Marco de referencia para la alfabetización informacional en la educación superior (MRAIES)	125
3	Conocimiento de los bibliotecarios acerca de los modelos para la enseñanza de las competencias de alfabetización informacional	134
4	Etapas del Modelo Big 6 por Eisemberg y Berkowitz (1990)	137

Índice de tablas

Tabla		Página
1	Riesgo para los participantes	91
2	Plan para trabajar con eventos adversos	93
3	Descripción de los participantes	106
4	Resumen de respuestas obtenidas de los bibliotecarios participantes encaminadas a responder la pregunta de investigación uno	132
5	Modelo del proceso de búsqueda de información de Kuhlthau	138
6	Resumen de respuestas obtenidas de los bibliotecarios participantes encaminadas a responder la pregunta dos	142
7	Resumen de respuestas obtenidas de los bibliotecarios participantes encaminadas a responder la pregunta tres	143

Índice de apéndices

Apéndice	Página
A Carta de aprobación de la Junta de Revisión Institucional (IRB)	171
B Marco de referencia para la alfabetización informacional en la educación superior implantado por la Association of College and Research Libraries	174
C Protocolo de preguntas para la entrevista semiestructurada	196
D Validación de protocolo para entrevista	200
E Carta de invitación al Comité de expertos	205
F Documento de consentimiento para participantes	208
G Carta de solicitud de autorización para investigación	212
H Listas públicas de información de contacto de posibles participantes	215
I Invitación a bibliotecarios a participar de la investigación	217
J Protocolos de seguridad establecidos para el resguardo de COVID-19	219
K Tabla para la recolección de datos demográficos	221
L Universidades donde se envió solicitud de autorización para realizar la investigación	224
M Cartas de colaboración de las instituciones	226
N Carta de colaboración de la Clínica de servicios psicológicos	231
O Página de Facebook Marcos Alfabetización Informacional en la Educación Superior	233
P Autorización de los bibliotecarios participantes para utilizar entrevistas concedidas como método de validación <i>members check</i>	235

Lista de abreviaturas

ACRL – Association of College and Research Libraries

ALA – American Library Association

ALFIN – Alfabetización informacional

BIB – Identificación de Bibliotecarios entrevistados (Cap. IV)

Framework – *Framework for Information Literacy for Higher Education*

MRAIES – Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior

Capítulo I

Introducción

Los seres humanos utilizan la información para tomar decisiones que pueden modificar o cambiar sus vidas. El uso de la información de manera responsable conlleva el desarrollo de un conocimiento que se adquiere a través de las experiencias. A medida que el ser humano se desarrolla este conocimiento debe ser reformulado y para esto recibe ayuda en los entornos educativos en los cuales se desarrolla. La adquisición y desarrollo del conocimiento del uso de la información en los ambientes de educación superior ocurre en las bibliotecas de las universidades. Las bibliotecas de las universidades son los espacios destinados para el estudio, la lectura, promover el aprendizaje, apoyar la gestión del profesor de la sala de clases, desarrollar la alfabetización informacional y, de esta manera, contribuir al aprovechamiento académico y formación del ciudadano. En las bibliotecas, los bibliotecarios asumen un papel de maestros en el uso de la información.

Estos bibliotecarios que se desarrollan como profesionales en las bibliotecas de la zona metropolitana de Puerto Rico, se conducen por los lineamientos que proclama la American Library Association (ALA). En el caso de las bibliotecas académicas, esto es las bibliotecas de las universidades, estas se rigen por lo expuesto por la Association of College and Research Libraries (ACRL) que es un organismo bajo la sombrilla de la ALA. En el 2016, la ACRL postuló un cambio en el paradigma educativo para la

enseñanza de las competencias de alfabetización informacional que supuso en el bibliotecario el rehacer de sus conocimientos en cuanto al tema.

Antecedentes

Según Martínez de Sousa (2004), las bibliotecas tienen su origen en el año 1300 a. C. cuando el faraón Osimandias fundó la biblioteca de su palacio de Tebas, en cuyo frontispicio había de grabar “Medicina del alma”. Luego de eso, en el 290 a. C., Tolomeo fundó la Biblioteca de Alejandría que fue comisionada por Alejandro Magno. Escolar Sobrino (2001) indica que:

La Biblioteca debió de surgir como consecuencia de la fundación de este último (el Museo), para que sus miembros dispusieran de una colección de libros, elemento valioso de trabajo e imprescindible en la nueva ciudad que no disponía de libros griegos, al menos en la cantidad suficiente para atender las necesidades de los eruditos e investigadores que en ella iban a trabajar. (p. 95)

La Biblioteca de Alejandría atrajo a filósofos, estudiosos y sabios. Esta biblioteca fue cuidada y fortalecida por sus bibliotecarios entre los que figuraban Calímaco de Cirene, Demetrio de Falero (consejero de Tolomeo) y Apolonio de Rodas quienes se encargaron de hacer crecer el acervo científico y literario de la biblioteca. Las bibliotecas siempre han estado relacionadas al cuidado de los saberes humanos y a la organización de estos. Al paso de los siglos se fundaron otras bibliotecas como la Biblioteca Octaviana, fundada por el emperador Augusto en el año 33 a. C. quien también fundó la Biblioteca Palatina en el año 28 a. C. Posterior a eso, San Benito de Nursia fundó la biblioteca del monasterio de Montecassino en Italia en el año 528. Luego, se da paso a la fundación de las bibliotecas en las universidades. Esta tradición comienza con la Biblioteca de la

Universidad de Sorbona en París, Francia en 1253 y la Biblioteca de la Universidad de Oxford en la Inglaterra de 1334 (Martínez de Sousa, 2004).

En América, la primera biblioteca universitaria fue la Biblioteca Universitaria de Santo Domingo que fue fundada en 1538. A partir de ese momento y, según iban floreciendo las universidades, las bibliotecas se establecen en las comunidades universitarias. De acuerdo con Martínez de Sousa (2004), “la biblioteca universitaria es aquella cuyos fondos bibliográficos están a disposición de los alumnos para el cumplimiento de los fines universitarios” (p. 114). González Guitián y Molina Piñeiro (2008) afirman que las bibliotecas universitarias “son instituciones que reúnen, organizan y difunden información para el aprendizaje, la docencia y la investigación, y potencian la creación de nuevos conocimientos” (p. 4).

En este sentido, la información es un activo poderoso y constituye un elemento que permite a las personas tomar decisiones. Dependiendo de la naturaleza, calidad, fiabilidad, sesgo, audiencia y alcance de la información obtenida, será el resultado de las decisiones tomadas. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés; 2017) postula:

...la alfabetización mediática e informacional reconoce el papel fundamental de la información y los medios de comunicación en nuestra vida diaria, son parte central de la libertad de expresión y de información; facultan a los ciudadanos a comprender las funciones de los medios de comunicación y de información, a evaluar críticamente los contenidos y a tomar decisiones fundadas como usuarios y productores de información y contenido mediático. (párr. 2)

La educación en el uso de la información en el ámbito universitario debe alcanzar la meta de su desarrollo que estos futuros egresados serán quienes eventualmente tomen las riendas de la sociedad y el país en el cual decidan conformar su vida. Para lograr alcanzar esta meta, se ha propuesto el *Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior* (MRAIES [*Framework for Information Literacy for Higher Education* en inglés]; Apéndice A). Este marco es un paradigma educativo formulado para la educación en el uso de la información. MRAIES se rige por varias concepciones, algunas educativas, otras con fundamento filosófico. La primera concepción sobre la cual descansa este marco de referencia es en el concepto de umbral (*threshold*) que se le define como “el núcleo de conceptos fundamentales que, una vez captado por el alumno, éste [*sic*] puede crear nuevas perspectivas y formas de entender una disciplina o área del conocimiento desafiante” (Association of College and Research Libraries [ACRL], 2016, p. 3). Tales conceptos producen la transformación dentro del alumno; sin ellos, el alumno no adquiere experiencia en ese campo del conocimiento. Meyer et al. (2010) señalan que este concepto de umbral puede ser considerado como un portal a través del cual debe pasar el alumno con el fin de desarrollar nuevas perspectivas y entendimiento más amplio (ACRL, 2016).

Importancia de la alfabetización informacional

En el año 1989, la American Library Association (ALA) definió las competencias de alfabetización informacional como un conjunto de competencias necesarias para encontrar, recuperar, analizar y utilizar la información. En el 2000, la ACRL de la ALA formula un documento titulado *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* en el cual se redefinen las competencias de alfabetización informacional como

un conjunto de habilidades que requieren que las personas "reconozcan cuándo se necesita información y tienen la capacidad de localizar, evaluar y usar efectivamente la información necesaria" (ACRL, p. 2). De acuerdo con el documento MRAIES (ACRL, 2015), la alfabetización en información es el conjunto de capacidades integradas que abarcan el descubrimiento reflexivo de la información, la comprensión de cómo se produce la información, su valor y el uso de la información en la creación de nuevos conocimientos y participar con ética en las comunidades de aprendizaje.

La alfabetización informacional debería enseñarse de manera integrada al currículo y requeriría la participación conjunta y activa de los bibliotecarios y de los profesores del aula. El bibliotecario asume la responsabilidad por la enseñanza de las competencias, pero requiere del profesor para integrar las mismas a los temas que se van desarrollando en la sala de clases y de esta manera hacerlas pertinente a los estudiantes. El desarrollo de dichas competencias debe tener lugar a lo largo de toda la vida de los ciudadanos, especialmente en sus años de educación. Momento en el que los bibliotecarios, como parte de la comunidad de aprendizaje y como expertos en la administración de la información, tienen o deben asumir el papel preponderante de facilitar el desarrollo de habilidades informativas, a través de la creación, junto con los profesores, de programas integrados al currículo. "Los bibliotecarios deben contribuir activamente al proceso educativo de los estudiantes en sus esfuerzos por mejorar o desarrollar las habilidades, conocimientos y valores necesarios para convertirse en aprendedores de por vida" (Lau, 2007, p. 8). En Puerto Rico, la Junta de Planificación (año) indica:

Para que un ciudadano sea exitoso y productivo en el Puerto Rico de hoy se requiere que sea un navegante y usuario efectivo de la información, que tome decisiones bien informadas y que se mantenga aprendiendo a lo largo de su vida.

(Figueras Álvarez et al., 2006, p. 1)

De igual forma, se establece que para que un individuo alcance su máximo potencial en la sociedad de la información, que es su contexto, debe dominar dichas competencias de información.

Necesidad de la alfabetización informacional

Desde la década de 1970 se produjo en la sociedad la “explosión de la información”. Breivik (1989), Huth (1989), Sweeney (2007) y Alvarado et al. (2003) han utilizado el término para definir el fenómeno de la multiplicación de la información en cortos periodos de tiempo. Esta multiplicación acelerada de la información es el producto del rápido crecimiento de la industria del libro, la llegada de las computadoras y, posteriormente, de la Internet a la sociedad. Según Breivik (1989) entre los años de 1970 y 1980 en los Estados Unidos hubo un incremento en la publicación de información en todos los formatos posibles, libros, periódicos, documentos de gobierno, microformas y escritos científicos. La sociedad se ha convertido en una sociedad de la información.

La sociedad de la información se define como “una fase del desarrollo social caracterizada por la capacidad de sus miembros para obtener y compartir cualquier información instantáneamente desde cualquier lugar y forma” (Castells, s. f., p. 20). En esta sociedad de la información, el bibliotecario ha tenido que adaptarse a cambios. Castells propone un modelo en el cual los usuarios acceden a los contenidos a través de la infraestructura. Esa estructura está disponible según el entorno en el que se encuentren.

Dicha infraestructura son los medios tecnológicos que hacen posible el acceso a los contenidos que a su vez son información, productos y servicios. Este crecimiento en la producción de la información ha representado y representa aún un reto para la sociedad.

En 1989, Breivik señaló que:

Las personas tienden a poner más fe en la información porque simplemente la ven en la pantalla de la computadora, esto es clara evidencia de que los educadores no han preparado a la sociedad para discernir lo que es información de calidad. (p. 15)

Según Rosack (1986) “la computadora no puede hacer una mejor selección de información de calidad que un humano inteligente” (Breivik, 1989, p. 15). Teniendo esto presente, la educación superior asume el reto de preparar a profesionales que puedan trabajar y vivir en la Sociedad de la Información.

En las universidades, las bibliotecas son unos de los puntos de acceso a la información, convirtiéndose así en la infraestructura entre los usuarios y los contenidos. La biblioteca y el bibliotecario han sido motivados a evolucionar en su rol y desempeño en las universidades. Breivik (1989) postula que en la sociedad de la información el bibliotecario y la biblioteca se involucran y apoyan activamente y son claves para el alcance de las metas institucionales. Las bibliotecas conectan, integran y manejan los recursos de información en todos los formatos disponibles.

Los bibliotecarios

Antes de establecer la importancia de la alfabetización informacional (ALFIN), se debe observar el papel del bibliotecario como maestro de esta competencia. Ortega y Gasset (1935) definió la misma en su discurso titulado *La Misión del Bibliotecario*. Este

fue el discurso inaugural en el Segundo Congreso Internacional de Bibliotecarios de la Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA), en la Universidad de Madrid, el 20 de mayo de 1935. La profesión del bibliotecario quedó oficialmente constituida en la tercera década del siglo XIX, luego que la Revolución Francesa dejara transformada la sociedad europea. El surgimiento de la sociedad democrática fue, en buena medida, el resultado del libro que se hizo socialmente imprescindible, producto del maravilloso invento de la imprenta por Gutenberg en 1450.

Como secuela del reconocimiento de la función social y política del libro, el estado colocó a la profesión del bibliotecario dentro de su estructura democrática. A diferencia del bibliotecario del Renacimiento, cuyo afán básico era la adquisición de libros en una época en que estos escaseaban, y del bibliotecario del siglo XIX, cuyas máximas urgencias eran la catalogación del torrente de libros que se publicaban y la búsqueda de lectores, Ortega y Gasset (citado en Negrón Díaz, 1983) considera que la nueva misión del bibliotecario trasciende la materialidad del libro (su realidad de cosa producida y administrada), se trata de “atender el libro como cosa viviente... de ejercer de policía sobre el libro y hacerse domador del libro enfurecido.”

De igual manera, Negrón Díaz (1983), cita nuevamente a Ortega y Gasset y menciona:

... que el bibliotecario se convierte en guía y maestro [énfasis suplido] de los lectores, en el profesional que lleva a cabo el ajuste de la función vital que es el libro. Organizador de la abundante producción libresca, lector incansable de libros, guía del lector no especializado, investigador riguroso de la literatura de todas las disciplinas, filtro que se interpone entre la vastedad de la producción de libros y el lector común o el lector altamente especializado: tales son las inmensas

tareas que Ortega y Gasset, con gran atino, le atribuye al bibliotecario moderno.

(p. 2)

Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional en la Educación

Superior

El Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior (MRAIES) es el documento que debe guiar el desarrollo de programas de alfabetización de la información en las bibliotecas universitarias. Al mismo tiempo, promueve la discusión sobre la naturaleza de los conceptos de información en educación general y estudios disciplinarios. Esta nueva manera de educar, según la ACRL (2016), “surge de la creencia de que la alfabetización informacional como un movimiento de reforma educativa, alcanzará su potencial a través de un conjunto más rico y complejo de ideas fundamentales y/o [sic] umbrales” (p. 7). La ACRL define este nuevo prototipo para la enseñanza de la alfabetización informal (ALFIN) como el conjunto de competencias que promueven el descubrimiento de la información, la comprensión y valoración de esta en los aspectos de su producción, uso; por ende, la reformulación de nuevos conocimientos al participar de manera ética en comunidades de aprendizaje. El MRAIES es el paradigma educativo propuesto por la Association of College and Research Libraries en el 2016, para la enseñanza de la alfabetización informacional en el ámbito de la educación superior.

Descripción del Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional (MRAIES)

Para visualizar mejor el concepto de umbral, que es la primera concepción sobre la cual se erige el marco, Meyer y Land (2003) proponen que “el concepto de umbral se puede considerar semejante a un portal, abriendo una manera nueva y previamente

inaccesible de pensar algo” (p. 412). El MRAIES se compone de seis umbrales que serán mencionados más adelante. La segunda concepción sobre la cual se desarrolla el MRAIES es el entendimiento por diseño (*understanding by design*). El entendimiento por diseño se define como un modelo de planificación educativa enfocado en la mejora del rendimiento académico de los estudiantes en el que se hace hincapié en el papel del maestro como diseñador del proceso de aprendizaje. Esto se refiere a cómo el educador logra, por medio del diseño de las actividades, que los estudiantes comprendan lo que se les pide que aprendan. “El entendimiento por diseño promueve un proceso de diseño ‘hacia atrás’ que comienza con la identificación de las comprensiones duraderas que los estudiantes deben llevar de la clase” (Roth, 2007, p. 96). En otras palabras, se comienza el proceso educativo formulando primero los resultados que se pretenden obtener. Luego se trabaja en la metodología del proceso y, finalmente, objetivos y metas.

El documento del MRAIES presenta a la metaliteracia como el tercer elemento que se define como un modelo integral para la alfabetización informacional. Este modelo toma en consideración e integra otros tipos de alfabetizaciones afines y facilita un núcleo integrado para interactuar con individuos e ideas en entornos de información digital. Fomenta la adquisición, el intercambio y la producción de conocimiento. Este concepto estimula un pensamiento de orden superior el cual es requerido para interactuar con múltiples tipos de documentos a través de diversos formatos y medios en entornos colaborativos. Según Mackey & Jacobson (2014):

La metaliteracia amplía el alcance de las habilidades tradicionales de información (determinar, acceder, localizar, entender, producir y usar información) para incluir la producción colaborativa y el intercambio de información en entornos digitales

participativos (colaborar, producir y compartir). Este enfoque requiere una continua adaptación a las tecnologías emergentes y una comprensión del pensamiento crítico y la reflexión requerida para participar en estos espacios como productores, colaboradores y distribuidores. (ACRL, 2016, p. 3)

Por último, el MRAIES se nutre con la concepción de la alfabetización informacional crítica (*Critical Information Literacy*) la cual se le define como un modelo que reformula las nociones convencionales de texto, el conocimiento y la autoridad. Este modelo pretende que el alumno, guiado por el bibliotecario, valore la información como un activo o un bien que puede estar sesgado y se pregunte sobre el origen de esta, su producción, su consumo y su evaluación. Esto ocurre sin perder de vista la noción fundamental de que todos los textos son construidos y sirven a intereses particulares. En este modelo, según Kapitzke (2003), se reformulan las habilidades de alfabetización en información como un medio para el empoderamiento individual al desafiar y repensar las formas de saber que representan (Coffey, 2008; Elmborg, 2008; Swanson, 2004).

En la alfabetización informacional crítica se unen las vertientes de la bibliotecología y la pedagogía crítica de Paulo Freire. Para Freire (2003), la pedagogía crítica tiene como objetivo ayudar a la liberación de las construcciones que oprimen al individuo. En la alfabetización informacional crítica se persigue que el estudiante sea responsable por sí mismo de localizar e interpretar la información. En ambos casos, tanto en la pedagogía crítica de Freire, como en la alfabetización informacional crítica, liberan al estudiante y lo convierten en autosuficiente en la búsqueda de la verdad. Para esta pedagogía crítica de Freire, Ayuste et al. (2005), afirman:

Freire introduce en el proceso de alfabetización la importancia del diálogo y de la función de la educación como liberación de las construcciones de significado impuestos por la cultura dominante que tiende a colonizar la vida de las personas. En este sentido entiende la educación como una acción política encaminada a despertar a los individuos de su opresión y a generar acciones de transformación social. (p. 42).

Esto sugiere que el bibliotecario deberá estar conectado con el mundo en el que se desempeña y rete al estudiante a pensar en la información como vía de liberación. Además, debe provocar en este un proceso de pensamiento crítico acerca de cómo la información es producida, encontrada, evaluada y utilizada.

El MRAIES está compuesto por un conjunto de umbrales (ideas fundamentales, *threshold*) que estén interconectadas, aunque pueden ser trabajadas sin un orden específico y de acuerdo con los progresos de cada estudiante. Los umbrales pueden ser definidos similares a un portal, abriendo una forma nueva y previamente inaccesible de pensar sobre algo. Las ideas fundamentales o umbrales, expuestos en el MRAIES, son seis y se pueden visualizar como cuadros que contienen una idea central de alfabetización información. A través del cumplimiento de esa idea, sucede un proceso de transformación en el estudiante. Cada umbral ofrece un conjunto de prácticas de conocimiento, conocido en inglés como *knowledge practices*, y de disposiciones. Las ideas fundamentales, son las siguientes:

1. La autoridad es construida y contextual – Esta idea fundamental pretende que el estudiante reconozca que los recursos de información reflejan la experiencia y la credibilidad del creador que puede ser interpretada como la influencia

reconocida (autoridad) en un campo del saber humano. La autoridad de un individuo puede ser adjudicada por medio de la preparación académica, la experiencia que posea el mismo en el tema o por su participación en un evento histórico. El estudiante debe aprender a reconocer la autoridad desarrollada por un autor. De igual forma, reconocerá que el contenido autorizado puede ser presentado formal o informalmente y puede incluir fuentes de todo tipo de medios.

2. Creación de la información como proceso – De acuerdo con este enunciado se intenta que el educando comprenda que la información se produce para enviar un mensaje y se comparte a través de un sistema de comunicación seleccionado de acuerdo con sus propósitos como, por ejemplo, el diálogo, un mensaje de texto o un correo electrónico. El estudiante deberá comprender que la creación de información es un proceso repetitivo y que toda información que se produce tiene un objetivo en particular.
3. La información tiene valor – Con este postulado se trata de demostrar, para la comprensión del alumno, que la creación de la información está influenciada por intereses diversos. Igualmente, se quiere que el estudiante entienda que la información es un producto de valor. De acuerdo con el documento, en la medida que el estudiante comprende que la información es un producto en sí, hace uso ético de la misma, entiende y respeta el concepto de propiedad intelectual, ya que sabe que es un asunto de índole legal con implicaciones económicas. El estudiante también reconoce que dentro de esa información

pueden verse representados, subrepresentados o marginados distintos grupos de individuos.

4. La investigación como indagación – Este enunciado presenta que el proceso de investigación es uno repetitivo que se centra en problemas o preguntas sin resolver. En el enunciado se explica que no siempre son temas científicos, sino que abarca otros aspectos profesionales, personales o sociales. Se basa en hacer preguntas, pero también en reconocer las propias limitaciones. Se espera que el estudiante internalice este conocimiento pueda trabajar procesos investigativos utilizando distintas formas de investigación. Además, en caso de preguntas complejas, las pueda dividir en preguntas que sean manejables y que determine el alcance de la información que necesita para poder trabajar.
5. La ciencia (escolaridad o erudición) como conversación – De acuerdo con la ACRL (2016), las comunidades científicas, investigadores y profesionales se encuentran permanentemente implicadas en nuevas aportaciones y descubrimientos como resultado de una gran variedad de perspectivas e interpretaciones. El entorno de la investigación se basa en una práctica en la que las ideas se formulan, se debaten y se contraponen argumentos. Se hace un uso correcto de los conceptos lingüísticos siempre buscando que otros lo comprendan. Por medio de esta conversación, el estudiante hace acopio del vocabulario del campo de estudios, esto les permite familiarizarse con el mismo. Con esta familiaridad, el estudiante podrá reconocer que hay varias perspectivas sobre el mismo tema en diversidad de materiales, a su vez citará las contribuciones ajenas en su propia investigación. Este estudiante evalúa la

información y sus fuentes de manera crítica e incorpora información seleccionada en su base de conocimiento y sistema de valores.

6. La búsqueda como exploración estratégica – Se menciona que este proceso es, a menudo, no lineal y repetitivo, requiere de la evaluación de un amplio conjunto de recursos de información y una mentalidad flexible que busca formas alternativas y nuevas aproximaciones. En este umbral se argumenta que la búsqueda es una experiencia compleja y contextualizada que afecta y es afectada por las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales del investigador. Se supone que el estudiante iniciado en este marco podrá diseñar y refinar sus necesidades y las estrategias de búsqueda cuando sea necesario. De igual forma, este estudiante se presume que comprenderá que los primeros intentos de búsqueda no siempre producen resultados adecuados. (Torres-Pérez, 2017, pp. 159-163; 2020, pp. 32-49)

El MRAIES es un documento establecido para la enseñanza de la alfabetización informacional en la educación superior es un documento flexible. Según Jacobson y Gibson (2015), el MRAIES es uno de una “constelación de documentos” (p. 102) que promueve y guía el desarrollo del programa de ALFIN. Esta característica facilita que se amolde a las necesidades de aprendizaje del estudiante. Este nuevo modelo para la ALFIN necesita, para su implantación y desarrollo, la participación colaborativa entre el bibliotecario y la facultad de la sala de clases. Este modelo promueve la reflexión sobre cómo los bibliotecarios, los profesores y otros pueden abordar los conceptos centrales o de umbral y los elementos asociados en el campo de la información en el contexto de la educación superior. A su vez, el modelo redefine los límites de lo que enseñan los

bibliotecarios y cómo conceptualizan el estudio de la información dentro de los currículos de las instituciones de educación superior. Al ser un modelo más teórico de la alfabetización informacional, el bibliotecario ayudará a contextualizar e integrar la alfabetización informacional para sus instituciones y fomentará una comprensión más profunda de las prácticas y disposiciones de conocimiento que debe desarrollar un estudiante con conocimientos en información.

Planteamiento del problema de investigación

Desde el año 2000, los bibliotecarios de las bibliotecas de las universidades utilizaban el documento propuesto por la ACRL titulado *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, para la enseñanza de las competencias de información. En este documento se definía la alfabetización informacional como el conjunto de habilidades que requería el individuo para que reconociera cuándo se necesitaba información y, así también, que tuviese la capacidad de localizar, evaluar y utilizar eficazmente la información necesaria. Para lograr esto, este documento proponía unos estándares, totalmente estructurados. Permitían al bibliotecario seguir los pasos y trabajar en la consecución de la meta que el individuo reconociera de manera efectiva cuándo necesitaba información, poder localizarla, evaluarla y usarla de manera eficaz. El ACRL (2016) indica que:

Durante los quince años que han transcurrido desde la publicación del *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, los bibliotecarios académicos y sus colegas en las asociaciones de educación superior han desarrollado productos de aprendizaje, herramientas y recursos que algunas

instituciones han desplegado para impartir los conceptos y habilidades de manejo de la información en sus cátedras (p. 2).

Esta actividad durante 15 años por parte de la comunidad de bibliotecarios de universidades permitió el establecimiento del conocimiento en el bibliotecario acerca del *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* y los procesos para la enseñanza de las competencias de alfabetización informacional.

En el 2016 ACRL cambió el paradigma educativo que guiaba a los bibliotecarios de las bibliotecas en las universidades. En los procesos de enseñanza de las competencias de alfabetización informacional, este nuevo documento, el Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior, establece que la alfabetización informacional es el conjunto de habilidades integradas que comprenden el descubrimiento reflexivo de la información, el conocimiento acerca de cómo la información es producida y valorada y el uso de la información en la creación de nuevo conocimiento y participar éticamente en comunidades de aprendizaje. Igualmente, este nuevo documento no ofrece una secuencia estructurada para la enseñanza de los seis enfoques o marcos que le componen. Este marco se ancla en postulados filosóficos y corrientes educativas para las cuales el bibliotecario no ha sido preparado.

Este cambio de paradigma ha resultado en un problema para los bibliotecarios, ya que se enfrentan a un proceso de cambio en sus esquemas de conocimientos que es contrario a sus experiencias. De igual manera, los bibliotecarios deben trabajar en un proceso de reaprendizaje de un tema ya conocido por ellos que es el de la enseñanza de las competencias de alfabetización informacional. Con esta investigación se pretende explorar el conocimiento que tienen los bibliotecarios que trabajan en las universidades

del área metropolitana de Puerto Rico acerca del nuevo documento propuesto por la ACRL, *Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior* (MRAIES), cómo se implanta en las bibliotecas y cuáles han sido los resultados.

Propósito

Esta investigación cualitativa exploratoria tiene como finalidad auscultar el conocimiento que poseen los bibliotecarios universitarios en instituciones de educación superior en la zona metropolitana de Puerto Rico acerca del MRAIES al ofrecer sus servicios. Este nuevo marco supone que el bibliotecario posea conocimientos de los conceptos, corrientes educativas y tecnológicas. Entre estos, se destacan la alfabetización informacional que es el conjunto de competencias que el alumno debe poseer para descubrir la información, comprenderla y valorarla. También se destaca la alfabetización informacional crítica donde se pretende que el alumno valore la información como un activo y se cuestione acerca de su creación, la bibliotecología y ciencias de la información, la pedagogía, la metaliteracia. Esto es un modelo que toma en consideración e integra otros tipos de alfabetización como la alfabetización tecnológica, la alfabetización cultural y de las tecnologías.

Preguntas de investigación

Todo proceso investigativo requiere de un punto que genere la necesidad de saber y sea guía del proceso. Las preguntas formuladas para guiar esta investigación son las siguientes:

1. ¿Qué conocimiento poseen los bibliotecarios universitarios de las universidades del área metropolitana de Puerto Rico acerca del Marco de

Referencia para la Alfabetización Informacional en las universidades establecido por la Association of College and Research Libraries?

2. ¿Cómo los bibliotecarios de las universidades de la zona metropolitana de Puerto Rico utilizan los paradigmas y modelos del Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional en el proceso de enseñanza?
3. ¿Cuán efectiva ha sido la implementación y práctica del MRAIES por el bibliotecario de las universidades de la zona metropolitana de Puerto Rico como maestro de alfabetización informacional?

De acuerdo con las preguntas de investigación, se quiere conocer si los bibliotecarios han iniciado el proceso de enseñanza con el MRAIES, por tanto y para ello, deben conocer el mismo.

Justificación del problema

Tradicionalmente, se espera que el bibliotecario que ejerce en las bibliotecas de las universidades pueda enseñar, desarrollar y guiar al futuro egresado en la adquisición, desarrollo y uso futuro de las competencias de alfabetización informacional. Luego del ejercicio de revisión de literatura no se encontraron investigaciones relacionadas al tema de esta investigación en Puerto Rico. A través de esta investigación se pueden identificar las estrategias que utilizan los bibliotecarios universitarios de la zona metropolitana de Puerto Rico y qué estos consideran que han contribuido a la alfabetización de los estudiantes. Los resultados de esta investigación pueden, además, concienciar a los bibliotecarios sobre el conocimiento que poseen y la importancia de utilizar los componentes de marco al ofrecer los servicios bibliotecarios en instituciones de educación superior. Además, podrían surgir necesidades de capacitación del personal

académico y estudiantes sobre el tema de la enseñanza de la alfabetización informacional utilizando el MRAIES establecido por la ACRL en el año 2016 en Estados Unidos y sus territorios.

Marco teórico

“El hombre tiene un intenso deseo de conocimiento seguro”

(Einstein et al.,1954, p. 16)

Martens (2015) indica que el marco teórico señala cómo encaja la presente investigación en el conjunto de lo que se conoce sobre el fenómeno o problema estudiado (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018). Según Daros (2002), el marco teórico es importante debido a que presenta las ideas (teorías e hipótesis) con las cuales supuestamente el problema adquiere un sentido. El marco teórico consiste en asumir una teoría que sirva de marco de referencia a todo el proceso de investigación, enlazando el problema con la metodología propuesta y empleada para buscarle una solución. El marco teórico que enmarca esta investigación está fundamentado en la teoría del conocimiento de Bertrand Russell. Como eje teórico de esta investigación, este marco tratará de cumplir con las diversas funciones que citan, para el mismo, Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018). Entre las estas se encuentran, ayudar a afinar el planteamiento del problema, guiar al investigador sobre cómo realizar la investigación y proveer un marco de referencia para interpretar los resultados.

Russell (1964) y Russell et al. (1973) establecían que el conocimiento derivaba de las propias experiencias. Russell (1964) expresa lo siguiente:

Quando un hombre dice... ninguna palabra puede expresar mi alegría al ver el mar de nuevo, después de años en un campo de prisiones, está diciendo algo que

es estricta y precisamente verdad: posee, mediante su experiencia, conocimiento no poseído por otros cuya experiencia ha sido diferente y no completamente capaz de expresión verbal. (p.19.)

Según Russell et al. (1973), en la búsqueda de la verdad, es natural empezar por las experiencias vividas, ya que el conocimiento es una construcción constante desde la niñez hasta la adultez. Igualmente, el Ciudadano de las Américas, Eugenio María de Hostos, afirmaba que el conocimiento es igual a verdad. “El pensamiento o inteligencia es el conjunto de funciones (actividades dirigidas a un fin) y operaciones que lleva a cabo el ser humano para producir conocimientos, es decir los modos y medios para llegar a la verdad” (Hostos, 1969, t. XIX, p.17).

Para Hostos (s.f., citado en Villarini, 1995, p.322), “el niño razona, pero no razona como el adolescente; ni este como el joven, que tampoco lo hace como el hombre maduro”. Esta afirmación de Hostos presenta el elemento de la experiencia como parte fundamental de la construcción continua de la razón (conocimiento). Esta idea que armoniza con lo expuesto por Russell (1964) donde la experiencia tiene un papel preponderante en la construcción de este. Por su parte, Siemens (2004) coincide con estas afirmaciones de Russell (1964) y de Hostos (1969) cuando menciona que el aprendizaje es un proceso continuo, que dura toda la vida. Esta postura de Russell (1964), expuesta también por Hostos (1969) y confirmada por Siemens (2004) indica que el conocimiento se construye continuamente.

Para los bibliotecarios que trabajan con el nuevo MRAIES, se sugiere que tomando como base su conocimiento previo en alfabetización informacional pudieran estos seguir en la construcción de nuevo conocimiento. “Para crear conocimiento es

necesario organizar los datos de la realidad, darles sentido, lo cual es construir una lógica (estructura) hacer inferencias y establecer relaciones” (García, 2006, p. 119). Esta afirmación establece que todo dato de la realidad que se introduce en el conocimiento previo debe combinarse, reestructurarse y así crear el conocimiento nuevo. Hostos (1969, citado en Villarini, 1995, p.317) distingue cuatro funciones básicas, conectadas y progresivas del proceso de pensar: la intuición, la inducción, la deducción y la sistematización. El insigne pensador igualmente establece que “el conocimiento es el resultado de un proceso de pensamiento, y que un conocimiento que no refiera a intuiciones (noción), inducciones (principios), y deducciones (juicios), carece de referente real y por ende es insignificativo” (Villarini Jusino, 1995, p. 318).

Para desarrollar este conocimiento, el lenguaje juega un papel fundamental. De acuerdo con Russell (1964):

...la finalidad de éste [*sic*] es la comunicación y para servir a este fin ha de ser público... ya que una forma dada de palabras será interpretada por oyentes adecuados de tal manera que resultará verdadera para todos ellos o falsa para todos ellos, es más a pesar de esto no tendrá el mismo significado para todos ellos. (p. 20).

Curiosamente, Russell (1970, citado en Sierralta, 2010, p. 47) establece que para entender el lenguaje este debe estar compuesto de elementos de los cuales tengamos conocimiento directo, ya que es difícil emitir un juicio o establecer un supuesto si no tenemos dicho conocimiento. En el caso de los bibliotecarios, de acuerdo con su educación y experiencia previa, se presume que deben tener un conocimiento y dominio del vocabulario relacionado a la alfabetización informacional. El nuevo lenguaje en el

MRAIES se supone que no debería ser extraño para ellos y que, aunque con diferente significado para cada cual, según sus experiencias, si pudieran trabajar con este.

Putnam (1976), filósofo norteamericano, establece que “las palabras deben ser estudiadas en el horizonte real pero que, a la vez estas no tienen sentido fuera de su marco conceptual” (López, 2018, p. 23). Para Putnam, se concibe el conocimiento como el resultado de ciertos modos de interacción causal entre el entendimiento o mente y la realidad. La nueva realidad para los bibliotecarios es el MRAIES. Los términos teóricos en el MRAIES son generados por un referente, que en este caso es la ACRL. Según lo explicado por Putnam, el cambio de los términos teóricos se evita al aplicar el “principio del beneficio de la duda” el cual sugiere “preservar la referencia a través del cambio de teoría” (López, 2018, p. 25). Según lo antes mencionado, los conceptos básicos de la alfabetización informacional han sido preservados a pesar del cambio en el paradigma educativo. Esto puede ser un indicativo del conocimiento de los bibliotecarios en referencia al MRAIES. Una de las explicaciones que ofrece Putnam (1991) es la siguiente:

Los objetos a partir de los que se fija la referencia de un término de género natural (término teórico) pueden no ser iguales a los objetos introducidos en el bautismo inicial o en el evento introductorio de la palabra. Empero, deben ser en su mayoría, miembros paradigmáticos del género, que están involucrados en usos del término por parte de los expertos... Los cambios de teoría traen en sí cambios en la delimitación de los miembros paradigmáticos del género, y proporcional a ello, cambios en la referencia; la realidad nos dice que el contenido de la modificación es menor... (López, 2018, p. 26)

Tanto para Russell (1964) como para Putnam (1991), para construir conocimiento debe haber interacción. Igualmente, para ambos teóricos, el lenguaje es necesario para la construcción de dicho conocimiento. También se entiende que los términos teóricos de dicho lenguaje deben ser de comprensión previa en el individuo. Putnam indicaba que los significados son propiedad pública ya que el mismo será utilizado por distintas personas en tiempos diferentes. Aludía el teórico que los significados son formas abstractas de pensamiento. Tomando en consideración el enunciado de Putnam, se puede inferir que el significado de la alfabetización informacional es abstracto y que debe ser utilizado por los bibliotecarios.

Es importante que los bibliotecarios comprendan totalmente el MRAIES puesto que se requieren acciones concretas relacionadas con este instrumento para la enseñanza de las competencias de alfabetización informacional. El pensador Paulo Freire (2003) define la necesidad educativa de un educador como la posibilidad de comprender un concepto y transmitirlo a sus estudiantes. “La inteligibilidad encierra en sí misma la comunicabilidad del objeto inteligido o la comprensión implica la posibilidad de transmisión” (p. 25). Eugenio María de Hostos (s.f., citado en Villarini Jusino, 1995, p. 324), afirmaba que el educador es el puente o mediador en el proceso de enseñanza y que debe poner en comunicación al desarrollo de la razón del educando con la razón desarrollada por la especie. Por tanto, es necesaria esa construcción de conocimiento en el bibliotecario, tomando en consideración sus experiencias previas, sus referentes y significados. La comprensión exhaustiva de los términos teóricos del MRAIES les permitirá a los mismos la enseñanza de estos.

Russell (1964) establece en su teoría del conocimiento que el mismo es una construcción constante en la cual se organizan los datos obtenidos en las experiencias previas del individuo, el mismo le otorga el sentido pertinente y crea las conexiones necesarias. Este conocimiento es transformado y transferido por medio del lenguaje cuya finalidad es la comunicación. Cada oyente interpreta el mensaje y establece un significado distinto para el mismo mensaje. Las ideas de Hostos (1969) a grandes rasgos concuerdan con lo expuesto por Russell (1964) y traen la construcción del conocimiento al contexto latinoamericano, que es el campo en el cual trabajan los bibliotecarios puertorriqueños. Explica Putnam (1976) en su teoría que los términos teóricos tienen significado en su horizonte real, o sea, en su entorno (López, 2018, p. 23). Estos términos pueden mantenerse incólumes al aplicar el principio del beneficio de la duda, por lo tanto, la médula del concepto se mantiene. En el caso de los bibliotecarios, y tomando la aseveración de Putnam como principio, la médula de la alfabetización se sostiene dentro del MRAIES. De igual forma, el planteamiento final en el cual se hace referencia a Freire (2003) sostiene que el educador debe entender a cabalidad lo que pretende enseñar.

Definiciones de términos

A continuación, se presentan los términos que se utilizarán durante el desarrollo de esta investigación:

Alfabetización informacional – De acuerdo con la Association of College and Research Libraries (2015), se define como el conjunto de competencias que promueven el descubrimiento de la información, la comprensión y valoración de esta, en los aspectos de su producción, uso y por ende la reformulación de nuevos

conocimientos al participar de manera ética en comunidades de aprendizaje (Framework for Information Literacy for Higher Education).

Alfabetización informacional crítica – Es un modelo que reformula las nociones convencionales de texto, el conocimiento y la autoridad. El mismo pretende que el alumno, guiado por el bibliotecario, valore la información como un activo o un bien no neutral y que se cuestione acerca de la misma, su producción, su consumo y su evaluación. Esto sin perder de vista la noción fundamental de que todos los textos son contruidos y sirven a intereses particulares. Según Kapitzke (2003), en este modelo se reformulan las habilidades de alfabetización en información como un medio para el empoderamiento individual al desafiar y repensar las formas de saber que representan. (Coffey, 2008; Elmborg, 2008; Swanson, 2004, 2009).

American Library Association (ALA) – es una organización sin fines de lucro con sede en Estados Unidos que promueve las bibliotecas y la educación bibliotecaria a nivel internacional. Es la asociación que regula la profesión de la bibliotecología en Estados Unidos y Puerto Rico. Fue fundada en 1876 con la misión de “proporcionar liderazgo para el desarrollo, promoción y mejora de los servicios de bibliotecas e información y la profesión de bibliotecario para mejorar el aprendizaje y asegurar el acceso a la información para todos” (American Library Association, 2017).

Association of Colleges and Research Libraries (ACRL) – Es una división de la American Library Association que atiende a los bibliotecarios académicos. La misma desarrolla programas, productos y servicios para ayudar a bibliotecarios académicos y de investigación a aprender, innovar y liderar dentro de la

comunidad académica. De igual manera, trabaja en el fomento de la investigación y un mejor desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje (Association of Colleges and Research Libraries, 2017).

Biblioteca académica – Se refiere a la biblioteca que ofrece servicio a la comunidad universitaria, no es igual a una biblioteca pública, ni a una biblioteca de K a 12. Según la American Library Association (2019), una biblioteca académica sirve a los estudiantes, equipo y facultad de colegios universitarios y las universidades.

Conocimiento – Coloquialmente hablando, el término conocimiento se refiere al “resultado de un proceso cognitivo, para abrazar bajo un concepto realidades conocidas...” (Ferrater Mora, 2004, p. 40).

Disposiciones – Salomon (1994) señala que “una disposición es una tendencia para actuar o pensar de una manera particular. Más específicamente, una disposición es un conjunto de preferencias, actitudes e intenciones, así como un conjunto de capacidades que permiten que las preferencias se realicen de una manera particular” (ACRL, 2015, p. 3).

Metaliteracia – Es una convergencia de alfabetizaciones (Marzal & Borges, 2017). La metaliteracia se visualiza como un modelo integral para la alfabetización informacional. Este modelo toma en consideración e integra otros tipos de alfabetizaciones afines tomando en consideración al aprendiz activo y participativo en el entorno cambiante y los desafíos impuestos por las tecnologías emergentes. La metaliteracia facilita un núcleo integrado para interactuar con individuos e ideas en entornos de información digital. De igual manera, se

estimula para un pensamiento de orden superior el cual es requerido para interactuar con múltiples tipos de documentos a través de diversos formatos y medios en entornos colaborativos (Jacobson & Mackey, 2013; Mackey & Jacobson, 2011).

Necesidades educativas – Freire (2003) define la necesidad educativa de un educador como la posibilidad de comprender un concepto y transmitirlo a sus estudiantes. “La inteligibilidad encierra en sí misma la comunicabilidad del objeto inteligido o la comprensión implica la posibilidad de transmisión” (p. 25).

Prácticas de conocimiento – De acuerdo con el documento Framework for Information Literacy for Higher Education (ACRL, 2016), “las prácticas de conocimiento son las habilidades o habilidades que los estudiantes desarrollan como resultado de su comprensión de un concepto de umbral” (p. 3).

Umbral (threshold) – El concepto de umbral puede considerarse como una representación de una forma transformada de comprender, interpretar o ver algo sin lo cual el alumno no puede progresar. Como consecuencia de comprender un concepto de umbral, puede haber una visión interna transformada de la materia, el paisaje temático o incluso la visión del mundo (Meyer & Land, 2003).

Understanding by design – El entendimiento por diseño es un modelo de planificación educativa enfocado en la mejora del rendimiento académico de los estudiantes en el que se hace hincapié en el papel del maestro como diseñador del proceso de aprendizaje de estos. De acuerdo con “el entendimiento por diseño promueve un proceso de diseño ‘hacia atrás’ que comienza con la identificación

de las comprensiones duraderas que los estudiantes deben llevar de la clase”

(Roth, 2007, p. 96).

En este primer capítulo de la investigación propuesta se presentan los antecedentes desde el origen y desarrollo de las bibliotecas, tomando en consideración su papel en la educación de los individuos en sociedad. Se trae a consideración el papel del bibliotecario como educador en materias de alfabetización informacional. Esta alfabetización en información es el conjunto de capacidades integradas que abarcan el descubrimiento reflexivo de la información, la comprensión de cómo se produce la información, su valor, y el uso de la información en la creación de nuevos conocimientos y participar con ética en las comunidades de aprendizaje (ACRL, 2015).

Igualmente, en este capítulo se ha presentado el planteamiento del problema de investigación, el propósito de esta, las preguntas que guían el proceso y la justificación del problema. El problema planteado es que, en el 2016, ACRL cambió el paradigma para la enseñanza de las competencias de alfabetización y este cambio ha provocado en los bibliotecarios un reaprendizaje de conceptos. Previo a esto, los bibliotecarios ya poseían un instrumento guía para los procesos de enseñanza el cual ya conocían y habían adherido como parte esencial de su práctica. En el próximo capítulo, se explorará la literatura profesional con propósitos de encontrar en la misma, estudios, artículos y material que nos guíe en la investigación que se pretende realizar.

Capítulo II

Revisión de literatura

Introducción

El tema bajo estudio en esta investigación cualitativa de corte exploratorio es uno de advenimiento reciente. En el campo de la Bibliotecología y las Ciencias de la Información se está comenzando a forjar la literatura profesional respecto al tema del Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior (de ahora en adelante MRAIES), según promulgado por la Association of Colleges and Research Libraries. Creswell (2012). Establece que la revisión de literatura es un resumen de artículos de revistas profesionales, libros y de otros documentos que describen el estado pasado y presente del tema que es objeto de estudio.

De la misma forma, McEwan (2017) expone que una revisión de literatura es una descripción de los estudios de investigación y los argumentos teóricos con respecto a algún fenómeno que destacan tanto lo que la comunidad académica conoce sobre un tema como lo que aún tiene que aprender. Con propósitos de localizar recursos de información sobre este tema y así validar la importancia y necesidad de este bajo estudio se utilizaron los siguientes encabezamientos de materia:

1. Alfabetización informacional
2. Information literacy
3. ACRL Framework
4. Conocimiento

5. Librarian as teacher
6. Librarian educational needs
7. ACRL Framework
8. ACRL framework and librarian knowledge

Para comenzar a profundizar en el estudio del tema propuesto, se ha subdividido en subtemas los elementos importantes.

En un principio, las bibliotecas

Según Martínez de Sousa (2004), las bibliotecas tienen su origen el año 1,300 a. C. cuando el faraón Osimandias funda la biblioteca de su palacio de Tebas, en cuyo frontispicio había de grabar: “Medicina del alma”. Luego de eso, en el 290 a. C. Tolomeo funda la Biblioteca de Alejandría, la cual fue comisionada por Alejandro Magno. La Biblioteca debió de surgir como consecuencia de la fundación de este último (el Museo), para que sus miembros dispusieran de una colección de libros, elemento valioso de trabajo e imprescindible en la nueva ciudad que no disponía de libros griegos, al menos en la cantidad suficiente para atender las necesidades de los eruditos e investigadores que en ella iban a trabajar (Escolar Sobrino, 2001, p. 95).

La Biblioteca de Alejandría atrajo a filósofos, estudiosos y sabios. Esta biblioteca fue cuidada y fortalecida por sus bibliotecarios entre los que figuraban Calímaco de Cirene, Demetrio de Falero, consejero de Tolomeo, y Apolonio de Rodas que se encargaron de hacer crecer el acervo científico y literario de la biblioteca. Las bibliotecas siempre han estado relacionadas al cuidado de los saberes humanos y a la organización de estos. Al paso de los siglos se fundaron otras bibliotecas como la Biblioteca Octaviana, fundada por el emperador Augusto en año 33 a. C., quien también fundó la Biblioteca

Palatina en el año 28 a. C. Posterior a eso, San Benito de Nursia funda la Biblioteca del monasterio de Montecasino en Italia en el año 528. Luego, se da paso a fundación de las bibliotecas en las universidades, tradición que comienza con la Biblioteca de la Universidad de Sorbona de París en 1253 y la Biblioteca de Oxford en 1334 (Martínez de Souza, 2004).

En América, la primera biblioteca universitaria fue la Biblioteca Universitaria de Santo Domingo fundada en 1538. A partir de ese momento y según iban floreciendo las universidades, las bibliotecas se establecían en las comunidades universitarias. De acuerdo con Martínez de Sousa (2004), “la biblioteca universitaria es aquella cuyos fondos bibliográficos están a disposición de los alumnos para el cumplimiento de los fines universitarios” (p. 114). González Guitián y Molina Piñeiro (2008) afirman que las bibliotecas universitarias “son instituciones que reúnen, organizan y difunden información para el aprendizaje, la docencia y la investigación, y potencian la creación de nuevos conocimientos” (p. 4).

La ALA, asociación de bibliotecas más grande del mundo, utiliza la definición provista por el National Center for Education Statistics (2010) que define a la biblioteca académica como aquella asociada a una institución de educación superior que otorga títulos. ALA (2000) señala que en una biblioteca académica se encuentra:

1. Una colección organizada de materiales impresos u otros o una combinación de estos.
2. Un personal capacitado para proporcionar e interpretar dichos materiales según sea necesario para satisfacer las necesidades informativas, culturales, recreativas o educativas de la clientela.

3. Un horario establecido en el que los servicios del personal están disponibles para la clientela.
4. Las instalaciones físicas necesarias para respaldar tal colección, personal y cronograma. (párr. 1).

La literatura profesional tradicionalmente presenta a la biblioteca académica como el corazón de la universidad (Gavilán, 2008; Kaufman, 2005; Oakleaf, 2010; Thompson & Carr, 1990). Las bibliotecas académicas, más que ser el corazón de la universidad, son el espacio destinado en las instituciones para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la investigación, la generación de conocimientos, al igual que apoyar el desarrollo del aspecto social y cultural de la comunidad a la cual sirven. Las prioridades de la biblioteca son apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje del estudiante subgraduado y el enseñar las competencias de la alfabetización informacional a estos. Estas prioridades superan la visión tradicional de que las bibliotecas están para crear colecciones, preservar las mismas y descubrir materiales de investigación (Howard, 2011).

Las bibliotecas siempre han estado íntimamente ligadas a la educación, a los saberes y al aprendizaje. Prueba de esto es que cuando comenzaron a organizarse las ciudades dotadas de catedral un alumnado sediento de un saber cada vez más universal y profundo, se congregaban en las grandes abadías para alimentar aquella sed y aprovechar las bibliotecas (Moncada, 2008). Gavilán (2008) menciona en su escrito que “las bibliotecas universitarias nacen en la Edad Media, solo desde finales del siglo XIX tienen una existencia y protagonismo propio” (p. 2). Las bibliotecas han tenido una evolución significativa a través del tiempo, primeramente, en los espacios religiosos y luego con el nacimiento de las universidades durante la Edad Media.

Ranganathan (1892), bibliotecario y matemático hindú, formuló las leyes esenciales de la bibliotecología. Ranganathan, estableció que “las Bibliotecas [*sic*] son instituciones sociales que servían a múltiples propósitos y que como tal debía ayudar a la educación permanente de todos y cada uno de sus usuarios” (p. 21). Thompson (1974) considera que “las bibliotecas son los tesoros del conocimiento humanístico, científico y tecnológico” (p. 7). Sin embargo, “en las últimas décadas, paulatinamente se ha ido imponiendo la concepción anglosajona de la biblioteca como centro neurálgico de la universidad” (Gavilán, 2008, p. 3). Esta visión también la expone Kaufman (2005) que afirmaba que “la biblioteca académica es la joya de la corona universitaria, el corazón de la universidad, el tesoro del campus” (p. 2). Además, Thompson y Carr (1990) conciben a la biblioteca como “el corazón de la universidad” (p. 20). Tradicionalmente, la biblioteca universitaria ha estado centrada en prestar servicios a la comunidad universitaria, sobre todo con el apoyo a la docencia y a la investigación.

Primeramente, se tenía a la biblioteca como un lugar para el depósito y resguardo de libros, pero debido a los cambios acaecidos por los tiempos, esa visión ha evolucionado. Ahora la biblioteca es un lugar que debe garantizar el acceso a todos los recursos de información en todos sus soportes, apoyar la labor de la docencia, los programas de investigación y el aprendizaje estudiantil. Según Howard (2011), las funciones de la biblioteca han ido evolucionando y las bibliotecas académicas apoyan el aprendizaje estudiantil y la enseñanza de las competencias de alfabetización y de investigación, sobre las funciones tradicionalmente conocidas como creación y mantenimiento de colecciones de recursos. Haciendo referencia a las bibliotecas académicas en Puerto Rico, Bernal Rosa (1984) expresa que “nuestras bibliotecas

académicas se han desarrollado, por lo tanto, teniendo a las bibliotecas universitarias norteamericanas como ejemplos...” (p. 1).

La figura del bibliotecario

El Occupational Outlook Handbook (2016) del Departamento del Trabajo de Estados Unidos indica que los bibliotecarios ayudan a las personas a encontrar información y realizar investigaciones para el uso personal y profesional. Sus funciones de trabajo pueden cambiar en función del tipo de biblioteca en el que trabajan. De acuerdo con esta publicación, los bibliotecarios:

1. Ayudan a los usuarios a realizar investigaciones y a encontrar la información que necesitan.
2. Ofrecen clases acerca de los recursos de información y ayudan a los usuarios a evaluar los resultados y los materiales de referencia.
3. Organizan las colecciones de recursos para su rápida localización, acceso y mantenimiento.
4. Desarrolla bases de datos para la recuperación de recursos informativos.
5. Planifica programas para distintas audiencias.
6. Investiga y selecciona nuevos recursos bibliográficos para la adquisición de estos.
7. Investiga y recomienda la adquisición de computadoras y otros materiales para la biblioteca.
8. Prepara presupuesto.
9. Adiestra, capacita y enseña a bibliotecarios auxiliares, asistentes, otro personal de apoyo y voluntarios. (p. 403)

Según Ortega y Gasset (citado en Negrón Díaz, 1983):

El bibliotecario se convierte en **guía y maestro** [énfasis suplido] de los lectores, en el profesional que lleva a cabo el ajuste de la función vital que es el libro.

Organizador de la abundante producción libresca, lector incansable de libros, guía del lector no especializado, investigador riguroso de la literatura de todas las disciplinas, filtro que se interpone entre la vastedad de la producción de libros y el lector común o el lector altamente especializado: tales son las inmensas tareas que Ortega, con gran atino, le atribuye al bibliotecario moderno. (p. 2)

En Puerto Rico, la educación para el bibliotecario se ofrece en la Escuela Graduada de Ciencias y Tecnologías de la Información (EGCTI) de la Universidad de Puerto Rico. De acuerdo con la American Library Association (ALA), en Puerto Rico solo hay una escuela graduada que está acreditada por ellos. La ALA es la asociación de bibliotecas más antigua y grande del mundo fundada el 6 de octubre de 1876. La misión de esta asociación profesional es “proporcionar herramientas de liderazgo para el desarrollo, la promoción y la mejora de los servicios bibliotecarios y a la profesión del bibliotecario, con propósitos de mejorar el aprendizaje y asegurar el acceso a la información para todos” (American Library Association, 2017, párr. 3).

La EGCTI de la Universidad de Puerto Rico es la única escuela acreditada por la ALA en Puerto Rico y el Caribe como escuela profesional para la formación de bibliotecarios, ubicada en el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico. De acuerdo con la página electrónica de la EGCTI, los ofrecimientos académicos son la maestría en ciencias de la información y dos certificados postmaestría: el certificado postmaestría en administración de bibliotecas académicas públicas y especiales y el

certificado postmaestría en administración de documentos. El estudiante debe cumplir con los 36 créditos del programa de maestría para obtener el grado esperado. Este programa de maestría permite a sus estudiantes especializarse en una de las dos áreas de énfasis que ofrece la secuencia curricular de la EGCTI, que son Bibliotecología y Ciencia de la Información y la otra en Gerencia del Conocimiento. De acuerdo con la descripción general ofrecida por la EGCTI, el programa de maestría que ofrecen se distingue por formar académicamente a profesionales a tono con las nuevas tendencias en el campo de la información y las demandas de la sociedad. Los requisitos para la admisión al programa son:

1. Haber completado el grado de bachillerato en cualquier campo o su equivalente con un índice académico de 3.00 en una escala en la que 4.00 es el máximo.
2. Someter dos cartas de recomendación con el formulario provisto por la escuela.
3. Someter un ensayo en el cual el candidato demuestre dominio del idioma, pensamiento crítico, capacidad para organizar y expresar las ideas con claridad.
4. Poseer dominio de los idiomas español e inglés.
5. Mostrar dominio en las destrezas de redacción y estilo.
6. Uso de la computadora y aplicación de tecnologías de la información como herramienta de trabajo.
7. Conocimientos básicos de estadísticas.

Como nota al calce, la página de la EGCTI indica que los estudiantes aceptados al programa son responsables del dominio de las destrezas mencionadas antes de iniciar sus cursos.

Los estudiantes y futuros egresados de la EGCTI de la Universidad de Puerto Rico, actualmente y de acuerdo con la secuencia curricular, pueden tomar como clase electiva Competencias Informacionales y Tecnológicas (CINF 6815). La descripción ofrecida en el prontuario del curso indica que en el mismo se discute el proceso y las estrategias para el desarrollo de competencias informacionales y tecnológicas. El curso está dirigido a estudiantes de Bibliotecología y Ciencias de la Información con el fin de que sean capaces de diseñar un programa de destrezas de información y pensamiento crítico. Incluye, además, la forma de evaluar si las mencionadas destrezas fueron logradas y experiencias prácticas.

Alfabetización informacional

Henry M. Wriston, presidente de la Universidad de Lawrence en Wisconsin de 1925 a 1937 y de la Universidad de Brown University de 1937-1955, indica que “*best teachers and scholars make the fullest and most varied use of libraries and stimulate their students to do likewise*” (p. 4). En 1937, Wriston se involucró con la Asociación Americana de Bibliotecas y le solicitó al director de las Bibliotecas de la Universidad de Duke, Harvie Branscomb, un estudio sobre la relación entre el uso de la biblioteca y el desempeño académico que fue auspiciado por la Comisión Carnegie para la Educación Superior. Se estudiaron los patrones de uso de libros en circulación en más de 60 colegios universitarios. Como resultado de este ejercicio, Branscomb se reunió y dialogó con presidentes, administradores de instituciones universitarias y bibliotecarios presentando, primeramente, que las bibliotecas debían promover la instrucción bibliotecaria y que los problemas de las bibliotecas son responsabilidad de las comunidades universitarias.

Posterior al trabajo de Branscomb, presidentes de algunas universidades en los Estados Unidos reconocieron a las bibliotecas como instrumentos de enseñanza. Entendieron que las bibliotecas no se circunscriben a un solo tema, como en el caso de la enseñanza en el salón de clases. Por el contrario, la biblioteca provee la universalidad de temas y, por lo tanto, se convierte en el lugar idóneo para exponer al estudiante universitario al desarrollo de las destrezas de resolución de problemas y de investigación. Destrezas que son muy valoradas por los líderes de empresas en el momento de la contratación de empleados. Breivik (1989) explica que la biblioteca es un centro dinámico de aprendizaje y, por tanto, magnifica la educación y prepara mejor al estudiante para vivir y trabajar en el mundo real.

De acuerdo con Bernhard (2002), “lo que necesitan los individuos no es solo saber usar las bibliotecas, sino dominar las habilidades y estrategias para informarse y usar la información” (p. 414). La complejidad en el uso y manejo de la información que se produce en el individuo proviene de la dificultad que presenta en el mismo para poder determinar su necesidad de información, encontrar la misma, evaluar si el recurso es valioso y reconocer la autoridad de este entre otros factores. La información cada día es más compleja (Córdova Tapia, 2013; Gómez – Hernández, 2002). El individuo es directamente afectado por la “la explosión de la información”. Este fenómeno de la explosión de la información inició en la década de 1970 y fue el momento en el cual la información comenzó a multiplicarse exponencialmente en cortos periodos de tiempo. Fourie (2000) afirma que “la complejidad de la información, su mediatización tecnológica y su constante evolución hacen que todos los individuos necesiten un

conjunto de habilidades de información, bases para aprender a aprender en la sociedad de la información” (p. 13).

El ser humano alfabetizado en información es uno totalmente autónomo en la adquisición, uso y manejo de esta. En esa autonomía radica la importancia de los programas de alfabetización informacional en el contexto de la educación superior. El ser humano alfabetizado en información enfrenta una sociedad cambiante a un ritmo acelerado, por lo tanto, necesita adquirir y desarrollar aptitudes para el uso de la información a tono con la celeridad de los tiempos. En el año 2002, Bernhard afirmaba que las principales razones para justificar las acciones de alfabetización informacional para el individuo del siglo XXI son las siguientes:

1. El crecimiento exponencial de la información disponible y accesible en cualquier formato.
2. Una información cada vez más heterogénea cuya autenticidad, validez y credibilidad han de ser establecidas continuamente; una economía fuertemente basada en actividades de servicio y apelando a tecnologías en rápido desarrollo.
3. La necesidad de que cada persona adquiera y desarrolle aptitudes transferibles y utilizables a lo largo de toda la vida, así como que aprenda a aprender en una perspectiva de solución de problemas.
4. La necesidad absoluta de estar al tanto de los desarrollos más recientes para las actividades de investigación.
5. La demanda de los empleadores que quieren contratar a personas capaces de dominar las tecnologías, de buscar la información en las fuentes electrónicas e

Internet, y de evaluarla, de gestionar la información interna y externa, así como llevar a cabo actividades de alerta.

6. La evolución hacia una pedagogía activa centrada en el estudiante, basada en los recursos y en la solución de problemas.
7. El impacto de la formación en el uso de la información sobre la continuidad en los estudios y el éxito escolar. (pp. 410-411)

En el año 1989, la American Library Association (ALA) definió las competencias de alfabetización informacional como un conjunto de competencias necesarias para encontrar, recuperar, analizar y utilizar la información. En el 2000, la Association of College and Research Libraries (ACRL) de la American Library Association, formula un documento titulado *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. En este se redefinen las competencias de alfabetización informacional como un conjunto de habilidades que requieren que las personas "reconozcan cuándo se necesita información y tienen la capacidad de localizar, evaluar y usar efectivamente la información necesaria" (ACRL, 2000, p.2). La comparación de ambas definiciones expone una evolución entre las mismas. En la definición de competencias de alfabetización informacional del año 2000 se incluye el factor del individuo el cual debe reconocer la necesidad de información y hacer uso efectivo de la misma.

En el documento del año 2000 de la ACRL, *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (también llamados los estándares), proporcionaron un marco para evaluar al individuo alfabetizado en información. Estas normas, anteriores al MRAIES, intentaron articular en secuencia con lo ofrecido a estudiantes de K-12. Esta intención es armónica con lo establecido en el MRAIES. Los estándares eran seis y en

estos se definían las competencias que debía poseer un estudiante educado en alfabetización informacional. Los estándares eran los siguientes:

1. El estudiante alfabetizado en información determina la naturaleza y el alcance de la información necesaria. De acuerdo con esta afirmación, el estudiante educado en alfabetización informacional puede establecer claramente su necesidad de información, identificar distintas fuentes y considerar los costos y beneficios de la adquisición de la misma. Este estudiante es capaz de reevaluar el alcance y la naturaleza de su necesidad informativa.
2. El estudiante alfabetizado en información accede a la información necesaria de manera efectiva y eficientemente. Este estándar menciona que un estudiante alfabetizado en información selecciona los métodos de investigación más apropiados para acceder a la información que necesita, también que desarrolla estrategias de búsqueda efectivas y variedad de métodos. De igual forma este estudiante reconoce que puede refinar su estrategia para obtener mejores resultados.
3. El estudiante alfabetizado en información evalúa la información y sus fuentes críticamente e incorpora información seleccionada en su conocimiento sistema de base y valores. Con esta premisa, se asume que el estudiante alfabetizado en información puede evaluar y resumir ideas principales de la información recuperada. De igual manera puede comparar y contrastar características del tema de acuerdo con su base de conocimientos anteriores sobre el mismo.
4. El estudiante alfabetizado en información, individualmente o como miembro de un grupo, utiliza la información de manera eficaz para lograr un propósito

específico. Este estándar establece que este alumno integra la información adquirida en la planificación y creación de futuras actividades o productos, que de igual manera tiene la capacidad para revisar los procesos antes mencionados y que puede compartir ese conocimiento de manera efectiva a otros.

5. El estudiante alfabetizado en información comprende muchos de los aspectos económicos, legales y cuestiones sociales en torno al uso de la información y los accesos y usos información ética y legalmente. De acuerdo con esta premisa, el estudiante alfabetizado conoce las leyes y las regulaciones del uso de la información y sus implicaciones.

Eventualmente, la Association of College and Research Libraries reconoce un cambio en la producción y adquisición de la información en este nuevo milenio y reformula este modelo anterior para la alfabetización informacional (*Information Literacy Competency Standards for Higher Education*). Da paso al MRAIES que se establece una nueva definición puesta en vigor en julio de 2016 y toma en consideración los aspectos valorativos, los éticos y legales de la producción y uso de la información. De acuerdo con el documento MRAIES (ACRL, 2015), la alfabetización en información es el conjunto de capacidades integradas que abarcan el descubrimiento reflexivo de la información, la comprensión de cómo se produce la información, su valor y el uso de la información en la creación de nuevos conocimientos y participar con ética en las comunidades de aprendizaje.

Las competencias de información equipan a sus aprendices con las destrezas de pensamiento crítico necesarias para convertirse en aprendices independientes de por vida.

“Es un concepto amplio y abarcador, el mismo se enfoca en el empoderamiento del estudiante para que sea independiente y pueda auto guiarse [*sic*] en los procesos de investigación” (Shantaram, 2012, p. 4). En 1989, la ALA establece que las competencias de información deben ser introducidas de manera paralela al currículo académico y formar parte de la educación. Siguiendo esta línea de pensamiento, “la complejidad de la información, su mediatización tecnológica y su constante evolución hacen que todos los individuos necesiten un conjunto de habilidades de información, bases para aprender a aprender en la sociedad de la información” (Gómez-Hernández, 2002, p. 13).

La ALFIN representa un elemento muy importante en la vida de los individuos. En la Declaración de Praga, documento presentado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2003), en la República Checa se menciona que:

la alfabetización informacional, juntamente con el acceso a la información y al uso eficaz de las tecnologías de la información y la comunicación, juegan un papel fundamental en la reducción de desigualdades entre las personas y los países, y en la promoción de la tolerancia y la comprensión mutua gracias al uso de la información en contextos multiculturales y multilingües. (párr. 4)

La UNESCO (2005) sigue considerando la alfabetización informacional un elemento importante y un derecho humano en su próxima declaración hecha en Alejandría cuando exponen que la misma “se encuentra en el corazón mismo del aprendizaje a lo largo de la vida” (párr. 2). Reiteran que es un derecho humano básico en el mundo digital.

En el mismo documento (UNESCO, 2025), se afirma que “la ALFIN y el aprendizaje a lo largo de la vida son los faros de la Sociedad de la Información que

iluminan las rutas hacia el desarrollo, la prosperidad y la libertad” (párr. 1). En declaraciones subsiguientes de la UNESCO, se reafirma y se expande la importancia de la ALFIN.

Al hacer estudio de otros recursos bibliográficos se encuentra que diversos autores concuerdan con la importancia de la ALFIN considerando los beneficios a corto y largo plazo que se deriva en la adquisición de esta. Un estudio realizado por Pinto Molina y Fernández Valdés (2010), a informantes, éstos [*sic*] reconocen que la introducción en la formación en ALFIN en la universidad de hoy, ya sea a partir de la inserción de los contenidos en los currículos o de la formación desde la propia biblioteca, se convierte en piedra angular para formar individuos autónomos, capaces no solo de usar la información, sino de convertirla mediante el análisis y la reflexión en un nuevo conocimiento y así desarrollar un espiral donde de forma sistémica se vinculen los siguientes aspectos en esta ecuación: Información – Conocimiento – Individuo – Universidad – Sociedad. (p. 88)

Todos los individuos necesitan desarrollar habilidades y estrategias en información para aprender a aprender en la sociedad de la información (Bernhard, 2002; Fourie, 2000; Gómez Hernández, 2002).

Modelos de alfabetización informacional

Un modelo de alfabetización informacional es la herramienta que debe utilizar el bibliotecario académico para el desarrollo de las competencias informacionales en su comunidad de usuarios. Cada organización profesional define lo que son estas competencias y gestan sus propios modelos en aras de contribuir al proceso de formación

de un ciudadano alfabetizado en información. Algunos ejemplos de otros modelos de alfabetización informacional son los siguientes:

Marco para la alfabetización informacional en Australia y Nueva Zelanda

Este modelo fue creado por el Instituto de Alfabetización Informacional de Australia y Nueva Zelanda (ANZIIL) y se fundamenta en cuatro principios generales.

Estos son:

1. Que las personas alfabetizadas en información participen en el aprendizaje independiente mediante la construcción de nuevos significados, comprensión y conocimiento.
2. El ciudadano alfabetizado debe obtener satisfacción y realización personal al usar la información de manera inteligente
3. Este ciudadano puede buscar y utilizar información de forma individual y colectiva para la toma de decisiones y la resolución de problemas con el fin de abordar cuestiones personales, profesionales y sociales.
4. La persona alfabetizada en información puede demostrar responsabilidad social a través de un compromiso con el aprendizaje permanente y la participación comunitaria.

Este marco de ANZIIL tiene como propósito ofrecer a los bibliotecarios los seis principios y estándares que guíen el desarrollo de las competencias de alfabetización informacional. Estos principios son los siguientes:

1. Reconoce la necesidad de información y determina la naturaleza y nivel de la información que necesita.
2. Encuentra la información que necesita de manera eficaz y eficiente.

3. Evalúa críticamente la información y el proceso de búsqueda de la información
4. Gestiona la información reunida o generada.
5. Aplica la información anterior y la nueva para construir nuevos conceptos o crear nuevas formas de comprensión.
6. Utiliza la información con sensatez y se muestra sensible a las cuestiones culturales, éticas, económicas, legales y sociales que rodean al uso de la información.

Bajo este modelo el ciudadano alfabetizado en información es aquel que reconoce cuando se necesita información y tiene la capacidad de localizar, evaluar y utilizar eficazmente la información necesaria.

Seven Pillars of Information Literacy de la Society of College, National and University Libraries (SCONUL)

Este marco fue aprobado en 1999 por la Society of College, National and University Libraries (SCONUL) que sirve a Inglaterra e Irlanda. La SCONUL ha definido cuáles deben ser las competencias en información que deben tener los estudiantes y se compone de siete estándares.

1. Reconocer la necesidad de conseguir información
2. Distinguir entre distintas formas de cubrir la necesidad
3. Establecer estrategias para localizar la información
4. Localizar la información y acceder a ella
5. Comparar y evaluar la información
6. Organizar, aplicar y comunicar la información

7. Sintetizar la información y crear nueva información

De acuerdo con Uribe Tirado (2008):

Los principales aportes o aspectos más destacados de este modelo se sintetizan en partir de los conocimientos que los estudiantes poco a poco van adquiriendo, en la medida de las mismas exigencias del contexto, de sus necesidades de información para el estudio, para la investigación para su desempeño profesional, por medio de niveles (aptitudes) incrementales. (p. 26)

Estándares para el desarrollo de habilidades informativas de la Federación

Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias (IFLA)

Es un documento trabajado por la sección de Alfabetización Informativa de dicha federación. Estos estándares fueron avalados por la Universidad Veracruzana de México y la UNESCO. Los componentes básicos en los cuales se sustenta este documento son los principios de acceso, evaluación y uso. Por cada uno de los principios fundamentales el estudiante debe desarrollar las habilidades que le identificarían como un ciudadano alfabetizado en información.

1. Acceso

- a. Definición y articulación de la necesidad informativa – Esto es que el usuario puede definir, reconocer, expresar su necesidad de información y a su vez inicia el proceso de búsqueda de información.
- b. Localización de la información – El estudiante puede identificar y evaluar las fuentes de información, desarrolla estrategias para su búsqueda, accede a las fuentes y selecciona las que entienda son adecuadas para satisfacer la necesidad.

2. Evaluación

a. El usuario evalúa la información de manera crítica y competente, esto es:

i. Que el usuario analiza, examina, generaliza, interpreta, selecciona y sintetiza la información. De igual manera evalúa su exactitud y relevancia.

b. Organización de la información

i. En esto el usuario puede ordenar y categorizar, agrupar, organizar la información recuperada. También este usuario podrá determinar cuál es mejor y más útil para sí.

3. Uso

a. El usuario encuentra nuevas formas de comunicar, presentar y utilizar la información, la internaliza para su conocimiento personal hace uso ético, legal de la misma. (Lau, 2007, pp. 21-22.)

Conocimiento

Esta investigación se fundamenta en la teoría del conocimiento de Bertrand Russell. De acuerdo con Russell (1964) y Russell et al. (1973), el conocimiento derivaba de nuestras propias experiencias y que este proceso era una construcción constante desde la niñez a la adultez. Esta postura ha sido sustentada a través de la literatura por autores como Siemens (2004) que afirmaba que el conocimiento era un proceso continuo, que duraba toda la vida; por Leo Vygotsky (1931) que sostenía que los niños necesitan de la interacción de un tutor o un par competente para moverse de su zona de desarrollo actual a su zona de desarrollo próximo, en otras palabras que el niño construye conocimiento

nuevo tomando como base sus experiencias e interacción y, como evidenciaba Piaget, cuando mencionaba que los seres humanos construyen conocimiento a través de la recombinación y reorganización de esquemas mentales.

Según lo expresado por Keller (1988), coloquialmente hablando el término conocimiento se refiere al “resultado de un proceso cognitivo, para abrazar bajo un concepto realidades conocidas...” (p. 40). Por su parte, Ferrater Mora et al. (1994) define desde el punto de vista fenomenológico que el conocer es “aprehender, es decir, el acto por el cual un sujeto aprehende un objeto” (p. 658) desde una manera representativa, ya que, según este autor, “cuando lo representa tal como el objeto es, el sujeto tiene un conocimiento verdadero” (p. 658). Este acto de aprehender, desde el punto de vista fenomenológico, se caracteriza por “limitarse a destacar la aprehensión como fundamento de un enunciado o decir algo acerca del objeto” (p. 659).

El decir algo del objeto, es mencionar características, cualidades y virtudes que demuestren que se ha aprehendido o aprendido algo del mismo. Se hace posible gracias a la relación que se forma entre el sujeto y el objeto. Hessen (1981) menciona que el fenómeno del conocimiento se encuentra frente a frente la conciencia y el objeto: el sujeto y el objeto. Por ende, el conocimiento puede definirse como una determinación del sujeto por el objeto. Un conocimiento es verdadero si su contenido concuerda con el objeto mencionado (p. 13). Esta afirmación de Hessen coincide con lo expresado por José M. Lázaro (1967) cuando menciona que “las cualidades son importantes para conocer las cosas, ya que solo podemos entender estas en tanto en cuanto podemos explicarlas, expresando por qué son lo que son” (Lázaro, p. 122).

Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior (*Framework for Information Literacy for Higher Education*).

En el año 2016, la Association of College and Research Libraries (ACRL), organismo perteneciente a la American Library Association (ALA), adoptó el documento *Framework for Information Literacy in Higher Education* (Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior [traducción libre de la autora], MRAIES como una nueva manera para educar en las competencias de alfabetización informacional a los estudiantes de las instituciones de educación superior. Esta nueva manera de educar en alfabetización informacional “surge de la creencia de que la alfabetización informacional como un movimiento de reforma educativa que alcanzará su potencial a través de un conjunto más rico y complejo de ideas fundamentales y/o [sic] umbrales” de acuerdo con el MRAIES (2016, p. 2). Bajo este nuevo paradigma para la enseñanza de la alfabetización informacional la misma se define como el conjunto de competencias que promueven el descubrimiento de la información, la comprensión y valoración de esta en los aspectos de su producción, uso; por ende, la reformulación de nuevos conocimientos al participar de manera ética en comunidades de aprendizaje. Esta nueva forma para educar fue establecida e implantada de manera final y firme por la ACRL el 25 de junio de 2016.

El MRAIES (2016) se erige en varias concepciones, algunas educativas otras con fundamento filosófico. La primera concepción sobre la cual descansa este marco es en el concepto de umbral (*threshold*). A esta concepción se le define como el núcleo de conceptos fundamentales que, una vez captado por el alumno, este puede crear nuevas perspectivas y formas de entender una disciplina o área del conocimiento desafiante.

Tales conceptos producen la transformación dentro del alumno; sin ellos, el alumno no adquiere experiencia en ese campo del conocimiento. Meyer et al. (2010) indican que este concepto de umbral puede ser considerado como un portal a través del cual debe pasar el alumno con el fin de desarrollar nuevas perspectivas y entendimiento más amplio (ACRL 2016). Para visualizar mejor el concepto de umbral, Meyer y Land (2003) proponen que, “el concepto de umbral se puede considerar semejante a un portal, abriendo una manera nueva y previamente inaccesible de pensar algo” (p. 1). El MRAIES se compone de seis umbrales que serán mencionados más adelante.

La segunda concepción sobre la cual se desarrolla el MRAIES es el entendimiento por diseño “*understanding by design*” (p. 3). El entendimiento por diseño es un modelo de planificación educativa enfocado en la mejora del rendimiento académico de los estudiantes en el que se hace hincapié en el papel del maestro como diseñador del proceso de aprendizaje de estos. Esto es cómo el educador logra, por medio del diseño de las actividades, que los estudiantes comprendan lo que se les pide que aprendan. El proceso inicia a la inversa, o sea, se inicia el proceso educativo con los resultados deseados. Por lo tanto, el educador no puede comenzar a planificar en tanto no tenga claro qué es lo que exactamente desea que sus estudiantes aprendan.

En el documento del MRAIES se indica que la metaliteracia (el tercer elemento en el que se desarrolla el marco) amplía el alcance de las habilidades tradicionales de información (determinar, acceder, localizar, entender, producir y usar información) para incluir la producción colaborativa y el intercambio de información en entornos digitales participativos (colaborar, producir y compartir). Mackey & Jacobson (2014) este enfoque requiere una continua adaptación a las tecnologías emergentes y una comprensión del

pensamiento crítico y la reflexión requerida para participar en estos espacios como productores, colaboradores y distribuidores (ACRL, 2016). Los defensores de esta concepción indican que la metaliteracia promueve el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración en la era digital que es la era en la cual se desarrolla la comunidad universitaria actual.

Por último, el MRAIES se nutre con la concepción de la alfabetización informacional crítica (*critical information literacy*) en la cual se unen las vertientes de la bibliotecología y la pedagogía crítica de Paulo Freire. La alfabetización informacional crítica pretende que se valore la información como un activo o un bien no neutral y que se cuestione acerca de la misma, su producción, su consumo, su evaluación, etc. Implica esto que el bibliotecario esté conectado con el mundo en el que se desempeña y “rete” (si se pudiera usar esta palabra) al estudiante a pensar en la información como tal. De esta manera, se espera que provoque en el mismo un proceso de pensamiento crítico acerca de cómo la información es producida, encontrada, evaluada y utilizada. Elborg (2008) menciona que “la falta de precisión sobre lo que significa la alfabetización informativa ha impedido un juicio crítico sobre su importancia” (p. 99).

El MRAIES está compuesto por un conjunto de umbrales, ideas fundamentales (*thresholds* en inglés) que están interconectadas, aunque pueden ser trabajadas sin un orden específico y de acuerdo con los progresos de cada estudiante. Las ideas fundamentales o umbrales, expuestos en el MRAIES, son seis y se visualizan como cuadros que contienen una idea central de alfabetización información. A través del cumplimiento de esa idea sucede un proceso de transformación en el estudiante. Cada umbral ofrece un conjunto de prácticas de conocimiento que son las habilidades que los

estudiantes desarrollan como resultado de su comprensión de un concepto de umbral.

Según Torres-Pérez (2017, 2020), las ideas fundamentales, son las siguientes:

1. La autoridad es construida y contextual – Esta idea fundamental pretende que el estudiante reconozca que los recursos de información reflejan la experiencia y la credibilidad del creador, la cual puede ser interpretada como la influencia reconocida (autoridad) en un campo del saber humano. La autoridad de un individuo puede ser adjudicada por medio de la preparación académica, la experiencia que posea el mismo en el tema o por su participación en un evento histórico. El estudiante debe aprender a reconocer la autoridad desarrollada por un autor. De igual forma, reconocerá que el contenido autorizado puede ser presentado formal o informalmente y puede incluir fuentes de todo tipo de medios.
2. Creación de la información como proceso – De acuerdo con este enunciado, se intenta que el educando comprenda que la información, se produce para enviar un mensaje y se comparte a través de un sistema de comunicación seleccionado de acuerdo con sus propósitos: el diálogo, un mensaje de texto o un correo electrónico. El estudiante deberá comprender que la creación de información es un proceso repetitivo y que toda información que se produce tiene un objetivo en particular.
3. La información tiene valor – Con este postulado se trata de demostrar para la comprensión del alumno, que la creación de la información está influenciada por intereses de diversos. Igualmente, se quiere hacer entender al estudiante que la información es un producto de valor. De acuerdo con el documento, en

la medida que el estudiante comprende que la información es un producto en sí, hace uso ético de la misma, entiende y respeta el concepto de propiedad intelectual, ya que sabe que es un asunto de índole legal con implicaciones económicas. El estudiante también reconoce que dentro de esa información pueden verse representados, subrepresentados o marginados distintos grupos de individuos.

4. La investigación como indagación – Este enunciado presenta que el proceso de investigación es uno repetitivo que se centra en problemas o preguntas sin resolver. En el enunciado se explica que no siempre son temas científicos, sino que abarca otros aspectos profesionales, personales o sociales. Se basa en hacer preguntas, pero también en reconocer las propias limitaciones. El estudiante que internalice este conocimiento se espera que pueda trabajar procesos investigativos utilizando distintas formas de investigación, que en caso de preguntas complejas las divida en preguntas que sean manejables y que determine el alcance de la información que necesita para poder trabajar.
5. La ciencia (escolaridad o erudición) como conversación – De acuerdo con la ACRL (2016), las comunidades científicas, investigadores y profesionales se encuentran permanentemente implicadas en nuevas aportaciones y descubrimientos como resultado de una gran variedad de perspectivas e interpretaciones. El entorno de la investigación se basa en una práctica en la que las ideas se formulan, se debaten y se contraponen argumentos. Se hace un uso correcto de los conceptos lingüísticos siempre buscando que otros lo comprendan. Por medio de esta conversación, el estudiante hace acopio del

vocabulario del campo de estudios que les permite familiarizarse con el mismo. Con esta familiaridad el estudiante podrá reconocer que hay varias perspectivas sobre el mismo tema en diversidad de materiales y, a su vez, citará las contribuciones ajenas en su propia investigación. Este estudiante evalúa la información y sus fuentes de manera crítica e incorpora información seleccionada en su base de conocimiento y sistema de valores.

6. La búsqueda como exploración estratégica – Se menciona que este proceso es a menudo no lineal y repetitivo, requiere de la evaluación de un amplio conjunto de recursos de información y una mentalidad flexible que busca formas alternativas y nuevas aproximaciones. En este marco se argumenta que la búsqueda es una experiencia compleja y contextualizada que afecta y es afectada por las dimensiones cognitivas, afectivas y sociales del investigador. Se supone que el estudiante iniciado en este marco podrá diseñar y refinar sus necesidades y estrategias de búsqueda cuando sea necesario. De igual forma, este estudiante se presume que comprenderá que los primeros intentos de búsqueda no siempre producen resultados adecuados (pp. 159-163: 2020, pp. 32-49).

El MRAIES es importante porque define la manera en la cual se enseñan estas competencias y habilidades al estudiante que está a punto de integrarse como consumidor y productor de información en la sociedad. De igual forma, este estudiante que pasará a ser parte de la fuerza trabajadora formal del país será un individuo que tomará decisiones. Se presume que serán mejores en la medida que este se encuentre bien informado para tomarlas. Este marco se “presenta de una manera más holística” (ACRL Board of

Directors, 2017, p. 1) y se entiende que será la conclusión concreta de la enseñanza de este conocimiento puesto que integra destrezas de análisis, síntesis y pensamiento crítico que no es observable en otros modelos previamente propuestos.

Conocimiento del bibliotecario académico acerca del Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior

La transición hacia el establecimiento del MRAIES como paradigma educativo para la enseñanza de las competencias de alfabetización informacional está en etapas tempranas. El marco pretende que se reestructure la idea de que la alfabetización informacional va de unas destrezas estructuradas por pasos a un esquema de pensamiento crítico que incide en un cambio de este aprendizaje desde la cuna y no en las etapas culminantes del proceso educativo de un estudiante. En el estudio nacional entre bibliotecarios de instituciones de educación superior de dos años (*community colleges*) sobre el marco de referencia realizado por Wengler y Wolff-Eisenberg (2020), se quiso obtener una visión más detallada de ciertos aspectos sobre la implementación del marco, como conocimiento, acogida y sentimientos creados por la implementación de este. Los participantes de la encuesta nacional (donde se menciona que de Puerto Rico no recibieron respuestas) respondieron 46 preguntas que buscaban auscultar el conocimiento, las actitudes, los comportamientos y los sentimientos de los sujetos relacionados con el marco y en las variables demográficas de los sujetos. Los hallazgos de esta encuesta presentaron que:

1. Un porcentaje elevado de los encuestados (90 %) disfruta de la enseñanza de la alfabetización informacional y el 100 % de los mismos ha ofrecido al menos una sesión de enseñanza en los últimos 12 meses.

2. Un 59 % de los encuestados informó haber leído el documento del marco. El 31 % indicó haber leído solo una parte y un 9 % aseveró no haber leído el documento. De hecho, para algunos la encuesta en sí sirvió como introducción inicial al marco.
3. De todos los encuestados, solo un 11 % mostró sentirse muy familiarizado con los marcos, las prácticas de conocimiento y las disposiciones del marco. El 38 y el 31 % de los encuestados, respectivamente, estuvo algo de acuerdo y muy en desacuerdo con esta premisa en cuestión. Entre las razones esbozadas para no sentirse familiarizados con el marco mencionan no saber de la existencia de este, no haberlo leído y el lenguaje y la construcción del marco son problemáticos. Uno de los participantes mencionó que se sintió abrumado por el mismo. Mientras, otros opinaron que, aunque interesante e innovador, a la vez se siente intrincado, académico y menos accesible.
4. Un 78 % de los encuestados están algo de acuerdo o muy de acuerdo con que sería adecuada una versión del marco adaptada a las necesidades de los colegios comunitarios.
5. De los seis constructos que componen el marco, los encuestados opinaron y conceden la misma importancia a cuatro de estos: la autoridad es construida y es contextual; la información tiene valor; la búsqueda como una exploración estratégica y la investigación como indagación

La investigación afirma categóricamente que el marco no ha provocado cambios generalizados en las prácticas de enseñanza de los colegios comunitarios hasta la fecha. Casi la mitad (49 %) de los encuestados estuvo algo de acuerdo o muy de acuerdo con la

afirmación: “No tengo tiempo suficiente para incorporar adecuadamente el marco ACRL en mi instrucción de alfabetización informacional”. Igualmente, mencionan que hablan a veces sobre el marco con miembros de la facultad, aunque reconocen que las bondades del marco les permiten ser reconocidos como maestros. Sin embargo, el asunto da una sola oportunidad para interactuar con un grupo de estudiantes y les limita a enseñarles una destreza no a desarrollar una competencia. Wengler y Wolff-Eisenberg (2020) mencionan como posibles factores a la baja implementación del marco, las percepciones de elitismo, las necesidades únicas de los estudiantes de colegios comunitarios y las limitaciones del modelo de instrucción de una sola vez. De los encuestados, un 73 % manifestó interés en participar en un proceso de educación continua sobre el Marco.

Según los resultados obtenidos por Wengler y Wolff-Eisenberg (2020), la adopción y el compromiso con el uso del marco no está generalizado entre los bibliotecarios de los colegios comunitarios y que solo un 10 % ha modificado el proceso de la instrucción en la alfabetización informacional como consecuencia del documento. Esto es significativamente más bajo de lo presentado en el estudio previo sobre el asunto producido por Gross et al. en el 2018. En el estudio realizado por Gross et al. Se establecieron dos preguntas de investigación relacionadas con la percepción del bibliotecario académico acerca del Marco para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior, las estrategias para la implementación y los grandes retos que presenta este ejercicio. Este estudio se llevó a cabo por medio de entrevistas semiestructuradas por Skype a 15 bibliotecarios académicos de distintos tipos de instituciones de educación superior. Los hallazgos ofrecidos por los entrevistados fueron los siguientes:

1. Los encuestados indicaron que el marco es más sofisticado e innovador que la herramienta anterior para la enseñanza de las competencias de alfabetización informacional (p. 3).
2. Estos encontraron que les hizo mejorar sus destrezas de enseñanza.
3. También hallaron que los entrevistados entienden que el ejercicio de enseñar es más retante con el uso del marco ya que el mismo permite mucha libertad.

Entre otras respuestas ofrecidas acerca de lo que el marco significa para la profesión y el concepto de alfabetización informacional,

1. El marco desmitifica el rol del bibliotecario fuera de las bibliotecas.
2. Les permite a los bibliotecarios ofrecer a los estudiantes una perspectiva y desarrollar una perspectiva más profunda acerca de la alfabetización informacional.
3. Otros entrevistados indicaron que el lenguaje es inaccesible y que tiene que ser traducido o parafraseado para poder llegar con este a la facultad y estudiantes.

Los bibliotecarios contestaron otras preguntas que auscultaban si el marco animaba y sustentaba la colaboración entre el bibliotecario y el profesor de la sala de clases, y si abre oportunidades para la investigación (Gross et al., 2018). Los respondientes indicaron que sí, el marco anima y sustenta la colaboración ya que propicia la comunicación directa entre facultativos y bibliotecarios. De igual manera, entienden que el marco promueve el desarrollo de ideas y oportunidades para la realización de investigaciones significativas.

En cuanto a las experiencias para su implementación, tres de los bibliotecarios participantes indicaron que lo adoptaron en su institución por mandato (Gross et al., 2018). Otros argumentaron que experimentaban dificultad en sus esfuerzos para normalizar la colaboración entre colegas y el marco. Entre los factores de resistencia entre los bibliotecarios es la cantidad de trabajo que acarrea la adaptación del marco, la preocupación de que el documento es demasiado conceptual, elitista y no es apropiado para toda la audiencia estudiantil. Otros respondientes expresan preocupación en torno a la enseñanza de este ya que, según diseñado, el marco puede ser desarrollado en un curso de alfabetización informacional pero la mayoría de los bibliotecarios solo tienen una sola intervención con los estudiantes y esto ocurre a petición de sus profesores.

En cuanto a esto, el mismo documento del marco especifica que “es importante para los bibliotecarios y profesores que entiendan que el Marco [*sic*] no está diseñado para ser implementado en una sola sesión de alfabetización informacional durante la carrera académica de un estudiante” (ACRL, 2016, p. 10). En este aspecto se coincide con lo obtenido en la encuesta nacional de Wengler y Wolff-Eisenberg (2020). Como factores de resistencia adicionales, los bibliotecarios entrevistados entienden que la facultad espera que estos enseñen a los estudiantes solo destrezas específicas para la búsqueda de información y completar trabajos académicos. Se suma a la creencia de esta misma facultad acerca de que el desarrollo de las competencias de alfabetización informacional son su responsabilidad. Añadido a esto, mencionan los bibliotecarios, como barrera, la creencia generalizada de que el estudiante que tiene conocimiento de Google es proficiente en el uso de la información.

Bibliotecario como maestro de alfabetización informacional en el ambiente de trabajo

En el documento del Marco para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior, no se presenta totalmente definido al bibliotecario académico en un rol como maestro. El documento del marco fue trabajado y establecido como el paradigma educativo para la enseñanza de las competencias de alfabetización informacional por la Association of Colleges and Research Libraries (2016). Sin embargo, este mismo organismo aprobó en el 2017 el documento *Roles and Strengths of Teaching Librarians* en el cual el bibliotecario en la educación superior es conceptuado como maestro o docente. La explicación que se ofrece es que un bibliotecario docente es aquel que “enseña en diversos contextos y para quien la enseñanza puede ser parte o parte de sus responsabilidades profesionales” (ACRL, 2017, párr. 1). Incluso, en este documento, se expande el rol del bibliotecario como educador ya que lo presenta como entrenador, guía y mentor del estudiante en su navegar en el ecosistema de la información (ACRL, 2017, párr. 3). Esta idea concuerda con lo expresado por Ortega y Gasset en 1935 al mencionar que el bibliotecario se convierte en guía y maestro de los lectores.

Shank (2006) señala que “las bibliotecas académicas existen en un entorno que cambia rápidamente” (p. 515). Estos cambios sugieren que el rol del bibliotecario académico también es uno que debe ajustarse a los cambios acaecidos en su ambiente laboral. Fernández Troche et al. (2017) argumentan que “el rol(es) del bibliotecario toma cada vez mayor importancia y complejidad: desde educador hasta facilitador y colaborador en la investigación” (p. 1). Esta visión compartida por las autoras concuerda con lo expuesto por la ACRL en el 2017 en su documento *Roles and Strengths of*

Teaching Librarians. Igualmente, en estudios donde se analizan los anuncios de empleos de bibliotecarios, los requisitos de empleos a nivel de entrada, varios autores han encontrado que un requisito predominante es el conocimiento de las destrezas de enseñanza.

En cuanto al análisis del campo laboral, Shank (2006) trabajó en otro estudio, en el cual se estudiaron los anuncios de empleos publicados durante el periodo de 1999 a 2004. En este el, 40 % de los participantes requería que los solicitantes tuvieran destrezas de alfabetización informacional. Se encontró que en la categoría requisitos de aparición frecuente el elemento de *teaching/instructional technologies* apareció en sexto lugar de 25. La categoría de cualificaciones deseables *library instruction experience* ocupó el cuarto lugar de 15 y la de *teaching methodologies* ocupó el lugar 15 de 15. En cuanto a la categoría de responsabilidades primarias, *library instructional programs* ocupó el lugar número tres de 19.

En el 2012, Detmering y Sproles, realizaron un estudio similar. donde hicieron un monitoreo semanal de las ofertas de empleo a bibliotecarios novatos. Durante el año, 2010, estudiaron 385 anuncios publicados en el ALAJobList y LISJobs. Los hallazgos del estudio revelaron lo siguiente:

1. En la primera categoría definida como funciones tradicionales, dentro de la cual se establecían cinco subcategorías en el estudio, la alfabetización informacional ocupó el segundo lugar.
2. En cuanto a las tareas mencionadas en los anuncios, la alfabetización informacional apareció en el 97 % de los anuncios estudiados.

3. De acuerdo con los anuncios estudiados, en el 97 % de los mismos, la alfabetización informacional era una tarea requisito.

Como resultado de su investigación, Detmering y Sproles (2012) sostienen que “un bibliotecario de referencia de nuevo ingreso puede servir como profesor de aula” (p. 553). De igual manera, durante todo el estudio se reflejó el vínculo del bibliotecario referencista al rol de educador. Este argumento puede apoyarse en la aseveración de Fallahay Loesch (2010) en la que afirma que “los bibliotecarios académicos constantemente transforman las preguntas de los usuarios en oportunidades de enseñanza” (p. 34).

Estudios posteriores como el de Triumph y Beile (2015) mencionan que investigaciones previas, demuestran que los anuncios de empleos para bibliotecarios requieren conocimientos de información y experiencia de instrucción... (p. 719). Igualmente, Detmering y Sproles (2012) indican que el 53 por ciento de todas las posiciones de servicios públicos de nivel de entrada anunciadas aún requieren o prefieren experiencia en alfabetización informacional o instrucción en la biblioteca (Triumph & Beile, 2015, p. 734). Igualmente, como parte de esta temática, Radniecki (2016) investigó los avisos de empleo para bibliotecarios en publicaciones del campo de la bibliotecología durante el periodo de 2006 a 2012. Los hallazgos de su investigación mencionan que el 78 % de las bibliotecas que ofrecieron empleos fueran académicos y que, de estas, el 39 por ciento requería funciones de formación y alfabetización informacional. Confirmando esto la necesidad que el bibliotecario académico se vea a sí mismo como maestro.

Tanto el marco para la alfabetización informacional en la educación superior como algunos autores sugieren que el bibliotecario académico debe asumir/abrazar la

enseñanza como parte de sus funciones. Fallahay Loesch (2010) afirma que “la enseñanza es una pequeña parte del conjunto de conductas que constituye el rol del bibliotecario” (p. 32). La autora reafirma e, incluso, expande su argumento cuando menciona que “los bibliotecarios académicos deben hacerse cargo de su condición de académicos y enseñar cursos semestrales con créditos” (p. 31). Tomando en consideración lo antes expuesto, la autora concuerda con lo expresado por Douglas (1999) cuando afirmaba que “el bibliotecario como maestro es el siguiente paso en la evolución de la profesión” (p. 26).

Necesidades educativas del bibliotecario académico

Paulo Freire, educador y experto en temas de educación, define necesidad educativa de un educador como la posibilidad de comprender un concepto y transmitirlo a sus estudiantes. “La inteligibilidad encierra en sí misma la comunicabilidad del objeto inteligido o la comprensión implica la posibilidad de transmisión” (Freire, 2003, p. 25). El rol del bibliotecario, como maestro, implica que primeramente debe comprender qué es el marco para la alfabetización informacional en la educación superior y, segundo, poseer conocimientos del campo de la pedagogía, particularmente la práctica de enseñanza-aprendizaje. Al ser un paradigma educativo de advenimiento reciente, el bibliotecario que ya ejerce su profesión en las distintas bibliotecas académicas no cuenta con una educación formal en el mismo. Dentro del ofrecimiento curricular, como parte de los programas de maestría en ciencias de la información que es el grado requisito para ejercer esta profesión en Puerto Rico, el curso que prepararía a los bibliotecarios con los conocimientos y estrategias educativas para la enseñanza de la alfabetización informacional es electivo pero sugerido. Esto concurre con lo ocurrido desde 1990, año

en que los programas de bibliotecología y ciencias de la información acreditados por la American Library Association, presentan el curso en instrucción como una electiva y no como parte del componente medular (Walter, 2008).

La ausencia del componente pedagógico en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje en los programas para la formación de bibliotecarios es una laguna y sigue tratándose de manera marginal (Walter, 2008). Esta falta de regularidad en la inclusión del componente de enseñanza-aprendizaje en los currículos de las escuelas de bibliotecología y ciencias de la información pudiera ser apoyada por lo expresado por Sander (1991) al afirmar que:

La auto comprensión [*sic*] del bibliotecario de su papel educador no requiere que éste [*sic*] sea pedagogo, o que haga profundos estudios en filosofía y ciencias sociales. A veces, basta con una pregunta límite: ¿Cuál es el sentido último de mi actividad, para qué o para quiénes [*sic*] finalmente actúo? Lo que desencadene esta pregunta, quizá lo lleva a entender que, en la realización de cada una de sus funciones para las que fue enseñado, capacitado o entrenado; en la más rutinaria o rudimentaria de sus tareas, está formando al hombre. (p. 33).

Sin embargo, la situación antes expuesta contrasta con lo hallado en los estudios acerca de los anuncios/convocatorias de empleo. En estos, una de las solicitudes principales en los mismos era que los candidatos a aspirar a puestos bibliotecarios poseyeran conocimientos y destrezas en alfabetización informacional e instrucción. En los mismos se encontró que se requiere de los bibliotecarios aspirantes a empleo, destrezas, conocimiento y dominio de *teaching, instructional technologies, teaching methodologies, library instruction programs*, alfabetización informacional, experiencia

en instrucción y funciones de formación en ALFIN (Detmering & Sproles, 2012; Shank, 2006; Triumph & Beile, 2015).

Junto a los hallazgos del examen de las convocatorias de empleo, el bibliotecario académico está en la necesidad de adquirir conocimientos formales para el buen ejercicio de su profesión. Varios autores concuerdan con la necesidad de que el bibliotecario, durante su periodo de formación, obtenga conocimientos en componentes pedagógicos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bewick & Corral, 2009; Gómez-Hernández, 2002, Walter, 2008; Pinto Molina & Uribe Tirado, 2010). Por tanto, la inclusión del curso de instrucción, en los programas de preparación de bibliotecarios acreditados por la ALA debería ser parte del componente medular de los mismos (Albrecht & Baron, 2002; Bewick & Corral, 2010).

La American Library Association, en su página electrónica What Librarians Need to Know, presenta unas competencias básicas que el bibliotecario debe conocer, estas se presentan a continuación:

1. Deseo de conocer y servir a la comunidad de usuarios de la biblioteca.
2. Capacidad de pensar analíticamente y de desarrollar sistemas, procedimientos y flujos de trabajo nuevos o revisados.
3. Capacidad para ejercer iniciativa y juicio independiente.
4. Conocimiento de computadoras, Internet y *software* de biblioteca disponible comercialmente.
5. Conocimiento de un idioma extranjero para comunidades con poblaciones que no hablan inglés

6. Capacidad para preparar informes completos y presentar ideas de forma clara y concisa en forma escrita y oral.
7. Capacidad para tomar decisiones administrativas, interpretar políticas y supervisar al personal
8. Capacidad para motivar, establecer y mantener relaciones de trabajo efectivas con asociados, supervisores, voluntarios, otras agencias comunitarias y el público.
9. Conocimiento de la filosofía y técnicas del servicio bibliotecario.
10. Capacidad para organizar tareas de trabajo y trabajar de forma independiente
11. Conocimiento demostrado de los materiales y recursos de la biblioteca.

El segundo capítulo de este trabajo investigativo ofreció un resumen de la revisión de literatura profesional relacionada al tema bajo estudio. Según McEwan (2017), una revisión de literatura es una descripción de los estudios de investigación y los argumentos teóricos con respecto a algún fenómeno que destacan tanto lo que la comunidad académica conoce sobre un tema como lo que aún tiene que aprender. Para la búsqueda y recuperación de distintos recursos informativos se utilizaron algunos encabezamientos de materia como: alfabetización informacional, *ACRL framework*, *information literacy*, conocimiento y *ACRL framework and librarian knowledge*, entre otros. Se aprovechó el espacio para presentar algunos modelos para la enseñanza de la alfabetización informacional que se utilizan en otros países.

Se presentaron los postulados de la teoría del conocimiento de Bertrand Russell (1964) las opiniones de otros pensadores sobre esto. La exploración de la literatura profesional permitió encontrar algunos estudios relacionados al tema del Marco de

Referencia para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior, el uso de este, las preferencias de uso de modelos por parte de bibliotecarios en el contexto norteamericano. También, esta exploración permitió conocer el estado de conocimiento del marco.

Capítulo III

Método

Introducción

En este capítulo se expone el diseño de la investigación, la selección de los participantes (la descripción de la población y selección de la muestra) los instrumentos de acopio de información, la descripción de los protocolos de la investigación y las formas de analizar la información acopiada. La pregunta generadora de esta investigación está relacionada con el conocimiento que poseen los bibliotecarios universitarios acerca del Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior implantado por la Association of College and Research Libraries. Otras preguntas que se contestaron fueron qué modelo para la enseñanza de las competencias de información utilizan estos bibliotecarios y cuán efectiva ha sido la implantación y práctica del Marco para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior.

La investigación se desarrolló utilizando el método cualitativo que es el más adecuado para abordar un problema de investigación que se necesita explorar. La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, sobre todo, de los humanos y sus instituciones (Hernández Sampieri et al., 2014). El diseño de la investigación fue el estudio de caso con un enfoque fenomenológico.

Planteamiento del problema de investigación

Desde el año 2000, los bibliotecarios de las bibliotecas de las universidades utilizaban el documento propuesto por la Association of Colleges and Research Libraries,

Information Literacy Competency Standards for Higher Education, para la enseñanza de las competencias de información. En este documento se definía la alfabetización informacional como el conjunto de habilidades que requería el individuo para que reconociera cuando se necesitaba información y así también que tuviese la capacidad de localizar, evaluar, y utilizar eficazmente la información necesaria. Para lograr esto, en este documento se proponían unos estándares, totalmente estructurados que permitían al bibliotecario seguir los pasos y trabajar en la consecución de la meta. Esta era que el individuo reconociera de manera efectiva cuando necesitaba información, poder localizarla, evaluarla y usarla de manera eficaz.

Durante los quince [*sic*] años que han transcurrido desde la publicación del *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* [*sic*], los bibliotecarios académicos y sus colegas en las asociaciones de educación superior han desarrollado productos de aprendizaje, herramientas y recursos que algunas instituciones han desplegado para impartir los conceptos y habilidades de manejo de la información en sus cátedras (ACRL, 2016, p.2).

Esta actividad, durante 15 años, por parte de la comunidad de bibliotecarios de universidades permitió el establecimiento del conocimiento en el bibliotecario acerca del *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* y los procesos para la enseñanza de las competencias de alfabetización informacional.

En el 2016, ACRL cambió el paradigma educativo que guiaba a los bibliotecarios de las bibliotecas en las universidades, en los procesos de enseñanza de las competencias de alfabetización informacional. Este nuevo documento, *Framework for Information Literacy for Higher Education* (Marco de Referencia para la Alfabetización

Informacional en la Educación Superior), establece que la alfabetización informacional es el conjunto de habilidades integradas que comprenden el descubrimiento reflexivo de la información, el conocimiento acerca de cómo la información es producida y valorada y el uso de la información en la creación de nuevo conocimiento y participar éticamente en comunidades de aprendizaje. Igualmente, este nuevo documento no ofrece una secuencia estructurada para la enseñanza de los seis enfoques o marcos que le componen. Este marco se ancla en postulados filosóficos y corrientes educativas para las cuales el bibliotecario no ha sido preparado.

Este cambio de paradigma ha resultado en un problema para los bibliotecarios, ya que se enfrentan a un proceso de cambio en sus esquemas de conocimientos que es contrario a sus experiencias, de igual manera los bibliotecarios deben trabajar en un proceso de reaprendizaje de un tema ya conocido por ellos que es el de la enseñanza de las competencias de alfabetización informacional. Con esta investigación se pretende explorar el conocimiento que tienen los bibliotecarios que trabajan en las universidades del área metropolitana de Puerto Rico acerca del nuevo documento propuesto por la ACRL, *Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior* (MRAIES), cómo se implanta en las bibliotecas y cuáles han sido los resultados.

Propósito

Esta investigación cualitativa exploratoria tuvo como finalidad auscultar el conocimiento que poseen los bibliotecarios universitarios en instituciones de educación superior en Puerto Rico acerca del MRAIES al ofrecer sus servicios. Este nuevo marco supone que el bibliotecario posea conocimientos de los conceptos, corrientes educativas y tecnológicas. Entre estos se destacan la alfabetización informacional que es el conjunto

de competencias que el alumno debe poseer para descubrir la información, comprenderla y valorarla; la alfabetización informacional crítica, donde se pretende que el alumno valore la información como un activo y se cuestione acerca de su creación, la bibliotecología y ciencias de la información; la pedagogía, la metaliteracia, que es un modelo que toma en consideración e integra otros tipos de alfabetización tales como la alfabetización tecnológica, la alfabetización cultural y de las tecnologías.

Preguntas de investigación

Todo proceso investigativo requiere de un punto que genere la necesidad de saber y sea guía del proceso. Las preguntas formuladas para guiar esta investigación fueron las siguientes:

1. ¿Qué conocimiento poseen los bibliotecarios universitarios de las universidades del área metropolitana de Puerto Rico acerca del Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional en las universidades, establecido por la Association of College and Research Libraries?
2. ¿Cómo los bibliotecarios de las universidades de la zona metropolitana de Puerto Rico utilizan los paradigmas o modelos del Marco de Referencia para Alfabetización Informacional en el proceso de enseñanza?
3. ¿Cuán efectiva ha sido la implementación y práctica del MRAIES por el bibliotecario de las universidades de la zona metropolitana de Puerto Rico como maestro de alfabetización informacional?

Justificación

Tradicionalmente, se espera que el bibliotecario que ejerce en las bibliotecas de las universidades pueda enseñar, desarrollar y guiar al futuro egresado en la adquisición y

desarrollo y uso futuro de las competencias de alfabetización informacional. Luego del ejercicio de revisión de literatura, no se encontraron investigaciones relacionadas al tema de esta investigación. A través de esta investigación se identificaron las estrategias que utilizan los bibliotecarios universitarios de la zona metropolitana de Puerto Rico y que estos consideran que han contribuido a la alfabetización de los estudiantes. Los resultados de esta investigación podrán además concienciar a los bibliotecarios sobre el conocimiento que poseen y la importancia de utilizar los componentes de marco al ofrecer los servicios bibliotecarios en instituciones de educación superior. Además, surgieron necesidades de capacitación del personal académicos y estudiantes sobre el tema de la enseñanza de la alfabetización informacional, utilizando el Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional establecido por la Association of Colleges and Research Libraries en el año 2016 en Estados Unidos y sus territorios.

Método de investigación

Con el tema propuesto para esta investigación, se pretendió explorar el conocimiento que poseen los bibliotecarios de universidades en Puerto Rico acerca del Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior al ofrecer sus servicios. Para el desarrollo de este tema, se utilizó el método de investigación cualitativo por las bondades que el mismo ofrece para examinar un tema de advenimiento reciente. Entre estas ventajas de la investigación cualitativa se pueden nombrar que “la investigación cualitativa es la más adecuada para abordar y explorar un problema de investigación poco conocido en donde la literatura aporta poca información y se necesita aprender más de los participantes a través de esa exploración” (Creswell, 2012, p. 16).

Esta afirmación de Creswell (2012) ilustró perfectamente la investigación que se realizó sobre el conocimiento que puedan tener los bibliotecarios de las universidades en Puerto Rico acerca del marco de referencia. Otra ventaja ofrecida por Creswell (2012) es que al utilizar el método cualitativo es que las preguntas son expuestas de forma general y los datos que se obtienen de las respuestas pertenecen a un grupo reducido de participantes. Estos, por medio de las palabras, aportan el significado clave de la experiencia, en este caso su conocimiento. Esta afirmación es confirmada por Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2003) cuando ponderan que la investigación cualitativa propone la exploración del fenómeno desde la perspectiva del actor. Permite al investigador conocer, interpretar y entender la problemática de manera más certera al escuchar la voz de los protagonistas.

Por otro lado, Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018) proponen que “la ruta cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 390). El método de investigación cualitativo fue el adecuado para el tema propuesto, ya que se indagaron posibles respuestas a preguntas de tipo “qué” y “cómo puesto que el objetivo de esta investigación es “recopilar y analizar información para aumentar nuestra comprensión de un tema o problema” (Creswell, 2012, p. 3). La investigación cualitativa permitió a un grupo de participantes aportar datos descriptivos que fueron estudiados, analizados e interpretados por la investigadora. Esta a su vez, tuvo un acercamiento a los mismos tomando en consideración su entorno, experiencias y conocimiento previo del problema. Esto aportó información relevante considerando todos los aspectos que se pudieron documentar de los interlocutores.

Diseño de investigación

En esta investigación se exploró el conocimiento que poseen los bibliotecarios de las Universidades en Puerto Rico en el área metropolitana que trabajan con el Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior. Como diseño para esta investigación de corte cualitativo se utilizó el estudio de caso múltiple alineado al enfoque fenomenológico. El estudio de caso múltiple es preferido al momento de explorar eventos contemporáneos (Yin, 2009). Se trabajó utilizando el diseño del estudio de caso múltiple ya que este permitió explorar a profundidad una particularidad en un tema que “amerita estudiarse para mejorar la educación” (Ponce, 2014, p. 46).

De acuerdo con Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2003) este diseño permite flexibilidad al momento de seleccionar participantes, propicia el estudio de temas recientes o poco conocidos y ofrece el espacio para trabajar con giros inesperados. Como bien se ha descrito anteriormente, el MRAIES es un paradigma de advenimiento tan reciente como el año 2016. Creswell (2007) define el estudio de caso múltiple como un “análisis profundo de un caso y su contexto, con fines de entender su evolución o desarrollo e ilustrar una teoría.” (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018, p.1). Por otro lado, Mertens (2010) define este diseño como una “investigación sobre un individuo, grupo, organización, comunidad o sociedad, que es visto y analizado como una entidad” (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018, p. 1).

El diseño de estudio de caso múltiple, en esta oportunidad, tal como lo menciona Stake (1995) permitió a la investigadora “centrarse en un programa, evento o actividad que involucre a individuos en lugar de a un grupo per se [*sic*]” (Creswell, 2007, p. 465). Al utilizar el diseño de estudio de caso múltiple se consideró a cada individuo como un

caso en el cual este aporta su visión sobre el fenómeno, por tanto, se le entrevista a cada uno de manera individual y, con esto, se hizo la triangulación. Esta investigación permitió el acopio de datos y de evidencias, utilizando variedad de herramientas tal como lo afirma Yin (2018) que “expone que la solidez única del estudio de caso es su capacidad para tratar una gran variedad de pruebas (documentos, artefactos, entrevistas y observaciones)” (p. 12). En el estudio de caso múltiple se obtuvo y se buscó la experiencia de cada participante acerca de un fenómeno en particular y así se estudió a profundidad, contrario al estudio de caso donde se estudia un fenómeno, un hecho o una situación de manera profunda.

Al utilizar el enfoque fenomenológico se buscó conocer la experiencia tal y como la han vivido y experimentado los participantes con propósitos de describir y entender el fenómeno que se estudia. Al utilizar este enfoque se buscó conocer la esencia del fenómeno, el significado de la experiencia compartida según cada participante. ¿Pero, que es la fenomenología? Sokolowski, profesor de filosofía y sacerdote, en el año 2000 definió la fenomenología como “el estudio de la experiencia humana y la forma en que las cosas se nos presentan en una experiencia de este tipo” (p. 2). Hernández Sampieri et al. (2014) mencionan que “la fenomenología es una filosofía, un enfoque y un diseño de investigación. Su origen se remonta al matemático Edmund Husserl (1859-1938)” (citado en Moustakas, 1994, p. 493). El término fenomenología fue acuñado por otros filósofos, incluso previo a Husserl, pero fue este quien lo estableció como movimiento.

El diseño fenomenológico se fundamenta en varios supuestos, tal como establecen algunos autores. Según Hernández Sampieri et al. (2014), autores como Creswell

(2013b), Mertens (2010) y Álvarez-Gayou (2003), mencionan, como tales, las siguientes premisas:

1. Se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente.
2. Se basa en el análisis de discursos y temas, así como en la búsqueda de sus posibles significados.
3. El investigador confía en la intuición, imaginación y en las estructuras universales para lograr aprender la experiencia de los participantes.
4. El investigador contextualiza las experiencias en términos de su temporalidad (momento en que sucedieron), espacio (lugar en el cual ocurrieron), corporalidad (las personas que las vivieron) y el contexto relacional (los lazos que se generaron durante las experiencias). (p.493-494)

Al utilizar el diseño fenomenológico requirió que el investigador se despojase de sus experiencias para “visualizar una nueva perspectiva del fenómeno o problema bajo estudio” (Creswell, 2013b, p. 49; Moustakas, 1994.). Por su parte, Moustakas (1994) describe el proceso de la investigación fenomenológica en etapas. Estas etapas le permitirán a la investigadora, obtener evidencias de las experiencias de cada participante.

Las etapas que describe Moustakas son las siguientes:

1. *Epoché* – El investigador se libera de ideas, sesgos e ideas preconcebidas, lo cual le brinda la oportunidad de ver el fenómeno de una manera diferente. En otras palabras, es ver las cosas tal y como son. Husserl (1931) afirma que:
todas las ciencias que se relacionan con este mundo... aunque me llenen de asombrada admiración... los desconecto a todos, no hago

absolutamente ningún uso de sus estándares, no me apropio de una sola de las proposiciones que entran en sus sistemas, aunque su valor probatorio es perfecto. (pág. 111; p. 2)

2. Reducción fenomenológica – Describe lo que se ve tanto el objeto externo, como el acto interno de consciencia. Es describir el fenómeno como tal, la experiencia del participante y su relación con el fenómeno. Este proceso requiere de colocar entre paréntesis el enfoque de la investigación con propósitos de que todo el proceso prevalezca en el tema y a la pregunta, esto se le conoce como *bracketing*. Luego de esto, coloca horizontalmente todas las declaraciones de los participantes como si todas tuvieran el mismo valor, subsiguientemente se eliminan las declaraciones repetitivas e irrelevantes, dejando los significados constituyentes del fenómeno (horizontalidad). Posterior a este proceso se delimitan unidades de significado y se agrupan en temas, estos constituirán la médula del fenómeno bajo estudio. Husserl (1931) señaló que “el método de Reducción Fenomenológica [*sic*] adquiere el carácter de pre-reflexión [*sic*], reflexión y reducción escalonadas, con un trabajo concentrado dirigido a explicar la naturaleza esencial del fenómeno” (Moustakas, 1994, p. 7).
3. Variación imaginativa – En esta etapa se buscan posibles significados a través de la utilización de la imaginación, variando marcos de referencia abordando el fenómeno desde distintas perspectivas, roles y funciones. Por medio de este proceso la investigadora podrá obtener los temas estructurales del fenómeno. Husserl (1931) señala cómo evoluciona el proceso:

El Eidos, la esencia pura, puede ejemplificarse intuitivamente en los datos de la experiencia, los datos de la percepción, la memoria, etc., pero con la misma facilidad ... en el juego de la fantasía hacemos nacer formas espaciales de un tipo u otro, melodías, acontecimientos sociales, etc., o vivir a través de actos ficticios de la vida cotidiana. (Moustakas, 1994, pp. 11-12).

4. Síntesis – Como último paso del proceso, Moustakas (1994) destaca la síntesis de significados y esencias. Husserl (1931) menciona que la síntesis es “la dirección rectora de las ciencias eidéticas (esencia pura), el establecimiento de un conocimiento de las esencias” (p. 44). Esencia, como Husserl (1931) emplea este concepto, significa “aquello que es común o universal, la condición o cualidad sin la cual una cosa no sería lo que es” (Moustakas, 1994, p. 13).

El estudio de caso fue un diseño flexible, lo cual ofreció beneficios tales como conocer y comprender las particularidades del fenómeno bajo estudio. Se evaluaron los procesos que llevaron a cabo los bibliotecarios de universidades que utilizan o no el MRAIES y se aportaron oportunidades de crecimiento a los programas de formación de bibliotecarios en la isla. Utilizando el diseño propuesto de estudio de caso con un enfoque fenomenológico se tuvo la oportunidad de conocer y describir un fenómeno que todos los participantes han experimentado. Creswell (2007) señaló que esto provee la materia para “reducir las experiencias individuales con un fenómeno a una descripción de la esencia universal” (Hernández Sampieri et al., 2014, p. 548).

Protocolo de entrevista

Para conocer el aporte de los participantes en la investigación propuesta se seleccionó el método de entrevista semiestructurada. Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2003) indican que “la entrevista como estrategia de investigación cualitativa es una manera de construir conocimiento, es un método de inquirir; es un intercambio de distintos puntos de vista entre dos personas que conversan acerca de un tema de interés mutuo” (p. 309). La investigación propuesta fue un estudio de caso anclado en el enfoque fenomenológico. Menciona Creswell (2013) que “a menudo, la recopilación de datos en estudios fenomenológicos consiste en entrevistas en profundidad y múltiples entrevistas con los participantes” (p. 81).

Afirman Morse y Bottorff (2005) que “las preguntas de investigación o en la entrevista en la fenomenología se centran alrededor del significado (¿cuál es el significado de la experiencia) y en la analogía (¿a qué se parece la experiencia?)” (p. 152). La entrevista fenomenológica “comparte muchos elementos con la entrevista semiestructurada” (Lucca Irizarry & Berríos Rivera, 2003, p. 321) le permitieron a la entrevistadora hacer una investigación a profundidad. “Las entrevistas semiestructuradas, por su parte, se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 418).

La entrevista en una investigación cualitativa fue de utilidad para la investigadora puesto que le permitió escuchar al interlocutor con propósitos de entender y comprender lo que acontece en su mundo respecto al fenómeno. Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2003), sugieren tener una guía de preguntas para la entrevista semiestructurada

(Apéndice B) que contenga temas y subtemas importantes para la investigación. Por su parte, Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018) añaden a esta aseveración que el “entrevistador tiene la libertad de añadir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información” (p. 449). Sucedió que emergieron temas que no estaban considerados en la guía (categorías emergentes), pero se les tomó en consideración por su pertinencia. Este guía tuvo más preguntas abiertas que cerradas y se trabajó con las mismas sin un orden establecido. Tanto Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2003) como Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018) destacan la importancia de que el entrevistador manifieste empatía y se provoque una atmosfera informal, así los participantes se manifestarán con libertad sobre el fenómeno que se precisa explorar.

Validación del protocolo para entrevista.

Para la investigación propuesta fue necesario validar el contenido de la guía de preguntas para la entrevista semiestructurada. Según Escobar Pérez y Cuervo Martínez (2008),” la validación de un instrumento por expertos se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (p. 29). Escobar Pérez y Cuervo Martínez (2008,) indican que:

La identificación de las personas que formarán parte del juicio de expertos es una parte crítica en este proceso, frente a lo cual Skjong y Wentworh (2000, según citados en Escobar Pérez y Cuervo Martines, 2008):

proponen los siguientes criterios de selección: (a) Experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados, investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y

premios entre otras), (b) reputación en la comunidad, (c) disponibilidad y motivación para participar, y (d) imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad. (p. 29)

Para la realización de este ejercicio de validación del instrumento se solicitó la participación de tres expertos. El objetivo de estos fue evaluar el protocolo de preguntas para la entrevista. Los expertos fueron uno en la especialidad de Bibliotecología y Ciencias de la Información, uno en Metodologías de Investigación y, el tercero, en el MRAIES. Los profesionales invitados recibieron una invitación a participar como experto, la guía de preguntas para la realización de la entrevista y una planilla para la validación de contenido del instrumento (Apéndices B, C y D).

Procedimiento de confidencialidad de los datos recopilados.

En el proceso de la recolección de datos para el proceso de investigación se le ofreció a los participantes unas garantías de confidencialidad a los participantes del proceso. La investigadora garantizó la confidencialidad de los datos recopilados. Se siguió la recomendación de Creswell (2012) que indica que se debe “proteger el anonimato de las personas mediante la asignación de números a instrumentos”. Esta actividad ayudó a mantener la confidencialidad de la identidad de las personas y les ofreció privacidad a los participantes” (Creswell, 2012, p. 169). Para esto, cada participante y unidad de información de donde proceda fueron identificados con un código numérico. De igual manera, se estableció, por medio del Documento de consentimiento o asentimiento para participantes (Apéndice E), que los datos recopilados fueron tratados de manera confidencial y que solamente tuvieron acceso a los mismos, la investigadora y la presidenta del comité de disertación.

Los archivos digitales se almacenaron en la computadora de la investigadora principal en su residencia y solo se accederá a ellos mediante clave. Los documentos impresos se guardaron en un archivo con llave. Los archivos digitales de las entrevistas serán conservados por tres años una vez finalizada la investigación. Completado ese tiempo, se borrarán, luego de ser transcritas y revisadas por los participantes. Los demás documentos serán almacenados por cinco años luego de finalizada la investigación. Una vez culmine dicho periodo, los documentos digitales se borrarán y los impresos serán triturados y descartados.

Uso de documentos

En la presente investigación que se propuso, se necesitó documentación variada para lograr el acopio de información, descripción y análisis de datos que permitieran respuestas a las preguntas que cimentaron esta. Para llevar a cabo este análisis documental, se utilizó el documento del Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior (ACRL, 2016) que es el documento base que debieron poseer, estudiar y poner en funciones los bibliotecarios que fueron participes del estudio. A estos, también se les solicitó, de ser posible compartir los, planes de trabajo anual que tengan hechos con propósitos de trabajar con el marco en su práctica como bibliotecarios encargados de los programas de alfabetización. Además de los planes anuales, se les solicitó los planes de trabajo por clase o sesión y las herramientas de trabajo para estas, como presentaciones y ejercicios de evaluación o avalúo para las mismas. Igualmente, se estudiaron documentos relacionados a sesiones de capacitación, si alguna, recibida por estos profesionales sobre el marco.

Los medios de acopio de información para esta investigación fue una guía de preguntas para la entrevista que creará la investigadora principal. Esta guía fue evaluada por un panel de expertos que utilizó una planilla de evaluación para llevar a cabo el ejercicio. La transcripción de estas entrevistas permitió la codificación y análisis de la información presentada por los participantes.

Participantes

Los participantes para la investigación propuesta fueron bibliotecarios que trabajan en bibliotecas de universidades en la zona metropolitana de Puerto Rico. Para obtener participantes de las distintas universidades de la zona metropolitana de Puerto Rico, se enviaron cartas de solicitud de autorización para realizar la investigación a los directivos de estas. Entre estas están: American University of Puerto Rico, Universidad Albizu, Universidad Ana G. Méndez en Cupey y en Carolina y la Universidad Central de Bayamón entre otras (Apéndice K). Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018) mencionan que los participantes “en la ruta cualitativa, es el grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán [*sic*] de recolectar los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia” p. 427). Por lo tanto, los criterios para la inclusión de los participantes en la investigación fueron:

1. Tener el grado de maestría en Bibliotecología o en Ciencias de la Información emitido por alguna universidad en Puerto Rico o Estados Unidos.
2. Ser bibliotecarios en bibliotecas de universidades en la zona metropolitana de Puerto Rico.

3. Haber trabajado o estar a cargo de programas de enseñanza de competencias de alfabetización informacional.

Tal como se establecen los criterios para la inclusión de los participantes, es importante mencionar los criterios para la exclusión de estos, entre los cuales se encontraban:

- Ser bibliotecario escolar en escuelas públicas del Departamento de Educación de Puerto Rico y privadas de los grados kindergarten a 4º año (K-12).
- Trabajar en instituciones de educación superior fuera de la zona metropolitana de Puerto Rico.
- Ser bibliotecario en instituciones que ofrezcan grados técnicos.
- Trabajar en la Universidad de Puerto Rico en Bayamón, ya que es el lugar de empleo de la investigadora y es la supervisora de otros bibliotecarios.

Hernández Sampieri et al. (2010), mencionan que “lo que se busca en la indagación cualitativa es profundidad. Nos conciernen casos ... que nos ayuden a entender el fenómeno de estudio y a responder a las preguntas de investigación” (p. 394). Para esta investigación se acogió la recomendación ofrecida por Hernández Sampieri et al. de valorar un grupo de bibliotecarios que cumplan con los criterios de inclusión interesados en participar. Los participantes voluntarios fueron invitados a participar del estudio por medio de un anuncio (Apéndice F) que fue publicado en las redes sociales de la investigadora.

Procedimiento para la selección de los participantes

Se preparó una lista de los bibliotecarios que trabajan en bibliotecas de universidades en la zona metropolitana de Puerto Rico en las cuales se obtuvo la autorización. Para obtener la lista de los bibliotecarios de dichas instituciones se consultaron los portales institucionales (Apéndice G). Estos bibliotecarios recibieron una invitación a participar de la investigación por medio de correo electrónico institucional de la investigadora (Apéndice H). Se les explicó el propósito de la investigación y su importancia para el campo de la bibliotecología y las ciencias de la información. Igualmente, se les preguntó si les interesa participar del mismo y su disposición. Otros datos que fueron incluidos en esa carta de invitación, fue el correo electrónico de la investigación y el número de teléfono celular de la investigadora. Así, los posibles participantes contaron con los datos de contacto necesarios para informar su decisión.

Etapas a seguir para el reclutamiento de participantes

Para el reclutamiento de bibliotecarios participantes para esta investigación se siguió el siguiente procedimiento:

1. Reclutamiento – Los bibliotecarios participantes para este estudio fueron bibliotecarios que trabajan en instituciones de educación superior y que cumplieron con los criterios de inclusión previamente establecidos.
2. Solicitud de autorización – Previo al contacto con los bibliotecarios posibles participantes, la investigadora obtuvo una carta de autorización de la institución de educación superior en la que trabaja el mismo.
3. Contacto – La investigadora colocó el anuncio con la invitación a participar en la investigación (Apéndice H) en la página de Facebook *Marcos*

Alfabetización Informacional en la Educación Superior (Apéndice N). Los participantes interesados respondieron al anuncio tanto para solicitar información como para manifestar sus deseos de participación y se les respondió a todos los participantes. Los que cumplían con los criterios de inclusión y trabajan en las universidades que han aceptado colaborar en el estudio, se les coordinó una cita para entrevista.

4. Los posibles sujetos para entrevistar que demostraron interés en participar pudieron enviar cualquier duda o indicar su intención de participación al correo electrónico de la investigación o se podía comunicar con la investigadora al número telefónico indicado.
5. La investigadora constató que los posibles sujetos cumplían con los criterios para la inclusión de los participantes en la investigación.
6. Programación de entrevista – Se programaron las citas con los bibliotecarios participantes para los procesos de entrevistas que se hicieron fuera de horarios laborales según acuerdo entre el sujeto y la investigadora.
7. El día de la entrevista se siguieron los siguientes pasos:
 - a. La investigadora se presentó con el bibliotecario participante.
 - b. Se le explicó el propósito y protocolo de la investigación
 - c. Se le proveyó al participante el consentimiento informado y tuvo aproximadamente 20 minutos para leerlo. Si tenía dudas se le aclararon al momento y procedió a la firma del documento con bolígrafo de tinta azul.

- d. Se le explicó al bibliotecario participante la dinámica de la actividad y equipos a utilizarse y asegurar que las grabadoras de audio estén encendidas y grabando.
- e. Se le aclararon todas las dudas al bibliotecario participante.
- f. Se procedió con la toma de datos demográficos, los datos profesionales y la asignación del seudónimo del participante con propósitos de resguardar su confidencialidad.

Voluntariedad

El bibliotecario que decidió participar en esta investigación lo hizo de manera voluntaria, libre de influencia o coacción. Este bibliotecario participante tuvo el derecho de abandonar la investigación de manera libre y voluntaria sin que fuese penalizado de forma alguna. También tuvo el derecho a abstenerse de contestar alguna pregunta en particular. De igual manera, recibió una copia del Documento de consentimiento para participantes (Apéndice E).

Beneficios para los participantes

La participación en esta investigación no conllevó beneficios directos o incentivos para el participante. Sin embargo, los resultados de la investigación eventualmente pueden contribuir a:

- mejorar el proceso de educación del bibliotecario respecto a la enseñanza de las competencias de alfabetización informacional.
- los bibliotecarios participantes podrán adelantar el conocimiento sobre el tema.

- provocar una mejor comprensión acerca del Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior entre los participantes.
- colaborar en el proceso de reflexión del Marco propuesto y su práctica en el espacio educativo.
- iniciar un proceso de toma de datos sobre este tema entre las bibliotecas académicas de Puerto Rico.

Riesgo para los participantes

Los riesgos asociados a este estudio son mínimos y se relacionan con la incomodidad con alguna de las preguntas, falta de interés o cansancio debido a la duración de la entrevista. Para minimizar los riesgos, el participante tuvo la opción de descansar, de no contestar la pregunta o de retirarse del estudio cuando así lo deseara, ya que su participación fue completamente voluntaria. No se le realizaron preguntas de índole sensitivas, que pudieran afectar emocionalmente al participante.

El riesgo legal fue mínimo porque las preguntas que se realizaron a los participantes estuvieron relacionadas a auscultar el conocimiento del bibliotecario sobre el MRAIES. El posible riesgo era que los participantes son empleados en su espacio de trabajo. Para minimizar el riesgo legal, se establecieron y siguieron los siguientes lineamientos:

1. Se destacó que los posibles sujetos para entrevistar fueron bibliotecarios, mayores de edad.
2. Se obtuvo la autorización de los rectores o presidentes de las instituciones educativas donde trabajan los bibliotecarios por medio de las cartas de colaboración.

3. Las entrevistas se llevaron a cabo fuera de horarios laborables, según acordado entre el bibliotecario participante y la investigadora.
4. Los posibles participantes, antes de participar leyeron y firmaron el Documento de consentimiento para participantes (Apéndice E).
5. Además de esto, la participación de los bibliotecarios fue voluntaria y se siguieron los aspectos éticos que rigen la investigación.

La información que se recogió acerca del participante durante la entrevista fue puesta fuera del alcance y solo la investigadora tiene acceso a verla. Se tomaron las previsiones necesarias que garantizaran la privacidad y la confidencialidad. Se suprimió el nombre real del participante y se le asignó un seudónimo que fue utilizado desde la fase inicial de recopilación de información, la fase de análisis y de la divulgación de hallazgos. A continuación, una guía con la que se trabajó con los posibles riesgos a participantes:

Tabla 1

Riesgo para los participantes

En caso de:	Procedimiento para seguir:
Incomodidad del participante al contestar preguntas	<p>a. Se le informó al bibliotecario participante que los riesgos de esta entrevista eran mínimos.</p> <p>b. Se le explicó que su participación es libre y voluntaria.</p> <p>c. Que tenían derecho a abstenerse de participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad.</p> <p>d. De igual manera, se le indicó que tenían derecho a no contestar alguna pregunta en particular.</p>

En caso de:	Procedimiento para seguir:
	e. Se le explicó al bibliotecario participante que el proceso de entrevista tomaría aproximadamente dos horas. Que durante ese periodo de tiempo podía tomar un receso de 15 minutos, si así lo deseara. Este periodo de tiempo le permitió evaluar si desea continuar con el proceso de entrevista.
Incomodidad emocional del participante durante el proceso de entrevista	Se le explicó al bibliotecario participante que si entendía que necesitaba ayuda profesional puede llamar a la Clínica Interamericana de Servicios Psicológicos. De entender que necesitaba ayuda en persona, el bibliotecario participante debía llevar la Hoja de Referido de Servicios Psicológicos, llenado por la investigadora y contrafirmado por la Directora del Comité de Disertación.
Incomodidad en el participante, debido a la influencia de supervisores en el área de trabajo que conocerán del estudio	Para evitar la incomodidad del bibliotecario participante debido a la influencia de supervisores en el área de trabajo que conocerán del estudio, se acordaron fecha, hora y localización para realizar la entrevista.

Carta de colaboración de la Clínica de Servicios Psicológicos. La investigadora obtuvo la colaboración de la Clínica Interamericana de Servicios Psicológicos de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano (véase Apéndice M).

Conflicto de interés

Para evitar el conflicto de interés, la investigadora descartó del proceso de reclutamiento a posibles participantes de la Universidad de Puerto Rico en Bayamón, ya que trabaja en dicha institución de educación superior y es la supervisora de los otros bibliotecarios. De igual forma, descartó del proceso a personal bibliotecario a empleados de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano porque en esta institución es que la investigadora realiza estudios graduados. Esta investigación no contó

con fuentes de financiamiento de fondos externos ni de instituciones de educación superior públicas o privadas que pudieron representar un conflicto de interés.

Plan para trabajar con eventos adversos

En cualquier proceso investigativo puede ocurrir alguna eventualidad que pudiera afectar el mismo. Por lo tanto, se deben poseer unos lineamientos generales para trabajar con estas. Un elemento común a todas las posibles eventualidades fue el comunicar de inmediato el incidente a la Dra. Lillian Colón Delgado, presidenta del Comité de Disertación y a la Junta de Revisión Institucional (IRB) de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano. A continuación, la guía que se utilizó para trabajar con posibles eventualidades:

Tabla 2

Plan para trabajar con eventos adversos

En caso de:	Procedimiento para seguir:
Fallo en el servicio de energía eléctrica	<p><i>Entrevista presencial:</i></p> <p>Se procedería a detener el proceso de entrevista y se le consultaría al bibliotecario participante si deseaba continuar con el proceso de así las condiciones del espacio privado donde se esté realizando la misma lo permitiesen. Si el bibliotecario participante respondía:</p> <p>Sí – Se continuaba la entrevista</p> <p>No – Si el bibliotecario participante estaba de acuerdo se calendarizaba una próxima fecha para entrevista. Se le indicaba que las respuestas obtenidas hasta el momento no serían utilizadas a menos que se indicase lo contrario.</p>
Terremoto	<p>Se procedía a detener inmediatamente el proceso de entrevista y se buscaba resguardo seguro.</p>

	<p>Se consultaría al bibliotecario participante si deseaba continuar con el proceso de así las condiciones del espacio privado donde se esté realizando la misma lo permitiesen.</p> <p>Si el bibliotecario participante respondía:</p> <p>Sí – Se continuaba la entrevista</p> <p>No – Si el bibliotecario participante estaba de acuerdo se calendarizaba una próxima fecha para entrevista. Se le indicaba que las respuestas obtenidas hasta el momento no serían utilizadas a menos que indicase lo contrario.</p>
Huracán	<p>En caso de que la entrevista ya estuviese programada en calendario, se le consultaba al bibliotecario participante si deseaba calendarizar la entrevista para un momento más oportuno luego de acontecer el suceso.</p>

Procedimiento para obtener la autorización del IRB

La etapa de recopilación de datos fue esencial, ya que se esperaba obtener información relevante para contestar las preguntas que fundamentan el estudio. En esta investigación se pretendió recopilar datos por medio de la entrevista y el análisis de documentos. Conforme a lo expuesto por Hernández Sampieri et al. (2010), “la recolección de datos ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis. En el caso de seres humanos, en su vida diaria: cómo hablan, en qué creen, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan” (p. 409).

La entrevista fue una conversación e intercambio entre los participantes (el entrevistador y el entrevistado). Yin (2009) recomienda “entrevistar a personas involucradas en los eventos” (p. 11). El análisis documental fue una herramienta valiosa para el acopio de información en una investigación. Esta técnica “sirve al investigador

para conocer los antecedentes de un ambiente, las experiencias, vivencias o situaciones y su funcionamiento cotidiano” (Hernández Sampieri et al., 2010, p. 433). Ambas técnicas contribuyeron de manera afirmativa a la recopilación de información y, tal como lo expone, Yin (2009) “un investigador "inferirá" que un evento en particular fue el resultado de un hecho anterior, según la entrevista y la evidencia documental recopilada como parte del estudio de caso” (p. 43).

Protocolo COVID-19

Debido al momento histórico que se está viviendo a nivel mundial por la pandemia del COVID-19 y, en caso de que el participante invitado aceptara participar de la investigación, se les explicó el protocolo para realizar la entrevista. A la luz de las órdenes ejecutivas del Gobierno de Puerto Rico y, si era permisible y voluntad del participante, el primer paso consistió en acordar una fecha y un lugar de reunión presencial a conveniencia del participante y siguiendo los protocolos de seguridad establecidos para el resguardo de COVID-19 (Apéndice I). Los lineamientos del protocolo fueron en concordancia con los establecidos para la prevención del virus por el Centro de Control y Prevención de Enfermedades (CDC, por sus siglas en inglés, 2020).

Entre los lineamientos observados estuvieron:

1. Mantener seis pies de distancia.
2. Utilizar una mascarilla que cubrió nariz y boca.
3. Mantener distanciamiento.
4. Evitar tocarse ojos, nariz y boca.
5. Lavarse las manos frecuentemente con agua y jabón por al menos 20 segundos. La investigadora le proveerá al sujeto desinfectante de manos.

6. Limpiar y desinfectar objetos y superficies de uso frecuente. La investigadora limpió y desinfectó superficies y objetos de uso frecuente que se utilizaron en la entrevista.
7. Con propósitos de protección contra el COVID-19, se exigió el uso de las mascarillas y se mantuvo distanciamiento social.

Luego del proceso de invitación y aceptación por parte del participante, se concertó la cita para la entrevista. Al momento del encuentro, se procedió de la siguiente manera:

1. Se le dio la bienvenida al participante y se le explicó brevemente los objetivos y metas de la investigación.
2. Se le presentó al participante los lineamientos del protocolo de seguridad establecidos para el resguardo de COVID-19.
3. La investigadora les proveyó mascarillas y desinfectante de manos al participante en caso de necesidad.
4. La investigadora le explicó al participante que se requeriría el uso de mascarillas y el distanciamiento social para evitar la propagación del COVID-19.

Documento de consentimiento informado

Se le presentó a cada participante y se discutió el documento de consentimiento informado. La investigadora explicó que las entrevistas eran fuera de horarios laborales y el lugar de reunión estuvo sujeto al acuerdo que lleguen ambas partes. El posible espacio para la reunión fue un espacio privado que propició el ambiente adecuado para este tipo de entrevista. Sin embargo, y a la luz de la pandemia, fueron espacios abiertos/ventilados.

Procedimiento por el que se obtendrá el consentimiento

Antes de entregarle el documento de Consentimiento, se le explicó al participante lo siguiente:

1. El propósito de la investigación.
2. Los procedimientos en los cuales se involucraría a los participantes.
3. Los posibles riesgos y beneficios por haber participado en la investigación.
4. Que se protegería la privacidad de los informantes.
5. La investigadora explicó que no había compensación económica, pero sí de tipo intelectual.
6. Que tenían la total libertad para retirarse de la investigación libremente y sin sanciones.
7. La entrevista tendría una duración aproximada de unas dos horas.

Luego del preámbulo, la investigadora entregó al participante el documento de consentimiento. El participante tuvo aproximadamente 20 minutos para leer el mismo y en caso necesario hacer preguntas. Luego, ambas partes procedieron a firmar con un bolígrafo de tinta azul. El participante obtuvo una hoja para sí con información de contacto con la investigadora principal y de las autoridades correspondientes en caso de preguntas o dudas acerca de la investigación y sus derechos como participante. Se le explicó al participante que la entrevista sería grabada para propósitos de transcripción y análisis de la información. Al concluir cada entrevista con cada participante, la investigadora corroboró y compartió sus notas con el sujeto entrevistado.

La investigadora, de primera instancia, recopiló los datos necesarios para establecer un perfil demográfico en la investigación, luego presentó un resumen breve

acerca del Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior. Se inició la toma de datos demográficos y se comenzó con la entrevista. Al finalizar la entrevista, se le preguntó al participante si tenía alguna duda, pregunta o si tenía algo que añadir. En caso afirmativo, se le respondieron las dudas y se permitió el espacio para su aporte. En caso de que el participante no tuviese preguntas, se le agradeció cordialmente por su tiempo y esfuerzo.

Organización de los datos

La organización de los datos fue un proceso necesario para la descripción, análisis e interpretación de los datos obtenidos luego de los procesos de acopio de estos. Para esta organización, primeramente, el contenido de las entrevistas fue transcrito en su totalidad tal como lo recomiendan Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018) “para hacer un análisis exhaustivo del lenguaje” (p. 469). En este proceso se transcribieron todas las palabras, sonidos, pausas, silencios, expresiones significativas y otros elementos con propósitos de obtener el máximo de la información. Los autores antes mencionados sugieren que se organizaran los datos con precisión utilizando algún criterio conveniente al investigador. En esta investigación la información se organizó por categorías y por “tipo de datos tales como, entrevistas, observaciones, documentos etcétera” (p. 470).

En el caso de los documentos, se elaboró una lista que los contenga todos y que este organizada por número. Cada documento contó con elementos para identificar el tipo de documento, con fecha de realización y en el caso de las entrevistas, fecha de esta y fecha de su transcripción. Se tomó en consideración la recomendación de Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018) y se escribió una bitácora de análisis cuya función fue

“documentar el proceso de análisis y decisiones como investigador” (p. 471). En esta bitácora básicamente se encuentran anotaciones sobre:

1. el método de análisis,
2. sobre las ideas, conceptos, significados y categorías que van surgiendo en el proceso,
3. la relación con la credibilidad y verificación del estudio.

Esta bitácora se convirtió en “un instrumento invaluable para la validez y confiabilidad del análisis” (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2018, p. 471).

Análisis e interpretación de los datos

En las investigaciones de corte cualitativo, como un estudio de caso fundamentado en la fenomenología se genera gran cantidad de información por medio de las herramientas de acopio de estas, tales como la entrevista y el análisis de documentos. Este procedimiento permitió conocer la experiencia del entrevistado tal y como la han vivido y experimentado que fue una oportunidad para la investigadora para describir y entender el fenómeno bajo estudio. El primer paso que se siguió en el proceso de análisis de la información obtenida de las entrevistas fue la organización de los datos por categorías que surgieron de las preguntas de investigación y posibles categorías emergentes. Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2003) mencionan que “la información se comienza a analizar a la misma vez que se va obteniendo” (p. 246) lo cual pondera que el proceso de entrevistas y el análisis de documentos se dan a la par. Estos autores sugieren el modelo de análisis cualitativo de Harry F. Wolcott.

El modelo de análisis cualitativo de Wolcott, tal y como lo mencionan Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2003), se compone de tres elementos principales: la

descripción, el análisis y la interpretación. Estos son procesos que ocurrieron de manera paralela al proceso de reducción de información y en la elaboración de narrativos. Estos elementos responden a tres preguntas que la investigadora principal, luego de la transcripción de las entrevistas, no deberá perder de vista en ningún momento durante el proceso. En primer lugar, la descripción respondió a la pregunta qué está ocurriendo. Es la oportunidad en la que se relató qué ocurrió y se observó, identificando personajes, su participación en los hechos, sus atributos y comportamientos. El reto consistió en “seleccionar la información que mejor representa y describe el propósito del estudio” (Lucca Irizarry & Berríos Rivera, 2003, p. 440).

En esta investigación se tomaron en consideración los parlamentos que, por su pertinencia, respondieron a las preguntas de investigación. Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2003) plantean que el segundo elemento de este proceso de análisis contesta a la pregunta: ¿Cuál es la relación entre elementos y cómo interactúan para producir el fenómeno? En esta segunda etapa la investigadora principal tuvo la oportunidad de identificar los aspectos fundamentales y de un modo sistemático se pasó juicio sobre las relaciones que se dan entre ellos. Indican que para poder trabajar con la gran cantidad de información que se produce en una investigación cualitativa era necesario transformarla, para este proceso se reduce esta. El proceso de reducción de información fue el que ayudó a la investigadora principal a estructurar el análisis y a interpretar la información. Para este proceso se crearon categorías cuyo propósito, a la luz de lo expuesto por Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2003), fue “agrupar información cuyo contenido es semejante, bajo la misma clasificación o categoría” (p. 438). Las categorías, según los autores antes mencionados pudieron ser señaladas de antemano, tales como los datos demográficos, La

mayoría emergieron de la propia investigación para que la información “hablase por sí sola.” Hubo un equilibrio entre estas, o sea, que ni muchas que el trabajo se diluya ni pocas que se pierda su esencia. Se les asignaron códigos, que son abreviaciones adecuadas del nombre que transmitieron la idea de la categoría. El análisis de la información recuperada fue presentado haciendo énfasis en los hallazgos.

En el tercer elemento del proceso de análisis de Wolcott, la interpretación, se respondió a la pregunta: ¿Cuál es el significado de esto y para qué sirve? En esta etapa la investigadora pudo interpretar los significados a profundidad contemplando la perspectiva y el contexto donde ocurren. El proceso de interpretación se hizo con cuidado, puesto que tal como mencionan Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2003), “es un proceso delicado y sutil” y citan a Wolcott (1994) al decir que es un proceso que “no puede caer en demasía o en escasez”.

Aspectos éticos

La investigación ofreció unas garantías que salvaguardaron los derechos de los participantes como lo estipulan documentos normativos para esa finalidad. Primeramente, todos los seres humanos fueron tratados con respeto, fraternidad y dignidad tal y como lo estipula la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948). Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018) citan la Declaración de Helsinki (1964) y otros códigos éticos y de conducta, cuando mencionan que todos los participantes de investigaciones cuentan con los siguientes derechos:

1. Estar informados del propósito de la investigación, el uso que se hará a los resultados obtenidos y las consecuencias que puede tener en sus vidas.

2. Negarse a participar en el estudio y abandonarlo en cualquier momento que así lo consideren conveniente, así como negarse a proporcionar información.
3. Garantizar su anonimato y confidencialidad. (p. 2)

Los participantes en esta investigación participaron de manera voluntaria por lo que se les entregó el formulario de consentimiento informado. Este aspecto fue de vital importancia como mencionan Hernández Sampieri et al. (2018) cuando citan a McNutt (2007): “los formularios de consentimiento informado utilizados [sic] una afirmación contundente y clara de que la participación es voluntaria” (p. 2). La investigadora, responsablemente, protegió a sus participantes de riesgos, daños y amenazas. Igualmente, expresó sensibilidad ante las ideas, características, expresiones, de los participantes y, además, se ganó la confianza de estos y reconoció la responsabilidad de este acto. La investigadora fue imparcial, evitó la presión o conversión de los participantes y llevó a cabo la investigación dentro del marco de la legalidad y de las normas establecidas.

En este tercer capítulo se presentó la selección del método de investigación cualitativo por las bondades que el mismo ofrece para examinar un tema de advenimiento reciente, como lo es el marco. Este método permitió a un grupo de participantes aportar datos descriptivos que fueron estudiados, analizados e interpretados por la investigadora. Como diseño para esta investigación de corte cualitativo se utilizó el estudio de caso múltiple alineado al enfoque fenomenológico. El estudio de caso múltiple permite explorar a profundidad una particularidad en un tema que “amerita estudiarse para mejorar la educación” (Ponce, 2014, p. 46). Por otro lado, el enfoque fenomenológico permitió conocer la experiencia de los bibliotecarios colaboradores tal y como la han vivido y experimentado con propósitos de describir y entender el fenómeno bajo estudio,

en este caso el MRAIES. También se expusieron en este capítulo los procedimientos para la realización de esta investigación como selección de participantes, protocolo de preguntas, lineamientos a seguir en las entrevistas, la organización y análisis e interpretación de datos y los principios éticos que se seguirían.

Capítulo IV

Hallazgos

Introducción

Esta investigación cualitativa exploratoria tuvo como finalidad examinar el conocimiento que poseen los bibliotecarios universitarios en instituciones de educación superior en la zona metropolitana de Puerto Rico acerca del Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior (MRAIES) al ofrecer sus servicios. Explorar este fenómeno desde un enfoque cualitativo permitió un acercamiento al conocimiento y a las experiencias de los bibliotecarios participantes. En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de las entrevistas a los bibliotecarios.

Para realizar el análisis de los datos obtenidos a través de las entrevistas se utilizó el modelo de análisis cualitativo de Wolcott (1994) como lo mencionan Lucca Irizarry y Berríos Rivera (2003). Este modelo se compone de tres elementos principales, la descripción, el análisis y la interpretación. Este modelo permitió obtener una descripción completa de la experiencia del fenómeno y permitió la organización de los temas que emergieron a través del proceso de categorización y establecer las relaciones entre estos y conocer su significado. Con propósitos de mantener la confidencialidad y estar en cumplimiento con los aspectos éticos y para hacer menciones en el texto la investigadora utilizo los pseudónimos Bib01, Bib02 para facilitar la lectura.

La información obtenida permitió responder a las preguntas formuladas para guiar el proceso de investigación:

1. ¿Qué conocimiento poseen los bibliotecarios universitarios de las universidades del área metropolitana de Puerto Rico acerca del Marco de Referencia para la alfabetización informacional en las universidades, establecido por la Association of College and Research Libraries?
2. ¿Cómo los bibliotecarios de las universidades de la zona metropolitana de Puerto Rico utilizan los paradigmas o modelos del Marco de Referencia para Alfabetización informacional en el proceso de enseñanza?
3. ¿Cuán efectiva ha sido la implementación y práctica del MRAIES por el bibliotecario de las universidades de la zona metropolitana de Puerto Rico como maestro de alfabetización informacional?

Bibliotecarios participantes

Durante el desarrollo de esta investigación participaron cinco bibliotecarios que trabajan en bibliotecas académicas de instituciones de educación superior en la zona metropolitana de Puerto Rico. Todos los bibliotecarios participantes cumplieron con los criterios de inclusión propuestos: tener el grado de maestría en Bibliotecología o en Ciencias de la Información emitido por alguna universidad en Puerto Rico o Estados Unidos, ser bibliotecarios en bibliotecas de universidades en la zona metropolitana de Puerto Rico y haber trabajado o estar a cargo de programas de enseñanza de competencias de alfabetización informacional. Todos los bibliotecarios entrevistados coincidieron en que obtuvieron su grado de maestría en Bibliotecología y Ciencias de la Información o en Ciencias y Tecnologías de la Información de la Escuela Graduada de Ciencias y Tecnologías de la Información de la Universidad de Puerto Rico, recinto de Río Piedras. Igualmente, todos los bibliotecarios cuentan con nombramiento permanente

en la institución de educación superior en la cual trabajan. Cada bibliotecario fue entrevistado de manera individual por un periodo de tiempo aproximado de una hora y media.

Tabla 3

Descripción de los participantes

Pseudónimo	Sexo	Rango de edad	Rango de años de servicio bibliotecario	Años como colaborador del programa de enseñanza de competencias de información
Bib01	M	46 a 55 años	11 a 15 años	11 a 15 años
Bib02	F	56 años o más	11 a 15 años	11 a 15 años
Bib03	F	25 a 35 años	6 a 10 años	1 a 5 años
Bib04	M	56 años o más	26 años o más	1 a 5 años
Bib05	F	36 a 45 años	14 años	6 a 10 años

Bib01 es un hombre y su edad se encuentra entre el rango de 46 a 55 años. Logró su meta de obtener un grado de maestría en Ciencias y Tecnologías de la Información en el año 2005 el cual fue conferido por la EGCTI de la Universidad de Puerto Rico, recinto de Río Piedras. En la actualidad se destaca como bibliotecario enlace con la Facultad en la Universidad de la zona metropolitana de Puerto Rico donde trabaja. En dicha universidad, Bib01 cuenta con un nombramiento permanente de entre 11 a 15 años con un rango de experiencia en bibliotecas académicas. En este mismo tiempo ha sido colaborador del programa para la enseñanza de competencias en alfabetización de la información.

Bib02 es una fémina que se encuentra en el rango de 56 años o más. Obtuvo el grado de maestría en Bibliotecología y Ciencias de la Información en el año 1998 de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras. Actualmente se desempeña como directora en la biblioteca de una universidad de la zona metropolitana de Puerto Rico y tiene un

puesto permanente en dicha institución. Su experiencia en bibliotecas académicas es de entre 11 y 15 años. Adicional a esto, Bib02 trabajó como bibliotecaria durante 13 años en bibliotecas escolares. Ha colaborado con el programa para la enseñanza de la alfabetización en la información entre 11 a 15 años y durante 10 fue coordinadora de dicho programa.

Bib03 es una fémina que pertenece al rango de edad de entre 25 a 35 años. Cuenta con la Maestría en Ciencias y Tecnologías de la Información de la EGCTI de la Universidad de Puerto Rico, este grado le fue conferido en 2014. Además de esto, Bib03 cuenta con un grado doctoral en Liderazgo e Instrucción en la Educación a Distancia, conferido en el 2022 por la Universidad Interamericana de Puerto Rico en Ponce. Tiene un nombramiento permanente en una Universidad de la zona metropolitana de Puerto Rico y cuenta con entre 6 a 10 años de experiencia como bibliotecaria. Su posición actual en la biblioteca académica donde se desempeña es de Bibliotecaria de servicios al público. Como colaboradora del programa para la enseñanza de las competencias de alfabetización en información, lleva un promedio de 4 años.

Bib04 es un hombre que se encuentra en el grupo de 56 años o más. Se graduó en 1992 de la Maestría en Bibliotecología y Ciencias de la Información en la Universidad de Puerto Rico en 1992. Tiene más de 26 años de experiencia en sus funciones y cuenta con un nombramiento permanente en la universidad en la cual se desempeña que está localizada en la zona metropolitana de Puerto Rico. En estos momentos trabaja como bibliotecario de servicios al público y lleva cinco años como colaborador del programa para la enseñanza de las competencias de alfabetización en información en la unidad donde trabaja.

Bib05 es una fémina que se encuentra en el rango de edad entre 36 a 45 años. Se graduó de la maestría de la EGCTI de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras en el año 2020. Recientemente, inició sus estudios doctorales en la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras en el programa de Currículo y Enseñanza con una subespecialidad en tecnologías para el aprendizaje. Tiene 14 años de experiencia trabajando en bibliotecas, nueve como bibliotecaria auxiliar y cinco como bibliotecaria. Cuenta con un puesto permanente en la Universidad de la zona metro para la cual labora como directora. Como colaboradora del programa para la enseñanza de las competencias de información tiene entre 6 a 10 años.

Hallazgos por pregunta de investigación

Los temas que surgieron de las entrevistas se presentan en una narrativa que ofrece una representación de lo comunicado por los bibliotecarios participantes y se evidencian con extractos y citas de sus expresiones. La organización de los resultados en categorías ayudó a comprender el fenómeno al explorar el conocimiento y describir las experiencias de los bibliotecarios participantes en relación al MRAIES. Las preguntas que guiaron la entrevista (Apéndice B) se hicieron con el objetivo de fomentar el intercambio sobre los siguientes temas:

- Conocimiento de los bibliotecarios acerca del Marco de referencia
- Conocimiento de los bibliotecarios acerca de los modelos para la enseñanza de las competencias de alfabetización informacional
- Uso y efectividad de algún modelo o del Marco de referencia para el proceso de enseñanza de las competencias de alfabetización informacional

Figura 1

Hallazgos



Primera pregunta de investigación: ¿Qué conocimiento poseen los bibliotecarios universitarios de las universidades del área metropolitana de Puerto Rico acerca del Marco de referencia para la alfabetización informacional en las universidades, establecido por la Association of College and Research Libraries?

Esta pregunta tuvo como propósito explorar el conocimiento que tienen los bibliotecarios de las universidades de la zona metropolitana de Puerto Rico acerca del MRAIES. Durante el transcurso de las entrevistas se dialogó sobre el advenimiento del marco, como se enteraron de la existencia de este, del contenido del documento, esto es, su composición de seis marcos (concepto umbral), de las bases filosóficas/educativas y del lenguaje. Los bibliotecarios respondieron lo siguiente:

... ACRL lo aconsejó. Lo aconsejó, no, lo dio, porque no fue un consejo. Lo dio. Esa es la realidad. Dijo los estándares, perdona, sabes, aquí tengo los *framework*. Para muchos bibliotecarios de la vieja ola, sin ofender, fue un choque y para muchos colegas. Yo veo, sí, que el mundo cambia y nosotros tenemos que cambiar. (Bib01)

... cuando salió el *framework*, pues, lo vi que lo anunciaron punto. O sea, vi que se anunció o que dijeron vamos a hacer el *framework*. No recuerdo exactamente si me enviaron un *email* o qué, pero, sí, porque como estaba pendiente de ellos, pues, vi que surgió esto nuevo. (Bib02)

... La primera vez que lo escuché fue en alguna actividad de la Sociedad de Bibliotecarios. Me parece que usted estuvo presentándolo y ahí fue mi primera vez que escuché sobre el marco. (Bib03)

... Y yo no sabía que había algo corriendo que se llamaba un *framework* y no fueron hasta los talleres contigo que yo vine a conocer lo que era el *framework* porque sí lo había leído y recuerdo que en aquel entonces creo que fue M****, que era la directora aquí. Ella fue de las primeras personas que dijo, mira, hay otra forma de hacer esto, las competencias de información y es bueno que ustedes empiecen a leer sobre *framework*...pero, no, fue algo, como que, empujado y nada de eso así. Entonces empezaron con cada vez que había una actividad profesional o algo así, estaban hablando del *framework*, yo dije, ¡maldito *framework*! (Bib04)

... aquí son seis puntos, pero va a depender, es bien flexible... Sé que son como unos “statements”, como unas declaraciones y que te va explicando...; ... Bueno, te voy a ser honesta, como sabía que ibas a preguntar como que busqué los *frameworks*, pero como hace tiempo que no trabajo con eso directamente no te puedo decir que me acuerdo. Me acuerdo de que la información es relevante. Sí, quisiera. Sí podría buscar, leerlo y tratar de entenderlo. Pero, si me preguntas así de momento, honestamente no me recuerdo ahora mismo. (Bib02)

... La autoridad se construye y es contextual, donde el estudiante debe comprender que, qué es una autoridad en su disciplina. Está...la información tiene valor que no solamente es el valor que le damos al darle crédito a los autores, sino también que hay información que hay que pagar por ella, que hay información que cuesta, que no todo es libre, accesible, aunque se pueda ver así en internet...la academia cómo conversación o la ciencia como una conversación. Cómo los distintos puntos o percepciones se van encontrando y cómo, de un mismo problema o tema, te puedes encontrar una diversidad de puntos de vista que

pueden contradecirse y también pueden darle crédito al autor cuando estás usando su información. Tenemos la investigación... la búsqueda como proceso. En eso, pues, está más alineado a las estrategias de búsqueda y cómo identificar las fuentes y la información confiable. Hay otro que es como la investigación, como indagación o algo así, que ese es el principio de la investigación. Y, me falta uno, son seis. (Bib03)

... Las bases filosóficas y educativas...ahí me cogiste. Me cogiste totalmente. No recuerdo. Esa es otra cosa, el *framework* no lo aprendimos en la escuela. Un estudiante hoy día en la escuela te puede contestar a esa pregunta, pero yo no puedo. Yo no puedo contestarte a esa pregunta en base a [*sic*] los talleres y eso que tú me diste. Pero si estuviéramos en la escuela... yo estoy seguro de que hoy en día [*sic*] la escuela hay una clase dedicada, o parte de la clase, le dedica mucho... me imagino. (Bib04)

... Siempre he estado de acuerdo en que sí, la información tiene valor ... lo otro que, lo más que me impactaba del *framework* era todo lo relacionado a autoridad... en todos mis talleres yo le hablo de plagio. (Bib04).

... Déjame pensar sobre eso. ¿Filosóficas y educativas? Las bases filosóficas y educativas por nombre, así a ciencia cierta no recordaría ese detalle. (Bib05)

... Sí, la búsqueda como estrategia que, básicamente, como yo lo resumo, es poder enseñar al estudiante cómo hacer su búsqueda de información desde el punto de vista del problema que está tratando en su tema y los diferentes lugares diversos donde puede buscar información. La información tiene valor. Ese es otro que me gusta mucho porque tenemos que definir... tenemos que ser críticos a la

hora de reconocer cuál es el valor de la información... La autoridad es contextual y construida. Así que, el autor, de acuerdo a la experiencia que tiene esa persona que estamos leyendo, tiene una experiencia, todas esas cosas y es contextual la información porque se usa en diferentes contextos... La información tiene un proceso de creación, así que ahí vemos cómo se crea la información que el estudiante debe tener en cuenta, cómo se va creando esa información... cómo el autor creó esa información y en qué métodos se publica y, de acuerdo al método que se publica, pues, eso es importante porque tiene una percepción diferente.

(Bib05)

... Entiendo que fueron filósofos que no lo hicieron, pero filosofaron, debieron llegar un poquito en un lenguaje más sencillo. (Bib01)

... son más difícil de aprender porque son más difícil de entender. Cuando tú entiendes algo te lo aprendes. Cuando tú, como que, dices espérate. ¿Qué me quieres decir con esto? ¿Cómo yo aplico esto? Pues, ahí no me lo voy a aprender porque lo que tengo son dudas. (Bib02)

... Yo no sé si alguien ha cogido cada uno de los *frameworks* y lo ha puesto en vocabulario de calle, sencillo. Eso ayudaría. Estoy seguro de que por ahí alguien lo ha hecho. ¿Verdad? ...que lo ha puesto en el vocabulario de, yo no sé, de octavo grado, tú sabes, simplificarlo, no sé. (Bib04)

... Eh, vamos a poner que yo no les hablo con ese lenguaje, ¿verdad? Pero, yo les dejo saber el impacto de la información que tiene en nosotros. En resumidas cuentas, trato de tocar eso de una forma, de un lenguaje común para ellos. (Bib05)

... para mucha gente fue un choque de que estaban los estándares. Eran tan estructurados y llegamos a estos seis marcos de referencia. (Bib02)

... Como no son pasos... son cosas. Son seis marcos diferentes. Sí, uno puede utilizar. (Bib01)

... cuando surgió lo del *frameworks* yo no estuve demasiado tiempo con eso, aparte que me resistía y no quería usarlo y dije bueno, este es mi departamento yo lo corro como yo quiera, yo puedo utilizarlo o no, pero dije bueno, debo de tenerlo en cuenta porque es lo que se supone y es lo que yo digo, que a mi biblioteca se apoya con ACRL, así que si ACRL cambió pues tengo que ser, verdad, fiel. Pero yo me resistía y realmente no los llegué a usar tanto; ... Pero pienso que, sí son más difícil de aprender, porque son más difícil de entender. Cuando tú entiendes algo te lo aprendes, cuando tú como que dices espérate, ¿qué me quieres decir con esto? ¿cómo yo aplico esto? Pues, ahí no me lo voy a aprender porque lo que tengo son dudas y no me las estás aclarando. (Bib02)

... En lugar de tomar el *framework* como modelo de destreza, busqué en los talleres del programa de destrezas cómo se está implementando el *framework*... Es difícil porque es algo, ya que lo trajiste orita [*sic*], es algo filosófico y cuando uno lo va a poner en la práctica dice, pero, cómo yo meto esto es lo que yo estoy haciendo. Pero, si uno va más allá y busca información, busca, como mencioné orita [*sic*] el *sandbox* que para mí me ayudó muchísimo a entender. Porque, de pronto yo decía, pero ¿cómo cambio todos mis talleres alineados a esto? Pero, no es eso. O sea, como yo lo pude ver, es en lo que tú estás haciendo. Cómo estás reflejando que estos conceptos umbrales se están entendiendo, que estas ideas

centrales están comprendiendo en lo que tú tienes que desarrollar ... bueno, el *framework* puede ser abrumador porque son ideas muy abstractas. (Bib03)

... La realidad, es que en realidad el *framework* no es algo que está consciente. No lo tengo consciente. Y, yo que soy bibliotecario... mira, está diciendo eso que va en contra de los principios de uno. Pero en realidad yo no lo tengo consciente.

Voy a ser bien sincero, no me entró eso. Mira el *framework*, tú has escuchado la palabra *mumbo jumbo* en inglés. Cuando dicen: ¡Ah, tú estás hablando mumbo jumbo!, o sea tú estás hablando basura. Y, algunas veces, al principio yo veía el *frameworks* como un *mumbo jumbo* filosófico que, te digo la verdad, al principio yo no entendía por qué lo cambiaron, los estándares, que, para mí, yo los encontraba lógico. Las tienes que leer 8000 veces para entender. Entonces, ¿cómo yo voy a aplicar algo que no entiendo? Cómo yo voy a implantar algo que, verdad, que, como, que es medio filosófico. Es, como que, no motiva. Yo dije, ¿por qué ALA hizo esto? Tú sabes, por qué ALA hizo esta cuestión filosófica. Nadie lo entiende. (Bib04)

Segunda pregunta de investigación: ¿Cómo los bibliotecarios de las universidades de la zona metropolitana de Puerto Rico utilizan los paradigmas o modelos del Marco de Referencia para Alfabetización Informacional en el proceso de enseñanza?

Con esta pregunta de investigación se interesaba descubrir si los bibliotecarios utilizaban el marco o algún otro modelo para la enseñanza de las competencias de información. Bajo esta premisa, los bibliotecarios participantes mencionaron varios modelos para la enseñanza de las competencias de alfabetización informacional

previamente conocidos por ellos, señalaron ventajas y desventajas de utilizar modelos y revelaron algunos elementos de comparación.

... aquí se dan por bien [*sic*] lo tradicional. Cuando van a hacer investigaciones profundas y, casi siempre, el *Big Six*, y no es que es el mejor, pero si es el que ellos conocen, pues yo me acoplo a lo que ellos tienen. (Bib01)

... y, pues, yo usaba, verdad... Descubrí, y para mí me pareció fantástico, los *guidelines*. Se me olvidó el nombre... lo que nos daba ACRL que era la guía... ese [*sic*] *guidelines de ACRL* para mí, fue maravilloso, a mí me encantó y yo me guiaba por eso... (Bib02)

... modelo está el *Big6*, está el de *Kuhlthau*, están los *estándares* y está el *Marco de ACRL*. He utilizado los estándares para la planificación de talleres del programa de destrezas y he también implementado o tomado conciencia en esos talleres de cómo se está reflejando el *framework*. (Bib03)

... Sí. Bueno yo me recuerdo de [*sic*] usar el *Big6*. En algún momento lo utilicé. Básicamente, el otro era, el de *Kuhlthau*. De hecho, cuando yo estaba en la escuela, el método que nos enfatizaron fue el de *Big6*. Y, del *Big6* yo lo relacioné mucho con *los estándares*. Estaban relacionados más con los estándares que es lo que recuerdo así. Básicamente, me dejé llevar por *los estándares de ALA* y eso fue al principio donde yo tenía esos estándares bien claros. Y cuando empecé a trabajar con este programa y

coordinar este programa, pues, los tenía bien claro, los estándares y los seguí al pie de la letra. (Bib04)

... Sí, aprendí sobre los modelos que se utilizan para enseñar alfabetización informacional en un curso que cogí de la maestría. Sí me acuerdo [*sic*] uno que siempre lo tengo en cuenta, que es el modelo de Kuhlthau que te da los diferentes procesos por el cual el estudiante va pasando a través de la búsqueda de información. (Bib05)

... La ventaja del modelo es que te da estructura. Es que no estás... ay, no sé cómo decirlo, dando palos a ciegas, verdad, que no estás algarete, sino que tiene una estructura... Estos son los pasos, estos son... (Bib01)

... Sí, hay desventajas. Las ventajas, es como ya dije, que tengo una guía que... eso es lo que es unos *guidelines*. Que, cómo te digo, nosotros todos, verdad, académicos, de maestro, etc. no lo sabemos todo y tenemos que ver lo que ha estudiado otra gente (Bib02)

... Las ventajas, pues, nos da una estructura. Nos dan los resultados que el estudiante debe tener, qué es lo que debemos observar en el aprendizaje del estudiante. (Bib03)

... Ahí me cogiste, ventaja o desventaja...De hecho, yo simplemente, por ejemplo, con los estándares de bibliotecología yo no le vi ninguna dificultad en el uso de ese modelo, si eso es un modelo. Yo lo vi como que fluía bastante bien cuando uno se guía de los pasos. (Bib04)

... la desventaja... no sé si es una desventaja o es, verdad, lo que yo encuentro que se me hacía difícil, es que, como bibliotecarios, no somos

profesores. No tenemos los estudiantes todos los días o tres días en semana o cuatro horas semanales para poder dar un seguimiento. Entonces, la teoría y la práctica muchas veces pues no son iguales. (Bib02)

... Y, las desventajas pueden ser que, quizás, modelos como los estándares, eran muy fijos, muy estructurados y quizás no todas las necesidades de los grupos estaban acordes con esa estructura tan paso a paso que presentaban los estándares. (Bib03)

... Si le quieres ponerle [*sic*] una desventaja, es que eran un poquito rigurosos, en ese sentido, era un poquito rígido. Yo creo que los estándares, pero, nada de, después de eso, uno mismo lo adapta. (Bib04).

... Yo pienso que la desventaja es que unos enfatizan más en unos asuntos en particulares y otros, pues, menos en esos asuntos. O sea, que, pues, desde la experiencia de ese modelo que me gusta mucho de Kuhlthau, enfatiza esos procesos emocionales que puedo ver en los estudiantes, mientras que otros no los enfatizan. (Bib05)

... Si aquello funcionaba por qué me lo quieres poner así. Lo único... voy a decir algo positivo del *framework*, lo único que le veo positivo es que el *framework* se ve como un todo. Los *guidelines* eran más en *steps*.

... Yo guardé... tengo copia del viejo porque entiendo que es algo que funciona de todas maneras. O sea, aunque no sea lo que se supone que use, me guía porque es [*sic*] unos *guidelines* y me guían ... Cómo yo integro eso [hace referencia al MRAIES], mientras que los *guidelines*, sí me lo daban, lo daban todo perfecto... Por eso es que dije que, se me ocurre

ahora mismo, que para mí lo perfecto sería que tú tengas el *framework* y estas guías, además. O sea, tú puedes unir las dos cosas. Pues, yo creo que el *framework*, es la teoría y los *guidelines* es [sic] la herramienta. Así yo lo veo. No sé si estoy mal, pero así yo lo veo y así lo puedo entender. Y, creo que los *framework* tiene [sic] su, no voy a decir que, o sea, tiene [sic] su mérito. Pero, le hace falta algo más para poder utilizarlo como una bibliotecaria de un programa de destrezas. (Bib02)

... al principio yo veía el *framework* como un *mumbo jumbo*, filosófico, que, te digo la verdad, al principio yo no entendía por qué lo cambiaron los estándares que, para mí, yo los encontraba lógico [sic]. Hablamos de una guía que es bien clara, como te dije, quizás, es un poquito rígida, pero es clara. Entonces vamos a unas guías que las tienes que leer 8000 veces para entender [sic]. Entonces, cómo yo voy a aplicar algo que no entiendo. ¿Cómo yo voy a implantar algo que, verdad, que, como, que es medio filosófico? Vuelvo y te digo, para mí, fue que el estándar era lógico para aprenderlo, verdad, tenía algo de lógica, pero el *framework* no. (Bib04)

Tercera pregunta de investigación: ¿Cuán efectiva ha sido la implementación y práctica del MRAIES por el bibliotecario de las universidades de la zona metropolitana de Puerto Rico como maestro de alfabetización informacional?

La tercera pregunta de investigación fue formulada con el propósito de auscultar si los bibliotecarios han implementado el marco en su práctica como maestros de competencias de alfabetización en información y si lo han hecho que tan efectiva ha sido esa implementación.

Mira, la metodología se puede hacer de esta forma: ¿cuál es tu necesidad? Porque realmente depende de la necesidad de ellos y ellos más difícil porque no quieren aprender más. Eso, mayormente, de hecho, yo no sigo los seis marcos literalmente como están ahí; yo no los sigo. (Bib01)

Cuando surgió lo del *framework* yo no estuve demasiado tiempo con eso, aparte de que me resistía y no quería usarlo. No lo he usado porque soy un poco terca y, como te dije, yo no estuve tanto tiempo desde que surgió el *framework* y me resistía...(Bib02)

Al principio se me hacía difícil verlo en los talleres. Se me hacía difícil implementarlo porque no, no me ofrecía unos resultados medibles del estudiante. Eran unos conceptos que había que, quizás no desarrollar, sino que el estudiante fuera comprendiendo sobre el mundo de la información. En lugar de tomar el *framework* como modelo de destreza, busqué en los talleres del programa de destrezas cómo se está implementando el *framework* y eso me ayudaba a tomar conciencia y decir bueno, esto es importante que los estudiantes lo entiendan. Puedo identificar que los estudiantes están comprendiendo que la información tiene valor, que están comprendiendo que la academia es una conversación y de esa manera yo decir: ok, esto es importante que ellos lo entiendan. (Bib03)

No te puedo contestar esa pregunta porque el *framework*, cuando yo estoy dando mi taller, es lo último que está en mi mente. (Bib04)

Yo preparo mi taller de acuerdo a unos marcos específicos para llevar la información a los estudiantes. Sí, es efectivo, sino no lo estuviera usando. Si yo voy a trabajar sobre citar APA o estas cosas, pues, yo estoy consciente de lo que

dice el marco de que la autoridad es construida, es contextual y toda la cosa. Si yo quiero, más, que el estudiante conozca cómo utilizar las páginas web de manera confiable, yo estoy más consciente de cómo se crea la información, el proceso, todo eso. Así que sí, yo pienso que a mí me es efectivo en ese aspecto. Bib05.

En este capítulo se presentaron las respuestas ofrecidas por los bibliotecarios entrevistados para la realización de esta investigación. Las respuestas ofrecidas tuvieron como génesis las preguntas de investigación previamente formuladas y que han guiado todo el proceso. Se puede apreciar como los bibliotecarios han manifestado abiertamente su conocimiento del marco y sus pensamientos hacia el mismo en términos de lenguaje, facilidad para entenderlo y su visión de este.

Capítulo V

Análisis, discusión, implicaciones, recomendaciones, limitaciones investigaciones futuras y conclusiones

Introducción

El propósito de esta investigación fue examinar el conocimiento que poseen los bibliotecarios universitarios en instituciones de educación superior en la zona metropolitana de Puerto Rico acerca del Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior (MRAIES) al ofrecer sus servicios. Además del conocimiento de los bibliotecarios sobre el marco, también se exploró si hacían uso de este o de alguno otro de los modelos para la enseñanza de competencias de alfabetización informacional y junto a esto su efectividad. Para obtener respuesta a estos propósitos por parte de un grupo de bibliotecarios participantes, el proceso se guio de un protocolo de preguntas enfocadas a responder las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué conocimiento poseen los bibliotecarios universitarios de las universidades del área metropolitana de Puerto Rico acerca del Marco de Referencia para la alfabetización informacional en las universidades, establecido por la Association of College and Research Libraries?
2. ¿Cómo los bibliotecarios de las universidades de la zona metropolitana de Puerto Rico utilizan los paradigmas y/o modelos del Marco de Referencia para Alfabetización informacional en el proceso de enseñanza?

3. ¿Cuán efectiva ha sido la implementación y práctica del MRAIES por el bibliotecario de las universidades de la zona metropolitana de Puerto Rico como maestro de alfabetización informacional?

Los bibliotecarios que colaboraron en esta investigación fue un grupo de cinco personas, compuesto por tres mujeres y dos hombres. Los rangos de edad fueron variados, predominando el rango de 56 años o más con dos de los participantes. En cuanto a periodo de tiempo como colaboradores del programa de enseñanza de competencias de información en sus respectivos espacios de trabajo, dos de los bibliotecarios colaboradores indicaron estar en el rango de 11 a 15 años, dos de 1 a 5 años y una con una experiencia de 6 a 10 años. Cada uno de ellos fue entrevistado de manera individual por un espacio de tiempo aproximado de una hora y media. Para mantener la confidencialidad y para hacer menciones en el texto se le asignó a cada uno de estos, seudónimos como Bib01, Bib02.

Las entrevistas a los bibliotecarios participantes fueron grabadas para facilitar su transcripción. Para el análisis de los datos obtenidos se utilizó el método Stevick–Colaizzi–Keen modificado por Moustakas (Creswell, 2007). Los datos generados fueron organizados en archivos individuales para luego iniciar el proceso de lectura donde se tomaron notas al margen y se inició un proceso de codificación. Estas lecturas permitieron a la investigadora identificar las experiencias de cada bibliotecario participante en relación con el fenómeno y el efecto de esto en ellos. Durante este proceso de lectura, se identificaron datos significativos (codificados) que fueron agrupados en unidades de análisis. Con esto se describe en esencia ¿qué sucede?; ¿cómo los bibliotecarios experimentaron el fenómeno? y ¿cuál el significado de esto, para ellos?

Durante el análisis, la investigadora utilizó lo expresado por los bibliotecarios participantes, ya porque ellos validaron la información ofrecida en las entrevistas por medio de un proceso conocido como *members check* o validación de encuestados. Esto es una técnica usada en la investigación cualitativa para ayudar a mejorar la precisión, credibilidad y validez de un estudio (Birt et al., 2016). Igualmente, la investigadora utilizó el documento del Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional propuesto por la Association of Colleges and Research Libraries (2016) y documentos obtenidos de la literatura profesional. De la reducción fenomenológica emergieron tres grandes temas: conocimiento, conocimiento del marco y uso del marco. Cada tema está compuesto por subtemas que ayudaron a contestar las preguntas de investigación.

Análisis y discusión

A continuación, se presentan el análisis y discusión de la información obtenida de parte de los bibliotecarios que participaron de esta investigación.

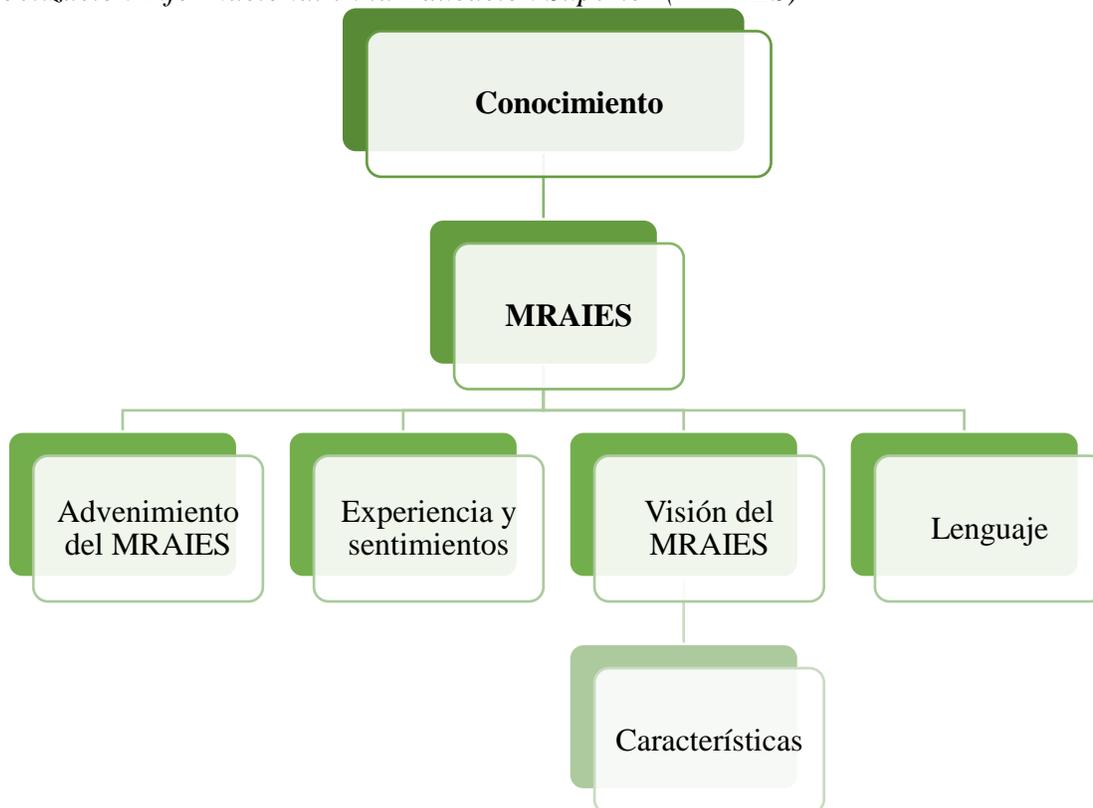
Primera pregunta de investigación: ¿Qué conocimiento poseen los bibliotecarios universitarios de las universidades del área metropolitana de Puerto Rico acerca del Marco de referencia para la alfabetización informacional en las universidades, establecido por la Association of College and Research Libraries?

Con esta primera pregunta, se pretendió explorar el conocimiento que tienen los bibliotecarios de las bibliotecas de universidades de la zona metropolitana de Puerto Rico acerca del Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior. Por medio del ejercicio de la entrevista, los bibliotecarios pusieron de manifiesto el conocimiento que tenían propiamente acerca del Marco de referencia para la alfabetización informacional en la educación superior (MRAIES). Para este propósito

se tomaron en consideración todas las unidades de análisis obtenidas de las respuestas ofrecidas por los bibliotecarios a las preguntas del protocolo generado con ese fin, tal como se demuestran en la Figura 2.

Figura 2

Conocimiento de los Bibliotecarios acerca del Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior (MRAIES)



Los bibliotecarios que fueron entrevistados demuestran tener un conocimiento somero del MRAIES. Estos no pudieron precisar la fecha de advenimiento del marco. Sin embargo, sí pudieron identificar bajo cuales instancias tuvieron conocimiento de este. Respecto a las instancias en las que conocieron de la existencia del marco, indicaron que se enteraron por medio de anuncios, de la página de American Library Association, de

una conferencia de la Sociedad de Bibliotecarios de Puerto Rico, por medio de un diálogo con su directora y en una clase en sus estudios en la escuela graduada.

De los cinco bibliotecarios participantes todos pudieron indicar que el marco se compone de seis conceptos-umbrales (marcos) que coincide con lo expresado en el documento. Sin embargo, solo Bib03 pudo indicar certeramente los conceptos umbrales. Bib05 pudo hacer mención parcial de cada uno de los enunciados. Los demás bibliotecarios colaboradores ofrecieron las siguientes palabras al momento de responder la pregunta: “En los seis marcos, sí cada uno te lo menciona” (Bib01); “Bueno, no te puedo decir. Vamos a empezar por decir que yo tengo bien mala memoria” (Bib02). Se destaca el hecho de que Bib03 y Bib05 se encuentran entre los grupos de edad de 25 a 35 años y de 36 a 45 años que aprendieron del marco en la EGCTI y en actividades profesionales para bibliotecarios. La experiencia que poseen con el marco proviene de la escuela graduada y de su práctica aplicándolo como maestras de competencias de alfabetización informacional en sus entornos laborales.

Por otro lado, Bib04 menciona que el marco es “algo que no aprendió en la escuela”. Este, junto a Bib02, muestran resistencia al marco. Estos dos bibliotecarios, junto a Bib01, continuamente hacen referencia al modelo que ellos conocían, el Information Literacy Competency Standards for Higher Education. Este es predecesor del MRAIES promulgado por ACRL en el 2000 conocido entre los bibliotecarios como los “estándares o *guidelines*”. Los bibliotecarios Bib01, Bib02 y Bib04 tienen conocimiento de la enseñanza de competencias de alfabetización en información basado en su experiencia, puesto que son los bibliotecarios con más experiencia por años de servicio.

Así lo expresó Bib01 cuando dijo: “Para muchos bibliotecarios de la vieja ola, sin ofender, fue un choque”.

Lo antes expuesto coincide con lo expuesto por Russell (1964) y Russell et al. (1973) que establecía que el conocimiento derivaba de nuestras propias experiencias. Para Hostos “el niño razona, pero no razona como el adolescente; ni este como el joven, que tampoco lo hace como el hombre maduro” (Villarini Jusino, 1995, p. 322). Esta afirmación de Hostos presenta el elemento de la experiencia como parte fundamental de la construcción continua de la razón (conocimiento) que armoniza con lo expresado por Russell (1964).

En relación a las bases filosóficas-educativas que constituyen el marco, los bibliotecarios no pudieron indicar cuántas bases constituyen el marco, ni cuáles eran. Solo Bib03 pudo mencionar de manera certera uno de los componentes, el de la metaliteracia, y pudo esbozar ideas generales de los otros tres. A continuación, se citan algunos extractos de las conversaciones, en respuesta a mencionar las bases filosóficas educativas del MRAIES: “Mira... no” [y no las pudo mencionar] (Bib01); “Bueno, te voy a ser honesta, como sabía que ibas a preguntar como que busqué los *frameworks*, pero como hace tiempo que no trabajo con eso directamente, no te puedo decir que me acuerdo” (Bib02); “Las bases filosóficas y educativas...ahí me cogiste. Me cogiste, totalmente. No recuerdo. Esa es otra cosa, el *framework*, no lo aprendimos en la escuela” (Bib04); “Déjame pensar sobre eso... ¿Filosóficas y educativas? Las bases filosóficas y educativas por nombre, así a ciencia cierta no recordaría ese detalle” (Bib05)

Bib01, Bib02, Bib04, Bib5 no recordaron las bases filosóficas-educativas que conforman el marco. Bib03 recordó parcialmente estos elementos. De acuerdo con

Kundera (2010) se recuerda mejor la información cuando es significativa y está bien organizada. También expone que los recuerdos se basan en la percepción y en la experiencia ya que la memoria es un proceso creativo donde están implicados la atención, la conciencia, el deseo y la emoción (p.139).

Durante el transcurso de las entrevistas, los bibliotecarios mencionaron constantemente que el marco “es bien abierto; es bien flexible; la realidad es que no te dicen esos pasitos” (Bib01); “Y el *framework* es, como que todo lo mezcla” (Bib02); “Para mí... fue que el estándar era lógico para aprenderlo, verdad, tenía algo de lógica, pero el *framework*, no” (Bib04) y Bib05 dijo “por primera vez me pareció complicado. Bien complicado. Demasiado extenso.” Moreira (2017), manifiesta que “los conocimientos son moldeados por las situaciones previamente dominadas y que la adquisición, o dominio, de un cuerpo de conocimiento (i.e., un campo conceptual) es un proceso lento, no lineal, con rupturas y continuidades” (p. 8). Los bibliotecarios tenían conocimiento de un modelo para la enseñanza de las competencias de alfabetización en información que era bien estructurado, el cual seguían como una receta.

Para Ausubel (1983) el aprendizaje depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. Este aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe. El marco les ofrece a los bibliotecarios la posibilidad de entretejer todos los conceptos que puedan ser relacionados y ofrecerlos en una oportunidad educativa. Sin embargo, estos no le ven lógica al marco, lo encuentran denso y complejo que es contrario a su conocimiento previo. Menciona Reed (2015), “el Marco [*sic*] es difícil de entender” (p. 242). García (2006) menciona que “para crear conocimiento es necesario

organizar los datos de la realidad, darles sentido, lo cual es construir una lógica (estructura) hacer inferencias y establecer relaciones” (p.119).

Uno de los aspectos que pudiese ser indicativo del conocimiento sobre un tema en particular es el uso del lenguaje y vocabulario que le caracteriza. Cuatro de cinco de los bibliotecarios participantes, mencionaron que el lenguaje del MRAIES es complejo. Bib03 no hizo expresiones sobre el lenguaje del marco, pero durante la entrevista utilizó lenguaje expresamente relacionado al mismo. Palabras o frases como concepto umbral, metaliteracia, *sandbox* de ACRL, ecosistemas de información, fueron términos utilizados por Bib03. Los demás bibliotecarios no utilizaron ninguna terminología relacionada al marco durante la entrevista y expresaron lo siguiente: “Debieron llegar un poquito en un lenguaje más sencillo” (Bib01); “Es más difícil de aprender porque es más difícil de entender” (Bib02); “Yo no sé si alguien ha cogido cada uno de los *frameworks* y lo ha puesto en vocabulario de calle, sencillo” (Bib04); “Puede haber una forma más sencilla de explicarlo” (Bib05).

Según Putnam, “las palabras deben ser estudiadas en el horizonte real [*sic*] pero que, a la vez estas no tienen sentido fuera de su marco conceptual” (López, 2018, p. 23). Los términos teóricos del marco son generados por un referente que en este caso es la ACRL. La esencia del marco debe conservarse ya que quien le genera es la misma entidad que generó los estándares en el año 2000. Sin embargo y, aun aplicando, según Putnam, el “principio del beneficio de la duda” (López, 2018, p. 25) que sugiere “preservar la referencia a través del cambio de teoría” (López, 2018, p. 25). Los bibliotecarios no han logrado comprender el lenguaje expuesto en el marco. En palabras de Moreira (2003),

Es preciso entender que el aprendizaje es significativo cuando nuevos conocimientos (conceptos, ideas, proposiciones, modelos, fórmulas) pasan a significar algo para el aprendiz, cuando él o ella es capaz de explicar situaciones con sus propias palabras, cuando es capaz de resolver problemas nuevos, en fin, cuando comprende. Ese aprendizaje se caracteriza por la interacción entre los nuevos conocimientos y aquellos específicamente relevantes ya existentes en la estructura cognitiva del sujeto que aprende... (p.1)

Tomando como punto de partida lo expresado por los bibliotecarios, particularmente la frase: “Es más difícil de aprender, porque es más difícil de entender. Cuando tú entiendes algo, te lo aprendes” (Bib02), el lenguaje del marco es difícil. Se intuye que los bibliotecarios no han podido asociar los términos teóricos del marco al conocimiento previo (estándares) que algunos de ellos, como Bib01, Bib02 y Bib04, tenían en su referente. Estos tres bibliotecarios no estudiaron de manera formal el marco en la escuela graduada y así lo confirman en las siguientes aseveraciones: “el bibliotecario nuevo lo que conoce es el *framework*” (Bib02). “Yo me imagino que estos muchachos nuevos de la escuela lo tienen más fresco” (Bib04, hace referencia a los estudiantes actuales de la escuela graduada).

Lo encontrado coincide con lo presentado en el año 2022 por Gross et al. Que publicaron un estudio donde se exploraba la implementación del marco de ACRL en colegios comunitarios en Florida y New York y entrevistaron a 30 bibliotecarios. Entre los resultados obtenidos, se encontró que un porcentaje de los bibliotecarios entrevistados sentían que el lenguaje utilizado en el marco es confuso para los estudiantes y que esto hacía más difícil la enseñanza de las competencias de alfabetización informacional.

Adicional a esto, en el mismo estudio se encontró que ninguno de los participantes habló sobre el uso del lenguaje *framework* con los estudiantes.

Los bibliotecarios colaboradores en este estudio mencionaron que el marco fue un choque y que puede ser abrumador. También coincidieron en la visión de que el marco es una guía y un documento muy filosófico, abstracto y teórico. Bib02 indica que no le gusta ya que prefiere el anterior. de igual forma, Bib04 manifiesta que no tiene consciencia del marco ya que no lo aprendió en la escuela, y así lo confirma cuando dice: “No te puedo contestar esa pregunta porque el *framework*, cuando yo estoy dando mi taller, es lo último que está en mi mente”. Bib02 y Bib04 son los bibliotecarios de mayor edad participantes en el estudio y pertenecen al rango de edad de 56 años o más. En cuanto a la visión de futuro, los bibliotecarios 01, 02 y 05 coinciden en que deberá ser aceptado por las bibliotecas de las universidades, luego de tener algunas modificaciones, y debido a que es lo que los bibliotecarios en formación deben estar aprendiendo en la escuela graduada.

Bib03 entiende que el futuro se debería estar viviendo actualmente que cree es lo que se debería estar haciendo en las bibliotecas. Mientras que, Bib04 entiende que el marco pudiera ser implementado, pero en bibliotecas especializadas de las instituciones de alto nivel (*ivy league*) y lo afirma cuando dice: “Ahora yo creo que sí, los *frameworks*, quizá en bibliotecas de *research*. En una biblioteca de *research*, los bibliotecarios que están bregando ya a otro nivel”. Las instituciones de alto nivel son un grupo de ocho universidades del noreste de Estados Unidos que tienen una reputación de altos logros académicos y prestigio social. Estas universidades son las siguientes, Harvard, Princeton, Yale, Penn, Dartmouth, Cornell, Columbia y Brown. En un momento

determinado Bib05 indica que el marco es elitista: “Eso fue la primera opinión mía del *framework*... con lo primero que leí fue... esto es elitista”. Esta postura coincide con lo expuesto por Bombaro (2016) al señalar que “*the framework is elitist. It is also divisive*” (p. 4). También concuerda con los hallazgos del estudio nacional conducido por Wengler y Wolff-Eisenberg (2020) cuando uno de sus respondientes indicó que “*the framework is great for Harvard *B*U*T* not all schools are Harvard*” (p. 11).

Las expresiones recibidas por parte de los bibliotecarios para ofrecer una respuesta a la pregunta de investigación número uno muestra que, en general, los bibliotecarios en las bibliotecas de las universidades del área metropolitana de Puerto Rico poseen un conocimiento superficial del marco. En la siguiente tabla se resume la respuesta a la pregunta antes mencionada:

Tabla: 4

Resumen de respuestas obtenidas de los bibliotecarios participantes encaminadas a responder la pregunta de investigación uno.

	¿Qué conocimiento poseen los bibliotecarios universitarios de las universidades del área metropolitana de Puerto Rico acerca del Marco de referencia para la alfabetización informacional en las universidades, establecido por la Association of College and Research Libraries?
Bib01	<ul style="list-style-type: none"> • Apareta tener nociones del Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior. • No tiene conocimiento pleno del Marco. • Expone que el lenguaje del Marco es complicado.
Bib02	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene nociones del Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior. • Tiene un conocimiento somero del marco. Lo reconoce como un instrumento teórico, pero menciona que el mismo puede ser utilizado como la base teórica, pero que necesita del Information Literacy Competency Standards for Higher Education como instrumento de aplicación.
Bib03	<ul style="list-style-type: none"> • Posee conocimiento del marco y puede enumerar componentes y explicar los mismos a detalle. • Utiliza lenguaje y vocabulario alusivo al marco de manera correcta. • Es la bibliotecaria más joven del grupo de bibliotecarios colaboradores. Aprendió sobre el mismo en la escuela graduada y en actividades de asociaciones profesionales.

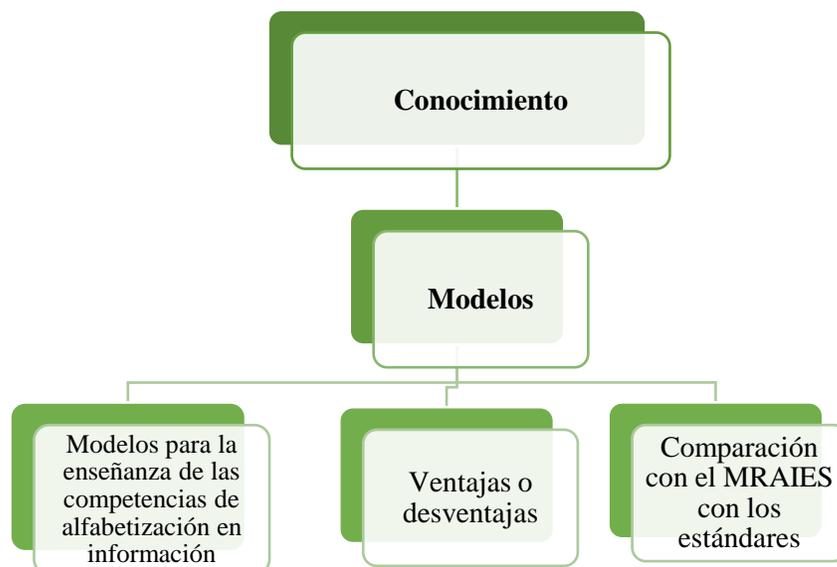
Bib04	<ul style="list-style-type: none"> • No tiene conocimiento del marco. • Reconoce abiertamente que no lo comprende y no tiene consciencia de este. • Piensa que el marco es un <i>mumbo jumbo</i> (basura).
Bib05	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene un conocimiento somero del marco. • Menciona que el lenguaje del marco es complicado y que no hace uso de este con los estudiantes.

Segunda pregunta de investigación: ¿Cómo los bibliotecarios de las universidades de la zona metropolitana de Puerto Rico utilizan los paradigmas y/o modelos del Marco de Referencia para Alfabetización informacional en el proceso de enseñanza?

Con esta pregunta de investigación se interesaba descubrir si los bibliotecarios utilizaban el Marco o algún otro modelo para la enseñanza de las competencias de información. Bajo el tema ilustrado en la Figura 3, se identificaron varios subtemas tales como: a) conocimiento de varios modelos para la enseñanza de las competencias de alfabetización en información previamente conocidos por ellos; b) las ventajas o desventajas de los modelos y c) relataron elementos de comparación entre los modelos conocidos por ellos y el MRAIES. Estos subtemas pusieron de manifiesto el conocimiento de los bibliotecarios acerca de los modelos para la enseñanza de las competencias de alfabetización informacional.

Figura 3

Conocimiento de los bibliotecarios acerca de los modelos para la enseñanza de las competencias de alfabetización informacional



Todos los bibliotecarios participantes demostraron tener conocimiento acerca de algunos modelos para la enseñanza de las competencias de información. Los modelos que los bibliotecarios mencionaron fueron los siguientes:

1. Modelo Big Six,
2. Information Literacy Competency Standards for Higher Education, predecesor del MRAIES promulgado por ACRL en el 2000. También conocidos entre los bibliotecarios como los estándares o *guidelines*.
3. Information search process de Kuhlthau
4. Programa de Servicios bibliotecarios y de información Marco curricular.

Departamento de Educación de Puerto Rico

5. Marco de referencia para la alfabetización informacional en la educación superior (MRAIES) – *Framework*

Por medio de las conversaciones con los bibliotecarios participantes, se descubrió que tienen conocimientos de otros modelos para la enseñanza de las competencias de alfabetización en información. Sin embargo, en su gran mayoría no utilizan el marco de referencia para la alfabetización en información en la educación superior, hacen comparaciones continuas con los modelos para la enseñanza previos y presentan resistencia al cambio.

Todos los bibliotecarios participantes indicaron tener conocimiento acerca de algunos modelos para la enseñanza de las competencias de información. Los bibliotecarios 01, 02, 03 y 04 coincidieron en conocer el modelo Information Literacy Competency Standards for Higher Education promulgado por la American Library Association en el año 2000. Este modelo instruía a que:

Una persona que domina las destrezas o posee competencias de información, es aquella persona capaz de reconocer su necesidad de información; posee la habilidad y destrezas para localizarla, evaluarla y usarla de forma eficaz, sea en la toma de decisiones o la solución de problemas, y a lo largo de toda la vida. (p. 2)

Para la consecución de este logro, el modelo proponía una serie de pasos (estándares):

Estándar 1. Determinar la cantidad y el alcance de la información que necesita.

Estándar 2. Acceder la información que requiere de forma eficiente y efectiva.

Estándar 3. Evaluar la información y sus recursos de forma crítica e incorporar la información seleccionada a su conocimiento y su sistema de valores.

Estándar 4. Usar la información de forma efectiva para lograr un propósito.

Estándar 5. Comprender los aspectos legales, económicos y sociales que se involucran en el uso de la información, y acceder la información en forma ética y legal.

Los bibliotecarios 01, 02 y 04, particularmente, apreciaban sobremanera el documento *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, los llamados “estándares”, tal como lo demuestran los extractos a continuación:

Y, pues, yo usaba, verdad... descubrí y, para mí, me pareció fantástico, las *guidelines*. Se me olvidó el nombre... los que nos daba ACRL que era la guía de los... estándares, de lo que es un estudiante capacitado en alfabetización informacional. Y entonces *me daba unos puntos* [énfasis suplido] y me decía un estudiante que tiene desarrollado su... debe poder ser capaz de hacer esto. Y *me daba unos puntos bien específicos y me daba unos ejemplos* [énfasis suplido] de cómo yo podía desarrollar esa capacidad. (Bib02).

Para mí fue que *el estándar era lógico para aprenderlo* [énfasis suplido], verdad, tenía algo de lógica, pero el *framework* no; con los estándares, yo no le vi ninguna dificultad al usar ese modelo. Yo lo vi como que *fluía bastante bien, cuando uno se guía de los pasos* [énfasis suplido]. (Bib04).

Los bibliotecarios 01, 03 y 04 mencionaron conocer el modelo Big Six. Mientras que los bibliotecarios 03, 04 y 05 indicaron conocer el modelo *Information Search Process* de Kuhlthau.

El modelo Big Six, fue desarrollado por Michael Eisemberg y Bob Berkowitz en el año 1990. Con este modelo pretendían definir un proceso sistemático para la solución de problemas de información apoyados en el pensamiento crítico. Este modelo consistía

en seis pasos que sus autores consideraban necesarios para obtener una solución efectiva a una necesidad de información que a su vez estaban conformados por dos subetapas.

Bib01 menciona lo siguiente acerca del modelo Big Six:

aquí se dan por bien lo tradicional cuando van a hacer investigaciones profundas y casi siempre el Big Six, y no es que es el mejor, pero si es el que ellos conocen, pues yo me acoplo a lo que ellos tienen.

Mientras que, Bib04 afirma haber utilizado el modelo alguna vez. “Sí. Bueno yo me recuerdo de usar el Big Six, en algún momento lo utilicé.”

Figura 4

Etapas del modelo Big 6 por Eisemberg y Berkowitz (1990)



Por otro lado, el *Information Search Process* fue creado por la profesora Carol C. Kuhlthau en el 1991 y se basa en los comportamientos en la búsqueda de información desde la perspectiva del usuario. De acuerdo con Gómez Restrepo (2012), en este modelo se toman en consideración los sentimientos, pensamientos y las acciones que la persona debe experimentar en cada una de las etapas del proceso de búsqueda de información. Bib05 menciona que siempre tiene en cuenta este modelo, cuando afirma lo siguiente: “Sí, me acuerdo uno que siempre lo tengo en cuenta, que es el modelo de Kuhlthau que te da los diferentes procesos por el cual el estudiante va pasando a través de la búsqueda de información.”

Tabla 5

Modelo del proceso de búsqueda de información de Kuhlthau

Etapas del proceso de búsqueda de información	Sentimientos comunes para la etapa	Pensamientos comunes para la etapa	Acciones comunes para la etapa	Tarea apropiada de acuerdo con el modelo
1. Iniciación	Incertidumbre	General/vago	Búsqueda de información básica	Reconocer
2. Selección	Optimismo			Identificar
3. Exploración	Confusión / frustración / duda		Búsqueda de información relevante	Investigar
4. Formulación	Claridad	Específico/Mas claro		Formular
5. Recopilación	Sentido de dirección / confianza	Incremento en interés	Búsqueda de información específica	Recolectar
6. Presentación				Completar

Alivio / Satisfacción o decepción	Mayor claridad o especificidad
---	-----------------------------------

Solamente, dos de los bibliotecarios colaboradores entrevistadas, Bib02 y Bib03, mencionaron el *Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior* como uno de los modelos conocidos para la enseñanza de las competencias de información. Este dato es impactante ya que se entiende que este modelo es el que se esté usando en las bibliotecas académicas de las universidades hoy en día para la enseñanza de las competencias de información. Este fue promulgado por la ACRL en 2016 cuando rescindieron el modelo de *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (2000). Bib02 ve el marco como: “Yo creo que el *framework* es la teoría y los *guidelines* es la herramienta”. Mientras que, Bib03 dice en referencia al marco que “yo entiendo que lo debemos estar haciendo. No es, como que, si se debería implementar, sino que lo debemos estar implementando.”

Los modelos mencionados por los bibliotecarios se ciñen a lo que ellos conocían previamente ya fuera por experiencia o por sus estudios en la escuela graduada. Los años de estudio graduados de Bib01 (2005), Bib02 (1998) y Bib04 (1992) coinciden o son cercanos con los años donde se presentaron los modelos Big 6 (1990), Proceso de búsqueda de información de Kulhthau (1991) y el *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (2000). Esto puede relacionarse de igual forma con Bib03 (2022) cuyo periodo de estudios coincide o está cerca del advenimiento del MRAIES. Esto coincide con lo expuesto en el marco teórico de esta investigación donde Russell (1964) aporta que no se puede construir conocimiento desde lo desconocido. Armoniza a su vez con lo citado por Hostos (1969) que el individuo necesita de la

experiencia para construir conocimiento. Cada uno de los bibliotecarios posee el conocimiento para la alfabetización informacional desde su campo de experiencias.

Los bibliotecarios entrevistados coinciden en que las ventajas de conocer y utilizar modelos para la enseñanza de las competencias de alfabetización en información es que estos proveen estructura, son una guía, ofrecen los pasos y los ejemplos para trabajarles y, posteriormente, lograr su implantación. Algunas de las frases que presentan una resistencia al cambio por parte de los bibliotecarios participantes, es la falta de esa estructura a la cual estaban acostumbrados, en los modelos previos y en comparación al marco. “Lo que pasa es que los seis puntos como están en *framework*, como no es uno detrás de otro... o sea, no te aparecen 1, 2, 3, 4,5, 6. No son pasos a seguir. De hecho, el *framework* no tiene orden, no son pasos, son seis cosas que pueden estar intercaladas” (Bib01). Bib02 aporta: “Y el *framework* es... como que todo lo mezcla”. Por otro lado, Bib04 puntualiza: “Nos ponen otro tipo de guía que no se entiende; vamos a unas guías que las tienes que leer 8000 veces para entender [*sic*].”

Los bibliotecarios indicaron no utilizar el marco de referencia como herramienta para la enseñanza de las competencias de alfabetización informacional. Bib01 dice: “No, yo no sigo los seis marcos literalmente como están ahí; yo no los sigo”. Planteamientos similares utilizaron Bib02 cuando dijo: “No, en mi proceso como bibliotecaria de destrezas, realmente no, no lo usé. No lo he usado porque soy un poco terca y, como te dije, yo no estuve tanto tiempo desde que surgió el *framework* y me resistía”. Bib04 señala: “No, no te puedo contestar esa pregunta porque el *framework*, cuando yo estoy dando mi taller, es lo último que está en mi mente”. Bib05, por su parte, señala: “No, sí aprendí sobre los modelos que se utilizan para enseñar alfabetización informacional en un

curso que cogí de la maestría. Sin embargo, no los aplico directamente a mis enseñanzas.” La excepción fue Bib03, al indicar que ella sí hace uso del marco, estudiando las lecciones ya preparadas y de esa manera auscultar si se refleja o desarrolla alguno de los conceptos umbrales que componen el MRAIES.

En lugar de tomar el *Frameworks* como modelo de destreza, busqué en los talleres del programa de destrezas cómo se está implementando el *Frameworks*, y eso me ayudaba a tomar conciencia y decir bueno, esto es importante que los estudiantes lo entiendan. (Bib03)

En un estudio realizado en el 2020, Gross et al. encontraron que solo el 22 % de los bibliotecarios encuestados utiliza el marco como parte de sus herramientas de trabajo, contrario a un 56 % que indicó no utilizarlo. Este dato coincide con lo obtenido por medio de las entrevistas a los bibliotecarios. La gran mayoría de estos no utiliza el marco como herramienta para la enseñanza de las competencias de alfabetización informacional. En esta investigación cuatro de cinco bibliotecarios indicaron no utilizar el marco.

Las respuestas recibidas para ofrecer una respuesta a la segunda pregunta de investigación muestran que los bibliotecarios en las bibliotecas de las universidades del área metropolitana de Puerto Rico conocen algunos modelos para la enseñanza de las competencias de alfabetización en información. De igual manera, los datos obtenidos presentan que los bibliotecarios no hacen uso del marco de referencia para la alfabetización informacional en la educación superior que es el instrumento establecido por la ACRL con estos fines. En la siguiente tabla se resume la respuesta a la pregunta antes mencionada:

Tabla 6

Resumen de respuestas obtenidas de los bibliotecarios participantes encaminadas a responder la segunda pregunta

¿Cómo los bibliotecarios de las universidades de la zona metropolitana de Puerto Rico utilizan los paradigmas y/o modelos del Marco de Referencia para Alfabetización informacional en el proceso de enseñanza?	
Bib01	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce algunos modelos para la enseñanza de competencias de alfabetización en información. • Reconoce la importancia de los modelos pues conceden estructura y guía. • No utiliza el MRAIES.
Bib02	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce algunos modelos para la enseñanza de competencias de alfabetización en información. • Reconoce la importancia de los modelos pues conceden estructura y guía. • No utiliza el MRAIES.
Bib03	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce algunos modelos para la enseñanza de competencias de alfabetización en información. • Reconoce la importancia de los modelos pues conceden estructura y guía. • Utiliza el MRAIES. • No ofreció ejemplo de efectividad en ese uso.
Bib04	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce algunos modelos para la enseñanza de competencias de alfabetización en información. • Reconoce la importancia de los modelos pues conceden estructura y guía. • No utiliza el MRAIES.
Bib05	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce algunos modelos para la enseñanza de competencias de alfabetización en información. • Reconoce la importancia de los modelos pues conceden estructura y guía. • No utiliza el MRAIES.

Tercera pregunta de investigación: ¿Cuán efectiva ha sido la implementación y práctica del MRAIES por el bibliotecario de las universidades de la zona metropolitana de Puerto Rico como maestro de alfabetización informacional?

La tercera pregunta de investigación fue formulada con el propósito de auscultar si los bibliotecarios han implementado el marco en su práctica como maestros de competencias de alfabetización en información y, si lo han hecho, qué tan efectiva ha sido esa implementación. En la pregunta anterior se examinó si los bibliotecarios utilizaban el marco, está íntimamente relacionado con su implementación y práctica. Cuatro de cinco bibliotecarios argumentaron que no utilizan el marco como parte de su práctica como maestro de alfabetización informacional. Esto conduce a que no haya un ejemplo de efectividad en el uso del marco. Bib03 hace uso del MRAIES, pero no ofreció un ejemplo de efectividad.

Tabla 7

Resumen de respuestas obtenidas de los bibliotecarios participantes encaminadas a responder la pregunta tres

<i>¿Cuán efectiva ha sido la implementación y práctica del MRAIES por el bibliotecario de las universidades de la zona metropolitana de Puerto Rico como maestro de alfabetización informacional?</i>	
Bib01	• No utiliza el MRAIES, por lo tanto, no hay ejemplo de efectividad.
Bib02	• No utiliza el MRAIES, por lo tanto, no hay ejemplo de efectividad.
Bib03	• Utiliza el MRAIES. • No ofreció ejemplo de efectividad en ese uso.
Bib04	• No utiliza el MRAIES, por lo tanto, no hay ejemplo de efectividad.
Bib05	• No utiliza el MRAIES, por lo tanto, no hay ejemplo de efectividad.

Implicaciones y recomendaciones

A partir de los hallazgos, la discusión y su análisis, se generan varias estrategias para que los bibliotecarios aumenten el conocimiento sobre el Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional y que tomen en consideración la importancia de este en su papel como maestro de competencias de información. Una de las virtudes que poseen los bibliotecarios, como fueron expresadas en distintos momentos de las entrevistas, es que son autodidactas para sus procesos laborales y como medida de satisfacción propia. Igualmente, se consideran a sí mismos maestros de competencias de alfabetización informacional. Esto coincide con lo expuesto por Ortega y Gasset en su discurso cuando decía que “el bibliotecario se convierte en guía y maestro” y con lo propuesto en el documento *Roles and Strengths of Teaching Librarians* (ACRL, 2017) donde el bibliotecario en la educación superior es conceptualizado como maestro o docente.

Durante el proceso de entrevistas cuatro de cinco bibliotecarios respondieron que estarían dispuestos a tomar un curso de desarrollo profesional sobre el tema, pero con la condición de que fuera un curso de práctica y teoría. Los bibliotecarios reconocen la importancia de la teoría en este proceso, pero según lo expresado por estos, necesitan cursos *hands on*. Esta solicitud expresa de los bibliotecarios concuerda con la teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (2001, citado en Gómez Pawelek, 2013) que se basa en desarrollos y trabajos teóricos previos de Piaget, Dewey (1933, citado en Gómez Pawelek, 2013) y Lewin. Esta teoría se centra en la importancia del papel que juega la experiencia en el proceso de aprendizaje (Gómez Pawelek, 2013). Tomando en cuenta este hallazgo no esperado, se sugiere lo siguiente:

- Estudiantes en formación en escuelas graduadas de bibliotecología – Para los estudiantes en proceso de formación, las escuelas graduadas de bibliotecología deben incluir un curso para la enseñanza de las competencias de alfabetización en información como parte de los cursos medulares del programa. Este curso permitiría que los bibliotecarios en formación obtuvieran competencias que en su momento “mejorarían la calidad de la enseñanza en el programa de competencias de información” (Botts & Emmons, 2002, p.66). De igual forma pudieran incluir el componente de internado como curso medular, promoviendo así el aprendizaje experiencial. Este es un proceso que le permite al individuo construir su propio conocimiento, desarrollar habilidades y reforzar sus valores directamente desde la experiencia (Asociación Internacional de Aprendizaje Experiencial, s.f.). Este enfoque permitiría a los estudiantes la oportunidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos en la sala de clases en aras de solucionar problemas, ganar experiencia y afianzar sus conocimientos en cuanto a la enseñanza de competencias de información.
- Bibliotecarios ya graduados y empleados – De acuerdo con Ganzglass (2014), “los trabajadores con los conocimientos, habilidades y capacidades necesarios son más productivos y adaptables en una economía volátil y altamente competitiva” (p. 1) Los bibliotecarios son profesionales especializados con una necesidad constante de mejorar sus conocimientos y habilidades en una sociedad de la información siempre cambiante. Como recomendación, las escuelas graduadas de bibliotecología y las asociaciones profesionales de

bibliotecarios pudieran crear certificaciones acumulables, conocido en inglés como *stackable credentials*. Heckstall (2020) cita al Departamento del trabajo de los Estados Unidos al mencionar que una credencial acumulable es parte de una secuencia de credenciales que se pueden acumular con el tiempo para desarrollar las calificaciones de un individuo y ayudarlo a avanzar a lo largo su trayectoria profesional. Para el ofrecimiento de estas certificaciones se deberían explorar primero las necesidades de los bibliotecarios ya graduados y empleados para conocer en cuanto a preferencias en la modalidad de enseñanza, necesidades profesionales y plazos de tiempo razonables para la duración de los cursos en la credencial.

- Para los bibliotecarios ya graduados, empleados y que son colaboradores o están a cargo de los programas para la enseñanza de las competencias de alfabetización informacional en instituciones de educación superior y que aparentan no haber implementado el MRAIES como herramienta educativa para lograr el fin de educar. Esta situación implica que se afecta la aportación de la biblioteca al aprovechamiento académico del estudiante, puesto que este puede verse rezagado en la adquisición de las competencias de alfabetización informacional. Como recomendación, los bibliotecarios antes mencionados pueden recurrir a establecer y participar de una comunidad de práctica. Wenger et al. (2002) acuñaron el concepto de una comunidad de práctica (Brager et al., 2018). La definen como “grupos de personas que comparten una preocupación, un conjunto de problemas o una pasión por un tema, y que profundizan su conocimiento o experiencia en esta área interactuando de

manera continua” (Brager et al., 2018, p. 72). Wenger et al. (2002), también señalan:

que las comunidades de práctica ayudan a los participantes a “ser más atrevidos a la hora de asumir riesgos o probar nuevas cosas, sabiendo que tienen una comunidad que las respalda... Esta sensación de seguridad puede ayudar a los bibliotecarios a superar la intimidación o desorientación que conlleva la implementación de un nuevo enfoque en la enseñanza de la alfabetización informacional. (Brager et al, 2018, p. 73).

Una comunidad de práctica activa y actualizada provocaría en sus participantes un sentido de pertenencia y promovería la innovación.

- Las implicaciones para las escuelas graduadas de bibliotecología constituyen un reto porque pudieran o debieran atemperar el currículo a las necesidades cambiantes de la sociedad. Dos de las bibliotecarias entrevistadas mencionaron que conocieron el MRAIES por medio de sus clases en la escuela y en actividades educativas ofrecidas por las asociaciones profesionales. Los bibliotecarios de un rango de edad mayor señalaron que los nuevos estudiantes deben conocer más del MRAIES, ya que eso lo ofrecen en la escuela. Por tanto, se recomendaría una revisión curricular. Sin embargo, previo a este, sería beneficioso que se auscultara por medio de un estudio de necesidades las preocupaciones de los egresados que ellos identifican como carencias y de ahí partir.
- Para las bibliotecas en las universidades, las implicaciones a esta temática pudieran estar relacionadas con el cumplimiento de estándares para la acreditación de programas académicos y de la Middle States Commission on

Higher Education. En el estándar 3, criterio 5, inciso b, señala que en las instituciones de educación superior subgraduadas:

b. ofrece un plan de estudios diseñado para que los estudiantes adquieran y demuestren habilidades esenciales que incluyen al menos comunicación oral y escrita, razonamiento científico y cuantitativo, análisis y razonamiento críticos, competencia tecnológica y *alfabetización informacional*. De acuerdo con la misión, el programa de educación general también incluye el estudio de valores, ética y perspectivas diversas... (MSCHE, 2023).

De igual forma si surgiera un interés para que la biblioteca sea certificada por la Association of College and Research Libraries (ACRL), debe cumplir con los estándares propuestos por la ACRL. En este documento el estándar número tres, establece claramente que la biblioteca tiene un rol educativo en la comunidad de aprendizaje.

Ante estas implicaciones, se recomienda que los directores de esas bibliotecas conformen grupos de trabajo para apoyar al bibliotecario encargado del programa para la enseñanza de las competencias de alfabetización en información. De esta forma ese bibliotecario encargado del programa podrá aunar esfuerzos y desarrollar, alineado a los estándares de certificación de bibliotecas, las experiencias educativas para los estudiantes tomando en consideración el conocimiento y la visión del equipo de trabajo. Igualmente, que los directores de las bibliotecas sean facilitadores para el desarrollo del conocimiento en su equipo

de trabajo por medio de la participación de estos en actividades de mejoramiento profesional.

- Las implicaciones para las universidades pudieran ser de índole programática, económica y administrativa. Las universidades se someten a ejercicios de evaluación para acreditación por parte de organismos profesionales. Durante ese proceso necesitan del insumo de las bibliotecas en cuanto al cumplimiento en los programas para la enseñanza de las competencias de alfabetización en información. Por tanto, y como recomendación, la autoridad nominadora en cada universidad debe proveer los recursos necesarios tanto económicos como humanos para el desarrollo de estos programas y el funcionamiento de la biblioteca y reconocerla como el corazón de la comunidad de aprendizaje, como lo afirma la literatura profesional (Gavilán, 2008; Kaufman, 2005; Oakleaf, 2010; Thompson & Carr, 1990). En cambio, la biblioteca aportaría experiencias ricas y variadas a los miembros de la comunidad universitaria, todo en aras del desarrollo de los miembros de la comunidad como individuos profesionales, independientes y futuros líderes de la sociedad.

El desarrollo de este trabajo de investigación estuvo enmarcado en el enfoque fenomenológico donde se busca conocer la experiencia tal y como la han vivido y experimentado los participantes con propósito de describir y entender el fenómeno que se estudia. En la fenomenología, lo primordial es comprender que el fenómeno es parte de un todo significativo y no hay posibilidad de analizarlo sin el abordaje holístico en relación con la experiencia de la que forma parte (Fuster, 2019). Como limitación para el desarrollo de esta investigación se puede plantear

que las experiencias analizadas corresponden a un periodo de tiempo, contexto y espacio donde se observó el fenómeno. Adicional a esto, se trae el hecho que la investigación refleja las experiencias de cinco bibliotecarios que fueron participantes voluntarios. Otra limitación que afectó el trabajo de investigación fue el temor. Dos bibliotecarios manifestaron a la investigadora que hubiesen querido participar, pero sentían temor porque no conocen lo suficiente sobre el marco.

Investigaciones futuras

Se recomienda llevar a cabo investigaciones adicionales para ampliar el alcance de este estudio. Como posibles investigaciones futuras sobre el tema, se plantea la posibilidad de:

- Repetir esta investigación en un lapso de 5 o 10 años a partir de esta fecha para observar los cambios ocurridos en dicho periodo.
- Desarrollar un estudio nacional sobre prácticas educativas en la enseñanza de las competencias de alfabetización informacional en las bibliotecas de las instituciones de educación superior en Puerto Rico.
- Estudiar las necesidades de los bibliotecarios para la enseñanza de las competencias de alfabetización informacional.
- Llevar a cabo esta investigación desde un enfoque cuantitativo.
- Estudiar comparativamente con bibliotecarios de universidades de países latinoamericanos sobre la enseñanza de las competencias de alfabetización informacional.

Conclusiones

El estudio y análisis de las respuestas de los bibliotecarios ponen de manifiesto que tienen unas carencias en cuanto al conocimiento del Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior. En general, los bibliotecarios entrevistados tienen un conocimiento somero del documento y encuentran que el marco es difícil, muy filosófico y de lenguaje complicado. Los bibliotecarios pudieron mencionar que un grupo de personas en ACRL crearon el marco. También mencionaron bajo qué instancias conocieron del documento y que tiene seis postulados, conocidos como marcos o conceptos umbral. Los bibliotecarios tampoco pudieron indicar cuántos ni cuáles son los componentes filosóficos y educativos que dan pie a la creación del marco y que son la médula del documento en sí. Los bibliotecarios de más años de servicio fueron más enfáticos en mencionar que el marco había sido un choque para ellos y que “eso” (Bib04) no lo habían aprendido en la escuela graduada.

Continuamente, este grupo de bibliotecarios hizo referencia al documento *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* que precede al MRAIES instaurado por ACRL en el 2000. A este documento hicieron referencia constantemente como los estándares o *guidelines*. Las bibliotecarias con menos años de experiencia y de graduación de la escuela graduada más reciente, pudieron identificar los postulados que componen al marco y los componentes filosóficos y educativos que le componen. Una de estas pudo identificar y explicar la mayoría de estos. En cuanto al lenguaje los bibliotecarios, expresaron que el lenguaje en el Marco es difícil y confuso. Esto coincidió con la literatura profesional cuando Gross et al. (2022) encontraron en su estudio con 30 bibliotecarios que el lenguaje del marco es confuso y que hacía difícil la

enseñanza de las competencias de alfabetización en información. Los bibliotecarios entrevistados concuerdan en que el marco es una guía, pero una guía que puede ser abrumadora, ya que, según estos, carece de estructura, elemento al que ellos estaban acoplados en el documento anterior para la enseñanza de competencias de alfabetización informacional.

Los bibliotecarios entrevistados conocen y mencionaron algunos modelos para la enseñanza de las competencias de información. Estos mencionaron modelos como el Big Six, el Information Literacy Competency Standards for Higher Education, el Information Search Process de Kuhlthau y el marco. Todos los bibliotecarios reconocieron la importancia de los modelos para la enseñanza de competencias de alfabetización en información porque les conceden una estructura y una guía. Los bibliotecarios destacaron nuevamente el Information Literacy Competency Standards for Higher Education ya que este les ofrecía esa estructura que ellos reconocen como una ventaja al utilizar un modelo para la enseñanza. En cuanto al uso del marco, cuatro de los cinco bibliotecarios dijeron abiertamente que ellos no utilizan el marco. Solo Bib03 indicó que lo usa, pero cotejando contra estas lecciones ya preparadas e identificando si alguno de los postulados se ve reflejado en el trabajo ya realizado.

A través de las entrevistas, los bibliotecarios develaron que no utilizan el marco, por lo tanto, no ha habido implementación de este. La excepción fue Bib03 que, si lo utiliza, pero no ofreció un ejemplo de implementación. En los cinco casos no se pudo demostrar efectividad. Los bibliotecarios se consideran a sí mismos, maestros para la enseñanza de las competencias de alfabetización en información, de igual manera, se consideran autodidactas. Cuatro de los cinco bibliotecarios están en la mejor disposición

de tomar cursos de mejoramiento profesional en el tema del marco. Ellos enfatizan que los cursos deben ser con más práctica, más ejemplos que teoría, aunque reconocen la importancia de esta, pero no su practicidad.

A partir de lo descubierto por medio de las entrevistas, de su discusión y análisis, se presentan una serie de implicaciones y recomendaciones como estrategias para fortalecer el conocimiento de los bibliotecarios en el tema del marco como herramienta para la enseñanza de competencias de información. Tomando como base ese espíritu autodidacta de los bibliotecarios, se recomienda para los bibliotecarios en formación que el curso de enseñanza de competencias de información en las escuelas graduadas forme parte de los cursos medulares del programa. Para los bibliotecarios ya graduados y empleados se recomienda que se genere la oportunidad de tomar certificaciones cortas pero precisas en los temas antes mencionados y, de igual forma, se presenten a las comunidades de práctica como ese espacio seguro donde convergen bibliotecarios con el mismo interés en común e intercambio rico de ideas. Igualmente, se recomienda que las escuelas graduadas consideren una revisión curricular, pero tomando en consideración las necesidades de sus egresados y del campo laboral; que las bibliotecas y sus directores sean facilitadores con los bibliotecarios a cargo de estos programas para la enseñanza y que las universidades y su autoridad nominadora faciliten los recursos económicos, humanos y administrativos para que las bibliotecas puedan establecer y ofrecer un programa completo y de calidad.

El panorama del conocimiento del *Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior* en la zona metropolitana de Puerto Rico se presenta como uno naciente, plagado de necesidades y carente de divulgación, educación

y práctica. El marco es un documento normativo que ya está, por lo tanto, hay que trabajar con las situaciones que el mismo acarrea y la sensación que el mismo produce. Se necesita un reenfoque en la presentación del marco, en las estrategias para aprenderlo, en las formas de desarrollar las enseñanzas a impartir a raíz de este y para fomentar el conocimiento y aplicación de este en las bibliotecas de las universidades. Se debe iniciar la conversación con todos los sectores involucrados para aunar esfuerzos, y de la mejor manera posible, reestructurar con base en las experiencias y en el conocimiento los programas en las bibliotecas de las universidades enfocados en la enseñanza de las competencias de información.

Referencias

- Alvarado, C., Teevan, J., Ackerman, M. S., & Karger, D. (2003). Surviving the Information Explosion: How People Find Their Electronic Information. <https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/6713>
- Albrecht, R., & Baron, S. (2002). The politics of pedagogy: Expectations and reality for information literacy in librarianship. *Journal of Library Administration*, 36(1-2), 71-96.
- American Library Association. (2017). *About ALA*. <http://www.ala.org/aboutala/>
- American Library Associations. (2019). *Library types*. <http://www.ala.org/educationcareers/careers/librarycareerssite/typesoflibraries>
- Asociación Internacional de Aprendizaje Experiencial. (2023, noviembre). ¿Qué es el aprendizaje experiencial? <https://www.aprendizaje-experiencial.org/intro>
- Association of Colleges and Research Libraries. (2016). *Framework for Information Literacy for Higher Education*. <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframeworks>
- Association of Colleges and Research Libraries. (2017). About ACRL. <http://www.ala.org/acrl/aboutacrl>
- Association of College and Research Libraries Board of Directors. (2017). *Roles and Strengths of Teaching Librarians*. <http://www.ala.org/acrl/standards/teachinglibrarians>
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10. <https://shorturl.at/fDGKX>
- Ayuste, A., Flecha, R., López Palma, F., & Lleras, J. (2005). *Planteamientos de la*

pedagogía crítica. Editorial GRAÓ.

- Bernal Rosa, E. (1984). El bibliotecario académico y el status docente. *Egebiána*.
Universidad de Puerto Rico, Biblioteca de la Escuela Graduada de
Bibliotecología.
- Bernhard, P. (2002). La formación en el uso de la información: Una ventaja en la
enseñanza superior. Situación actual. *Anales de documentación*, 5, (409-435).
Facultad de Comunicación y Documentación y Servicio de Publicaciones de la
Universidad de Murcia.
- Bewick, L., & Corrall, S. (2010). Developing librarians as teachers: A study of their
pedagogical knowledge. *Journal of Librarianship and Information Science*, 42(2),
97–110. <https://doi.org/10.1177/0961000610361419>
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C., & Walter, F. (2016). Member Checking: A
Tool to Enhance Trustworthiness or Merely a Nod to Validation? *Qualitative
Health Research*, 26(13), 1802–1811. <https://doi.org/10.1177/1049732316654870>
- Bombaro, C. (2016). The framework is elitist. *Reference Services Review*, 44(4), 552-
563.
[https://web.archive.org/web/20161026062628id_/http://scholar.dickinson.edu:80/
cgi/viewcontent.cgi?article=1563&context=faculty_publications](https://web.archive.org/web/20161026062628id_/http://scholar.dickinson.edu:80/cgi/viewcontent.cgi?article=1563&context=faculty_publications)
- Botts, C., & Emmons, M. (2002). Developing Teaching Competencies for Instructors in
the Academic Library. *Public Services Quarterly*, 1(3), 65–81.
[doi:10.1300/j295v01n03_07](https://doi.org/10.1300/j295v01n03_07)
- Brager, T., Pittman, K., & Mars, A. (2022). Don't Panic: The Academic Librarian's Guide
to Building Community Around the ACRL *Frameworks*.

<https://commons.emich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=loexconf2018>

Breivik, P. S., & Gee, G. E. (1989). *Information literacy: revolution in the library*.

American Council on Education and Macmillan Publishing Company.

Castells, M. (s.f.). *La sociedad de la información / la sociedad del conocimiento*.

Recuperado de <http://funredes.org/socinfodo/pres/DP1.pdf>

Centro para el Control y Prevención de Enfermedades. (2020). *Stop spread of germs*,

[Afiche]. Autor. <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/downloads/stop-the-spread-of-germs-sp.pdf>

Coffey, H. (2008). Critical literacy. *The teaching ground*.

https://teachingaround.com/uploads/1/2/2/8/122845797/critical_literacy_coffey.pdf

Córdova Tapia, R. N. (2013). Formación y educación de usuarios y su incidencia en la

utilización de los servicios de información que oferta la biblioteca del Colegio

Técnico Agropecuario “Logroño” del Cantón Logroño, Provincia de Morona

Santiago. Periodo lectivo 2012-2012. [Tesis Universidad Nacional de Loja,

Ecuador]. <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/6032/1/Rosa>

[%20Narcisa %20C %C3 %B3rdova %20Tapia.pdf](http://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/6032/1/Rosa%20Narcisa%20C%C3%B3rdova%20Tapia.pdf)

Creswell, J. W. (2007a). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five*

approaches. Sage Publications.

Creswell, J. W. (2007b). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five*

traditions. Sage Publications. <https://ineducation.ca/ineducation/article/view/88/372>

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among the Five Approaches*. Sage Publication, Inc.
- Daros, W. R. (2002). ¿Qué es un marco teórico? *Enfoques (XVI)*, 1-2, 73-112.
<http://200.45.249.224/index.php/revistaenfoques/article/view/348>
- Departamento del Trabajo de Estados Unidos. (2016). *Occupational Outlook Handbook*.
 Autor.
- Detmering, R., & Sproles, C. (2012). Forget the Desk Job: Current Roles and Responsibilities in Entry-Level Reference Job Advertisements. *College & Research Libraries*, 73(6), 543-555. doi: <https://doi.org/10.5860/crl-304>
- Douglas, G. V. (1999). Professor Librarian: A Model of the Teaching Librarian of the Future. *Computers in Libraries*, 19(10), 24-__.
- Eisemberg, M. & Berkowitz, B. (1990). *Whai is the Big6?*
<https://thebig6.org/thebig6andsuper3-2>
- Einstein, A., Navarro, F. P., & Mazas, M. S. (1954). Observaciones sobre la teoría del conocimiento de Bertrand Russell. *Theoria: An International Journal for Theory, History and Foundations of Science*, 2(7/8), 15-17.
- Elborg, J. (2008). Alfabetización informacional Crítica: Implicaciones para la práctica educativa. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 23, 92-93 pp.
https://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=slis_pubs
- Escobar Pérez, J., & Cuervo Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), pp. 27-

36.

http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf.

Escolar Sobrino, H. (2001). *La biblioteca de Alejandría*. Editorial Gredos.

<https://librosycultura2.files.wordpress.com/2017/12/escolar-sobrino-2001-la-biblioteca-de-alejandrc3ada.pdf>

Fallahay Loesch, M. (2010). Librarian as professor: a dynamic new role model.

Education Libraries, 33, (1), pp. 30-37.

https://scholarship.shu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com.pr/&httpsredir=1&article=1003&context=lib_pub

Fernández-Troche, A., Álvarez, J., & Rodríguez, G. (2017). El bibliotecario como

facilitador de la investigación ante la realidad de los nuevos marcos conceptuales de alfabetización informacional. *ACURIL: Multidisciplinary Research in the Caribbean: A Collaborative Approach*.

https://dire.uprm.edu/bitstream/handle/20.500.11801/29/FernandezA_Bibliotecariocomofacilitador_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ferrater Mora, J., Terricabras, J. M., & Cohn P. (2004). *Diccionario de filosofía*. Ariel.

Fourie, I. (2000). ¿Debemos tomarnos en serio la desintermediación? *Anales de documentación*, 4, pp. 267-282.

Freire, P. (2003). *El grito manso*. Siglo XXI editores.

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico

hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.

<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

- Ganzglass, E. (2014). *Scaling Stackable Credentials: Implications for Implementation and Policy*. Center for Postsecondary and Economic Success.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED561777.pdf>
- García, R. (2006). Epistemología y teoría del conocimiento. *Salud colectiva*, 2(2), p. 113-122.
- Gavilán, M. C. (2008). Bibliotecas universitarias: Concepto y función. Los Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAI). *Temas de Biblioteconomía*, pp. 1-12. <http://eprints.rclis.org/14816/1/crai.pdf>
- Gómez-Hernández, J. A. (2002). La alfabetización informacional como servicio de las bibliotecas. *Referencias*, 7(1), 5-14.
http://eprints.rclis.org/28510/1/referencias_Alfín_gomez.pdf
- Gómez Pawelek, J. (2013). *El aprendizaje experiencial*. Universidad de Buenos Aires.
<http://repositoriorscj.dyndns.org:8080/xmlui/handle/PSCJ/699>
- Gómez Restrepo, A. M. (2012). Comportamiento en la búsqueda de información: El caso de los estudiantes de postgrado. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 35(2), 133–148. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.15192>
- González Guitián, M. V., & Molina Piñeiro, M. (2008). Las bibliotecas universitarias: Breve aproximación a sus nuevos escenarios y retos. *Acimed*, 18(2), pp. 1-23.
<http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v18n2/aci02808.pdf>
- Gross, M., Latham, D., & Julien, H. (2018). What the framework means to me: Attitudes of academic librarians toward the ACRL framework for information literacy for higher education. *Library & Information Science Research*, 40(3-4), 262-268.

- Gross, M., Latham, D., & Julien, H. (2020). In the shadow of the ACRL framework: Current instructional practices of community college librarians. *ALISE 2020 Proceedings*. <https://www.ideals.illinois.edu/items/116450>
- Gross, M., Julien H., & Latham, D. (2022). Librarian views of the ACRL framework and the impact of COVID-19 on information literacy instruction in community colleges. *Library & information science research* 44(2), pp. 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2022.101151>
- Heckstall, I. (2020). Stackable credentials backgrounder. *Higher Education Advocates*. <https://higherlearningadvocates.org/resource/stackable-credentials-backgrounder/#:~:text=The%20U.S.%20Department%20of%20Labor,paying%20jobs.%E2%80%9D%20More%20plainly%2C>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, F., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª ed.) McGraw Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernandez Collado, F., Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hernández Sampieri, R., Mendoza Torres, C.H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Hessen, J. (1981). *Teoría del conocimiento*. (Gaos, J. Trad.). Instituto Latinoamericano de Ciencias y Artes).

https://trabajosocialucen.files.wordpress.com/2012/05/hessen_johannes-_teoria_del_conocimiento_pdf-1.pdf

Hostos, E. M. (1969). *Obras completas* (t. XIX). Instituto de Cultura Puertorriqueña.

Howard, J. (2011). Librarians put increasing value on their role in support of student learning. *The Chronicle of Higher Education*.

<https://www.chronicle.com/article/Librarians-Put-Increasing/127002>

Huth, E. J. (1989). The information explosion. *Bulletin of the New York Academy of Medicine*, 65(6), pp. 647-661.

Jacobson, T. E., & Gibson, C. (2015). *First thoughts on implementing the frameworks for information literacy* [thoughts on the frameworks], 9(2).

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1089149.pdf>

Jacobson, T. E., & Mackey, T. P. (2013). Proposing a metaliteracy model to redefine information literacy. *Communications in Information Literacy*, 7(2), 84-91.

Kapitzke, C. (2003). Information literacy: a positivist epistemology and a politics of outformation. *Educational theory*, 53(1), 37-53.

Kaufman, P. T. (2005). *Role and Mission of academic libraries: present and future*. Illinois Digital Environment for Access to Learning and Scholarship.

<https://ideals.illinois.edu/handle/2142/123>

Keller, A. (1988). *Teoría general del conocimiento*. Editorial Herder

Kuhlthau, C. (1991). Information Search Process (ISP). Inside the Search Process: Information Seeking from the User's Perspective. *Journal of the American Society for Information Science*, 42(5), pp. 361-371.

[https://asistdl.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/ %28SICI %291097-4571 %28199106 %2942%3A5%3C361 %3A%3AAID-ASI6%3E3.0.CO%3B2-%23](https://asistdl.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/%28SICI%291097-4571%28199106%2942%3A5%3C361%3A%3AAID-ASI6%3E3.0.CO%3B2-%23)

Kundera, M. (2010). *La memoria humana*. Banco Central de Venezuela.

Lau, J. (2007). *Directrices sobre el desarrollo de habilidades informativas para el aprendizaje permanente*. Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias. <https://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-es.pdf>

Lázaro, J. M. (1967). *Iniciación al estudio del conocimiento*. Editorial Universitaria UPR.

López, A. F. L. (2018). Hilary Putnam: Acerca del significado y la referencia. *Itinere* 4(1), 22-32.

Lucca Irizarry, N., & Berríos Rivera, R. (2003). Investigación cualitativa en educación y ciencias sociales. Publicaciones Puertorriqueñas.

Mackey, T., & Jacobson, T. (2011). Reframing Information Literacy as a Metaliteracy. *College & Research Libraries*, 72(1), 62-78.

Martínez de Sousa, J. M. (2004). Diccionario de bibliología y ciencias afines. Editorial Trea.

Marzal, M. Á., & Borges, J. (2017). Modelos evaluativos de *metaliteracy* y alfabetización en información como factores de excelencia académica. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(3), 184.

McEwan, B. (2017). The Literature Review. In M. Allen (Ed.), *The sage encyclopedia of communication research methods* (Vols. 1-4). SAGE Publications Ltd. doi: 10.4135/9781483381411

- Meyer, J., & Land, R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practising within the disciplines. *Improving Student Learning* (pp. 412-424). University of Edinburgh.
- Middle States Commission on Higher Education. (2023). *Standards for Accreditation and Requirements of Affiliation*. Author. <https://www.msche.org/standards/fourteenth-edition/#standard1>
- Moncada, J. S. (2008). La universidad: Un acercamiento filosófico. *Ideas y valores*, 137, p.131-148. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80915459008>
- Moreira, M. A. (2003, septiembre). *Lenguaje y aprendizaje significativo*. En conferencia de cierre del IV Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo. <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/lenguaje.pdf>
- Moreira, M. (2017). Aprendizaje significativo como un referente para la organización de la enseñanza. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), Artículo e29. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8290/pr.8290.pdf
- Morse, J. M., & Bottorff, J. (2005). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Alicante.
- Moustakas, C. (1994). Epoche, phenomenological reduction, imaginative variation, and synthesis. En *Phenomenological research methods*. SAGE Publications.
- National Center for Education Statistics. (2010). *Academic Libraries*. <https://nces.ed.gov/surveys/libraries/academic.asp>
- Negrón Díaz, S. (1983). El investigador y su visión del bibliotecario. *Egebiána*. Universidad de Puerto Rico, Biblioteca de la Escuela Graduada de Bibliotecología.

Oakleaf, M. (2010). *The value of academic libraries: A comprehensive research review and report*. Association of Colleges & Research Libraries.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017).

Alfabetización mediática e informacional.

<http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/>

Ortega y Gasset, J. (1966). *Obras completas*. Revista de occidente.

Pinto Molina, M., & Uribe Tirado, A. (2010). Formarnos y autoformarnos en alfabetización informacional: Un programa de memorización en bibliotecas universitarias-CRAI. *Investigación Bibliotecológica*, 24(52), 63-95.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-358X2010000300004&lng=es&tlng=es

Ponce, O. A. (2014). *Investigación cualitativa en educación: Teorías, prácticas y debates*. Publicaciones Puertorriqueñas.

Radniecki, T. (2016). Estudio sobre bibliotecarios especializados en nuevas tecnologías: ¿Cómo está evolucionando un nuevo puesto de trabajo bibliotecario y sus competencias para satisfacer las necesidades tecnológicas y de información de las bibliotecas y sus usuarios?

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.696.7188&rep=rep1&type=pdf>

Ranganathan, S. R. (1892). *Library manual for library authorities, librarians, and honorary library workers* [2nd ed, Reimpresión 1966]. Asia Publishing House.

- Reed, K. L. (2015). Square Peg in a Round Hole? The *Frameworks* for Information Literacy in the Community College Environment. *Journal of Library Administration*, 55(3), 235–248. doi:10.1080/01930826.2015.1034052
- Roth, D. (2007). Understanding by Design: A Framework for Effecting Curricular Development and Assessment. *CBE- Life Sciences Education*, 6(2), 95–97.
- Russell, B. (1964). *El conocimiento humano: Su alcance y limitaciones*. 3^a ed. Taurus.
- Russell, B., Xirau, J., & Iñigo, E. L. (1973). *Los problemas de la filosofía*. Labor.
- Sander, S. (1991). La “función” docente de la biblioteca del bibliotecario en el contexto académico universitario: Una cuestión de principios. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 14(2), 25-34.
<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/RIB/article/viewFile/330001/20786307>
- Shank, J. D. (2006). The blended librarian: A job announcement analysis of the newly emerging position of instructional design librarian. *College & Research Libraries*, 67(6), 514-524. <https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/15831>
- Shantaram, P. (2012). Challenges in Spreading Information Literacy Among Students. *Indian Streams Research Journal*, 2(11), 1–5. Ebscohost.
- Siemens, G. (2004). *Una teoría de aprendizaje para la era digital*. <http://www.downes.ca/post/33034>
- Sierralta, M.M. (2010). La noción de significado en Frege, Russell y Wittgenstein: aproximación filosófica comunicativas del lenguaje. *LOGOS: Revista de lingüística, filosofía y literatura*. 20(2), 42-55.

- Sokolowski, R. (2000). *Introduction to Phenomenology*. Cambridge University Press.
<https://bit.ly/3lHrIjT>
- Swanson, T. A. (2004). A radical step: Implementing a critical information literacy model. *Libraries and the Academy*, 4(2), 259-273.
- Sweeney L. (2007). Information Explosion. *Confidentiality, Disclosure, and Data Access: Theory and Practical Applications for Statistical Agencies*, L. Zayatz, P. Doyle, J. Theeuwes and J. Lane (eds), Urban Institute, Washington, DC, 2001.
Recuperado de: <http://patientprivacyrights.org/wp-content/uploads/2013/08/explosion2.pdf>
- Sweeney, L. (n.d.). *Information Explosion*.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.400.9874&rep=rep1&type=pdf>
- Thompson, J. (1974). *Library power: A new philosophy of librarianship*.
Linnet Books.
- Thompson, J., & Carr, R. (1990). *La biblioteca universitaria: Introducción a su gestión*.
Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- Torres Pérez, M. L. (2020). *Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior: Del dicho al hecho*. Presentación ofrecida en la Biblioteca de la UPR en Arecibo. <https://repositorio.upr.edu/handle/11721/2196>
- Torres-Pérez, M. L. (2017). Una mirada exploratoria a las primeras experiencias de los bibliotecarios puertorriqueños con el Marco para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior. *Educación, Formación e Investigación. Revista de la*

Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación, Provincia de Córdoba, Argentina, 3(5), 158–172.

Triumph, T., & Beile, P. (2015). The Trending Academic Library Job Market: An Analysis of Library Position Announcements from 2011 with Comparisons to 1996 and 1988. *College & Research Libraries, 76(6), 716-739.*
doi:<https://doi.org/10.5860/crl.76.6.716>

UNESCO. (2003). *Declaración de Praga: Hacia una sociedad alfabetizada informacionalmente.* <http://www.peri.net.ni/pdf/01/Declaraci1.pdf>

UNESCO. (2005). *Faros para la Sociedad de la Información: Declaración de Alejandría sobre la alfabetización informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida.*
<https://www.ifla.org/node/7275>

Uribe Tirado, A. (2008). *Diseño, implementación y evaluación de una propuesta formativa en alfabetización informacional mediante un ambiente virtual de aprendizaje a nivel universitario: Caso Escuela Interamericana de Bibliotecología, Universidad de Antioquía.* [Tesis de maestría. Universidad EAFIT, Colombia]. <http://eprints.rclis.org/12606/9/7-8-9.pdf>

Villarini Jusino, A. R. (1995). *La enseñanza orientada al desarrollo del pensamiento según Eugenio María de Hostos.* <http://www.cervantesvirtual.com/obra/la-ensenanza-orientada-al-desarrollo-del-pensamiento-segun-eugenio-maria-de-hostos/>

Walter, S. (2008). Librarians as teachers: A qualitative inquiry into professional identity. *College & Research Libraries, 69(1), 51-71.*

Wengler, S., & Wolff-Eisenberg, C. (2020). Community College Librarians and the

ACRL Framework: Findings from a National Study. *College & Research*

Libraries, 81(1), 66. doi: <https://doi.org/10.5860/crl.81.1.66>

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods Applied Social Research*

Methods (4ta. ed). Sage.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (5th ed).

Sage.

APÉNDICES

APÉNDICE A

Carta de aprobación de la Junta de Revisión Institucional (IRB)



DATE: March 23, 2023

TO: Myrna Torres
FROM: IAUPR Institutional Review Board

PROJECT TITLE: [1914977-1] El conocimiento de los bibliotecarios universitarios en las instituciones de Educación Superior en la zona metropolitana de Puerto Rico acerca del Marco de referencia para la alfabetización informacional propuesto por la Association of Colleges and Research Libraries.

REFERENCE #: MET PHD ED
SUBMISSION TYPE: New Project

ACTION: APPROVED
APPROVAL DATE: March 23, 2023
EXPIRATION DATE: March 23, 2024
REVIEW TYPE: Full Committee Review

REVIEW CATEGORY: Expedited review category # (N/A)

This letter is to inform you that the IAUPR Institutional Review Board has **APPROVED** your submission. This approval is based on an appropriate risk/benefit ratio and a project design wherein the risks have been minimized. All research must be conducted in accordance with this approved submission.

This submission has received Full Committee Review based on the applicable federal regulation.

The following conditions must be taken into account:

1. Remember that informed consent is a process beginning with a description of the project and insurance of participant understanding followed by a signed consent form. Informed consent must continue throughout the project via a dialogue between the researcher and research participant. **Federal regulations require that each participant receives a copy of the consent document.**
2. Please note that any revisions to previously approved materials must be approved by the IAUPR IRB prior to initiation and human subject's inclusion. Please use the appropriate revision forms for this procedure.*
3. All UNANTICIPATED PROBLEMS involving risks to subjects or SERIOUS and UNEXPECTED adverse events must be reported promptly to this office. Please use the appropriate reporting forms for this procedure. If applicable, all FDA as well as, sponsor reporting requirements should also be followed.
4. All NON-COMPLIANCE issues or COMPLAINTS regarding this project must be reported promptly to this office.*



5. The researcher must submit a report of findings within 30 days after the expiration day of the IRB approval if no continuing review is been requested to further continue the protocol.*
6. This project has been determined to be a MINIMAL RISK project. Based on the risks, this project requires continuing review by this committee on an annual basis. Please use the appropriate forms for this procedure. Your documentation for continuing review must be received with sufficient time for review and continued approval before the expiration date of March 23, 2024.
7. Please note that all research records must be retained for a minimum of three years after the completion of the project.*

If you have any questions, please contact the IAUPR Institutional Review Board at 787-766-1912 exts. 2432 or jri@inter.edu. Please include your project title and reference number in all correspondence with this committee.

Important notices (Spanish):

Revisiones o modificaciones a todo documento o material previamente autorizado por la JRI deberá ser sometido a la Junta para revisión y autorización previo a incluir sujetos humanos o aplicar los procesos a los sujetos humanos.

Cualquier evento adverso o problemas no anticipados deberán ser reportados a la JRI con prontitud.

Será responsabilidad del investigador someter un reporte final de hallazgos dentro de 30 días luego de la fecha de expiración de la autorización del protocolo si no se ha solicitado una revisión de continuación del protocolo a la JRI.

Deberá mantener en archivo todos los documentos relacionados por un periodo de tres años luego de la fecha de expiración del protocolo.

This letter has been electronically signed in accordance with all applicable regulations, and a copy is retained within Inter American University of Puerto Rico's Institutional Review Board records.



APÉNDICE B

**Marco de referencia para la alfabetización informacional en la educación superior
implantado por la Association of College and Research Libraries**

Framework for Information Literacy for Higher Education

Association of College and Research Libraries (CC BY-NC-SA 4.0) 175

<http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>

Filed by the ACRL Board on February 2, 2015. Adopted by the ACRL Board, January 11, 2016.

Contents

[Introduction](#) [Frames](#)

These six frames are presented alphabetically and do not suggest a particular sequence in which they must be learned.

[Authority Is Constructed and](#)
[Contextual Information](#)
[Creation as a Process](#)
[Information Has Value](#)
[Research as](#)
[Inquiry](#)
[Scholarship as](#)
[Conversation](#)
[Searching as Strategic Exploration](#)

[Appendix 1: Implementing the Framework](#)

[Suggestions on How to Use the Framework for Information Literacy for](#)
[Higher Education Introduction for Faculty and Administrators](#)
[For Faculty: How to Use the Framework](#)
[For Administrators: How to Support the Framework](#)

[Appendix 2: Background of the Framework Development](#)

[Appendix 3: Sources for Further Reading](#)

Introduction

This *Framework for Information Literacy for Higher Education (Framework)* grows out of a belief that information literacy as an educational reform movement will realize its potential only through a richer, more complex set of core ideas. During the fifteen years since the publication of the *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*,¹ academic librarians and their partners in higher education associations have developed learning outcomes, tools, and resources that some institutions have deployed to infuse information literacy concepts and skills into their curricula. However, the rapidly changing higher education environment, along with the dynamic and often uncertain information ecosystem in which all of us work and live, require new attention to be focused on foundational ideas about that ecosystem. Students have a greater role and responsibility in creating new knowledge, in understanding the contours and the changing dynamics of the world of information, and in using information, data, and scholarship ethically. Teaching faculty have a greater responsibility in designing curricula and assignments that foster enhanced engagement with the core ideas about information and scholarship within their disciplines. Librarians have a greater responsibility in identifying core ideas within their own knowledge domain that can extend learning for students, in creating a new cohesive curriculum for information literacy, and in collaborating more extensively with faculty.

The *Framework* offered here is called a framework intentionally because it is based on a cluster of interconnected core concepts, with flexible options for implementation, rather than on a set of standards or learning outcomes, or any prescriptive enumeration of skills. At the heart of this *Framework* are conceptual understandings that organize many other concepts and ideas about information, research, and scholarship into a coherent whole. These conceptual understandings are informed by the work of Wiggins and McTighe,² which focuses on essential concepts and questions in developing curricula, and also by *threshold concepts*,³ which are those ideas in any discipline that are passageways or portals to enlarged understanding or ways of thinking and practicing within that discipline. This *Framework* draws upon an ongoing Delphi Study that has identified several threshold concepts in information literacy,⁴ but the *Framework* has been molded using fresh ideas and emphases for the threshold concepts. Two added elements illustrate important learning goals related to those concepts: *knowledge practices*,⁵ which are demonstrations of ways in which learners can increase their understanding of these information literacy concepts, and *dispositions*,⁶ which describe ways in which to address the affective, attitudinal, or valuing dimension of learning. The *Framework* is organized into six frames, each consisting of a concept central to information literacy, a set of knowledge practices, and a set of dispositions. The six concepts that anchor the frames are presented alphabetically:

- Authority Is Constructed and Contextual
- Information Creation as a Process
- Information Has Value
- Research as Inquiry
- Scholarship as Conversation
- Searching as Strategic Exploration

Neither the knowledge practices nor the dispositions that support each concept are intended to prescribe what local institutions should do in using the *Framework*; each library and its partners on campus will need to deploy these frames to best fit their own situation, including designing

learning outcomes. For the same reason, these lists should not be considered exhaustive.

In addition, this *Framework* draws significantly upon the concept of metaliteracy,⁷ which offers a renewed vision of information literacy as an overarching set of abilities in which students are consumers and creators of information who can participate successfully in collaborative spaces.⁸ Metaliteracy demands behavioral, affective, cognitive, and metacognitive engagement with the information ecosystem.

This *Framework* depends on these core ideas of metaliteracy, with special focus on metacognition,⁹ or critical self-reflection, as crucial to becoming more self-directed in that rapidly changing ecosystem.

Because this *Framework* envisions information literacy as extending the arc of learning throughout students' academic careers and as converging with other academic and social learning goals, an expanded definition of information literacy is offered here to emphasize dynamism, flexibility, individual growth, and community learning:

Information literacy is the set of integrated abilities encompassing the reflective discovery of information, the understanding of how information is produced and valued, and the use of information in creating new knowledge and participating ethically in communities of learning.

The *Framework* opens the way for librarians, faculty, and other institutional partners to redesign instruction sessions, assignments, courses, and even curricula; to connect information literacy with student success initiatives; to collaborate on pedagogical research and involve students themselves in that research; and to create wider conversations about student learning, the scholarship of teaching and learning, and the assessment of learning on local campuses and beyond.

Notes

1. Association of College & Research Libraries, *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (Chicago, 2000).
2. Grant Wiggins and Jay McTighe. *Understanding by Design*. (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2004).
3. Threshold concepts are core or foundational concepts that, once grasped by the learner, create new perspectives and ways of understanding a discipline or challenging knowledge domain. Such concepts produce transformation within the learner; without them, the learner does not acquire expertise in that field of knowledge. Threshold concepts can be thought of as portals through which the learner must pass in order to develop new perspectives and wider understanding. Jan H. F. Meyer, Ray Land, and Caroline Baillie. "Editors' Preface." In *Threshold Concepts and Transformational Learning*, edited by Jan H. F. Meyer, Ray Land, and Caroline Baillie, ix–xlii. (Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2010).
4. For information on this unpublished, in-progress Delphi Study on threshold concepts and information literacy, conducted by Lori Townsend, Amy Hofer, Silvia Lu, and Korey Brunetti, see <http://www.ilthresholdconcepts.com/>. Lori Townsend, Korey

Brunetti, and Amy R. Hofer. "Threshold Concepts and Information Literacy." *portal: Libraries and the Academy* 11, no. 3 (2011): 853–69.

5. Knowledge practices are the proficiencies or abilities that learners develop as a result of their comprehending a threshold concept.
6. Generally, a disposition is a tendency to act or think in a particular way. More specifically, a disposition is a cluster of preferences, attitudes, and intentions, as well as a set of capabilities that allow the preferences to become realized in a particular way. Gavriel Salomon. "To Be or Not to Be (Mindful)." Paper presented at the American Educational Research Association Meetings, New Orleans, LA, 1994.
7. Metaliteracy expands the scope of traditional information skills (determine, access, locate, understand, produce, and use information) to include the collaborative production and sharing of information in participatory digital environments (collaborate, produce, and share). This approach requires an ongoing adaptation to emerging technologies and an understanding of the critical thinking and reflection required to engage in these spaces as producers, collaborators, and distributors. Thomas P. Mackey and Trudi E. Jacobson. *Metaliteracy: Reinventing Information Literacy to Empower Learners*. (Chicago: Neal-Schuman, 2014).
8. Thomas P. Mackey and Trudi E. Jacobson. "Reframing Information Literacy as a Metaliteracy." *College and Research Libraries* 72, no. 1 (2011): 62–78.
9. Metacognition is an awareness and understanding of one's own thought processes. It focuses on how people learn and process information, taking into consideration people's awareness of how they learn. (Jennifer A. Livingston. "Metacognition: An Overview." Online paper, State University of New York at Buffalo, Graduate School of Education, 1997. <http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/metacog.htm>.)

Authority Is Constructed and Contextual

Information resources reflect their creators' expertise and credibility and are evaluated based on the information need and the context in which the information will be used. Authority is constructed in that various communities may recognize different types of authority. It is contextual in that the information needed may help to determine the level of authority required.

Experts understand that authority is a type of influence recognized or exerted within a community. Experts view authority with an attitude of informed skepticism and an openness to new perspectives, additional voices, and changes in schools of thought. Experts understand the need to determine the validity of the information created by different authorities and to acknowledge biases that privilege some sources of authority over others, especially in terms of others' worldviews, gender, sexual orientation, and cultural orientations. An understanding of this concept enables novice learners to critically examine all evidence—be it a short blog post or a peer-reviewed conference proceeding—and to ask relevant questions about origins, context, and suitability for the current information need. Thus, novice learners come to respect the expertise that authority represents while remaining skeptical of the systems that have elevated that authority and the information created by it. Experts know how to seek authoritative voices but also recognize that unlikely voices can be authoritative, depending on need. Novice learners may need to rely on basic indicators of authority, such as type of publication or author credentials, where experts recognize schools of thought or discipline-specific paradigms.

Knowledge Practices

Learners who are developing their information literate abilities

- define different types of authority, such as subject expertise (e.g., scholarship), societal position (e.g., public office or title), or special experience (e.g., participating in a historic event);
- use research tools and indicators of authority to determine the credibility of sources, understanding the elements that might temper this credibility;
- understand that many disciplines have acknowledged authorities in the sense of well-known scholars and publications that are widely considered “standard,” and yet, even in those situations, some scholars would challenge the authority of those sources;
- recognize that authoritative content may be packaged formally or informally and may include sources of all media types;
- acknowledge they are developing their own authoritative voices in a particular area and recognize the responsibilities this entails, including seeking accuracy and reliability, respecting intellectual property, and participating in communities of practice;
- understand the increasingly social nature of the information ecosystem where authorities actively connect with one another and sources develop over time.

Dispositions

Learners who are developing their information literate abilities

- develop and maintain an open mind when encountering varied and sometimes conflicting perspectives;
- motivate themselves to find authoritative sources, recognizing that authority may be conferred or manifested in unexpected ways;
- develop awareness of the importance of assessing content with a skeptical stance and with a self-awareness of their own biases and worldview;
- question traditional notions of granting authority and recognize the value of diverse ideas and worldviews;
- are conscious that maintaining these attitudes and actions requires frequent self-evaluation.

Information Creation as a Process

Information in any format is produced to convey a message and is shared via a selected delivery method. The iterative processes of researching, creating, revising, and disseminating information vary, and the resulting product reflects these differences.

The information creation process could result in a range of information formats and modes of delivery, so experts look beyond format when selecting resources to use. The unique capabilities and constraints of each creation process as well as the specific information need determine how the product is used. Experts recognize that information creations are valued differently in different contexts, such as academia or the workplace. Elements that affect or reflect on the creation, such as a pre- or post-publication editing or reviewing process, may be indicators of quality. The dynamic nature of information creation and dissemination requires ongoing attention to understand evolving creation processes. Recognizing the nature of information creation, experts look to the underlying processes of creation as well as the final product to critically evaluate the usefulness of the information. Novice learners begin to recognize the significance of the creation process, leading them to increasingly sophisticated choices when matching information products with their information needs.

Knowledge Practices

Learners who are developing their information literate abilities

- articulate the capabilities and constraints of information developed through various creation processes;
- assess the fit between an information product's creation process and a particular information need;
- articulate the traditional and emerging processes of information creation and dissemination in a particular discipline;
- recognize that information may be perceived differently based on the format in which it is packaged;
- recognize the implications of information formats that contain static or dynamic information;
- monitor the value that is placed upon different types of information products in varying contexts;
- transfer knowledge of capabilities and constraints to new types of information products;
- develop, in their own creation processes, an understanding that their choices impact the purposes for which the information product will be used and the message it conveys.

Dispositions

Learners who are developing their information literate abilities

- are inclined to seek out characteristics of information products that indicate the underlying creation process;
- value the process of matching an information need with an appropriate product;
- accept that the creation of information may begin initially through communicating in a range of formats or modes;
- accept the ambiguity surrounding the potential value of information creation expressed in emerging formats or modes;
- resist the tendency to equate format with the underlying creation process;
- understand that different methods of information dissemination with different purposes are available for their use.

Information Has Value

Information possesses several dimensions of value, including as a commodity, as a means of education, as a means to influence, and as a means of negotiating and understanding the world. Legal and socioeconomic interests influence information production and dissemination.

The value of information is manifested in various contexts, including publishing practices, access to information, the commodification of personal information, and intellectual property laws. The novice learner may struggle to understand the diverse values of information in an environment where “free” information and related services are plentiful and the concept of intellectual property is first encountered through rules of citation or warnings about plagiarism and copyright law. As creators and users of information, experts understand their rights and responsibilities when participating in a community of scholarship. Experts understand that value may be wielded by powerful interests in ways that marginalize certain voices. However, value may also be leveraged by individuals and organizations to effect change and for civic, economic, social, or personal gains. Experts also understand that the individual is responsible for making deliberate and informed choices about when to comply with and when to contest current legal and socioeconomic practices concerning the value of information.

Knowledge Practices

Learners who are developing their information literate abilities

- give credit to the original ideas of others through proper attribution and citation;
- understand that intellectual property is a legal and social construct that varies by culture;
- articulate the purpose and distinguishing characteristics of copyright, fair use, open access, and the public domain;
- understand how and why some individuals or groups of individuals may be underrepresented or systematically marginalized within the systems that produce and disseminate information;
- recognize issues of access or lack of access to information sources;
- decide where and how their information is published;
- understand how the commodification of their personal information and online interactions affects the information they receive and the information they produce or disseminate online;
- make informed choices regarding their online actions in full awareness of issues related to privacy and the commodification of personal information.

Dispositions

Learners who are developing their information literate abilities

- respect the original ideas of others;
- value the skills, time, and effort needed to produce knowledge;
- see themselves as contributors to the information marketplace rather than only consumers of it;
- are inclined to examine their own information privilege.

Research as Inquiry

Research is iterative and depends upon asking increasingly complex or new questions whose answers in turn develop additional questions or lines of inquiry in any field.

Experts see inquiry as a process that focuses on problems or questions in a discipline or between disciplines that are open or unresolved. Experts recognize the collaborative effort within a discipline to extend the knowledge in that field. Many times, this process includes points of disagreement where debate and dialogue work to deepen the conversations around knowledge. This process of inquiry extends beyond the academic world to the community at large, and the process of inquiry may focus upon personal, professional, or societal needs. The spectrum of inquiry ranges from asking simple questions that depend upon basic recapitulation of knowledge to increasingly sophisticated abilities to refine research questions, use more advanced research methods, and explore more diverse disciplinary perspectives. Novice learners acquire strategic perspectives on inquiry and a greater repertoire of investigative methods.

Knowledge Practices

Learners who are developing their information literate abilities

- formulate questions for research based on information gaps or on reexamination of existing, possibly conflicting, information;
- determine an appropriate scope of investigation;
- deal with complex research by breaking complex questions into simple ones, limiting the scope of investigations;
- use various research methods, based on need, circumstance, and type of inquiry;
- monitor gathered information and assess for gaps or weaknesses;
- organize information in meaningful ways;
- synthesize ideas gathered from multiple sources;
- draw reasonable conclusions based on the analysis and interpretation of information.

Dispositions

Learners who are developing their information literate abilities

- consider research as open-ended exploration and engagement with information;
- appreciate that a question may appear to be simple but still disruptive and important to research;
- value intellectual curiosity in developing questions and learning new investigative methods;
- maintain an open mind and a critical stance;
- value persistence, adaptability, and flexibility and recognize that ambiguity can benefit the research process;
- seek multiple perspectives during information gathering and assessment;
- seek appropriate help when needed;
- follow ethical and legal guidelines in gathering and using information;
- demonstrate intellectual humility (i.e., recognize their own intellectual or experiential limitations).

Scholarship as Conversation

Communities of scholars, researchers, or professionals engage in sustained discourse with new insights and discoveries occurring over time as a result of varied perspectives and interpretations.

Research in scholarly and professional fields is a discursive practice in which ideas are formulated, debated, and weighed against one another over extended periods of time. Instead of seeking discrete answers to complex problems, experts understand that a given issue may be characterized by several competing perspectives as part of an ongoing conversation in which information users and creators come together and negotiate meaning. Experts understand that, while some topics have established answers through this process, a query may not have a single uncontested answer. Experts are therefore inclined to seek out many perspectives, not merely the ones with which they are familiar. These perspectives might be in their own discipline or profession or may be in other fields. While novice learners and experts at all levels can take part in the conversation, established power and authority structures may influence their ability to participate and can privilege certain voices and information. Developing familiarity with the sources of evidence, methods, and modes of discourse in the field assists novice learners to enter the conversation. New forms of scholarly and research conversations provide more avenues in which a wide variety of individuals may have a voice in the conversation. Providing attribution to relevant previous research is also an obligation of participation in the conversation. It enables the conversation to move forward and strengthens one's voice in the conversation.

Knowledge Practices

Learners who are developing their information literate abilities

- cite the contributing work of others in their own information production;
- contribute to scholarly conversation at an appropriate level, such as local online community, guided discussion, undergraduate research journal, conference presentation/poster session;
- identify barriers to entering scholarly conversation via various venues;
- critically evaluate contributions made by others in participatory information environments;
- identify the contribution that particular articles, books, and other scholarly pieces make to disciplinary knowledge;
- summarize the changes in scholarly perspective over time on a particular topic within a specific discipline;
- recognize that a given scholarly work may not represent the only - or even the majority - perspective on the issue.

Dispositions

Learners who are developing their information literate abilities

- recognize they are often entering into an ongoing scholarly conversation and not a finished conversation;
- seek out conversations taking place in their research area;
- see themselves as contributors to scholarship rather than only consumers of it;
- recognize that scholarly conversations take place in various venues;
- suspend judgment on the value of a particular piece of scholarship until the larger context for the scholarly conversation is better understood;
- understand the responsibility that comes with entering the conversation through participatory channels;
- value user-generated content and evaluate contributions made by others;
- recognize that systems privilege authorities and that not having a fluency in the language and process of a discipline disempowers their ability to participate and engage.

Searching as Strategic Exploration

Searching for information is often nonlinear and iterative, requiring the evaluation of a range of information sources and the mental flexibility to pursue alternate avenues as new understanding develops.

The act of searching often begins with a question that directs the act of finding needed information. Encompassing inquiry, discovery, and serendipity, searching identifies both possible relevant sources as well as the means to access those sources. Experts realize that information searching is a contextualized, complex experience that affects, and is affected by, the cognitive, affective, and social dimensions of the searcher. Novice learners may search a limited set of resources, while experts may search more broadly and deeply to determine the most appropriate information within the project scope. Likewise, novice learners tend to use few search strategies, while experts select from various search strategies, depending on the sources, scope, and context of the information need.

Knowledge Practices

Learners who are developing their information literate abilities

- determine the initial scope of the task required to meet their information needs;
- identify interested parties, such as scholars, organizations, governments, and industries, who might produce information about a topic and then determine how to access that information;
- utilize divergent (e.g., brainstorming) and convergent (e.g., selecting the best source) thinking when searching;
- match information needs and search strategies to appropriate search tools;
- design and refine needs and search strategies as necessary, based on search results;
- understand how information systems (i.e., collections of recorded information) are organized in order to access relevant information;
- use different types of searching language (e.g., controlled vocabulary, keywords, natural language) appropriately;
- manage searching processes and results effectively.

Dispositions

Learners who are developing their information literate abilities

- exhibit mental flexibility and creativity;
- understand that first attempts at searching do not always produce adequate results;
- realize that information sources vary greatly in content and format and have varying relevance and value, depending on the needs and nature of the search;
- seek guidance from experts, such as librarians, researchers, and professionals;
- recognize the value of browsing and other serendipitous methods of information gathering;
- persist in the face of search challenges, and know when they have enough information to complete the information task

Appendix 1: Implementing the Framework

Suggestions on How to Use the Framework for Information Literacy for Higher Education

The *Framework* is a mechanism for guiding the development of information literacy programs within higher education institutions while also promoting discussion about the nature of key concepts in information in general education and disciplinary studies. The *Framework* encourages thinking about how librarians, faculty, and others can address core or portal concepts and associated elements in the information field within the context of higher education. The *Framework* will help librarians contextualize and integrate information literacy for their institutions and will encourage a deeper understanding of what knowledge practices and dispositions an information literate student should develop. The *Framework* redefines the boundaries of what librarians teach and how they conceptualize the study of information within the curricula of higher education institutions.

The *Framework* has been conceived as a set of living documents on which the profession will build. The key product is a set of frames, or lenses, through which to view information literacy, each of which includes a concept central to information literacy, knowledge practices, and dispositions. The Association of College & Research Libraries (ACRL) encourages the library community to discuss the new *Framework* widely and to develop resources such as curriculum guides, concept maps, and assessment instruments to supplement the core set of materials in the frames.

As a first step, ACRL encourages librarians to read through the entire *Framework* and discuss the implications of this new approach for the information literacy program at their institution. Possibilities include convening a discussion among librarians at an institution or joining an online discussion of librarians. In addition, as one becomes familiar with the frames, consider discussing them with professionals in the institution's center for teaching and learning, office of undergraduate education, or similar departments to see whether some synergies exist between this approach and other institutional curricular initiatives.

The frames can guide the redesign of information literacy programs for general education courses, for upper level courses in students' major departments, and for graduate student education. The frames are intended to demonstrate the contrast in thinking between *novice learner* and *expert* in a specific area; movement may take place over the course of a student's academic career. Mapping out in what way specific concepts will be integrated into specific curriculum levels is one of the challenges of implementing the *Framework*. ACRL encourages librarians to work with faculty, departmental or college curriculum committees, instructional designers, staff from centers for teaching and learning, and others to design information literacy programs in a holistic way.

ACRL realizes that many information literacy librarians currently meet with students via one-shot classes, especially in introductory level classes. Over the course of a student's academic program, one-shot sessions that address a particular need at a particular time, systematically integrated into the curriculum, can play a significant role in an information literacy program. It is important for librarians and teaching faculty to understand that the *Framework* is not designed to be implemented in a single information literacy session in a student's academic career; it is intended to be developmentally and systematically integrated into the student's academic program at variety of levels. This may take considerable time to implement fully in many institutions.

ACRL encourages information literacy librarians to be imaginative and innovative in implementing the *Framework* in their institution. The *Framework* is not intended to be prescriptive but to be used as a guidance document in shaping an institutional program. ACRL recommends piloting the implementation of the *Framework* in a context that is useful to a specific institution, assessing the results and sharing experiences with colleagues.

How to Use This *Framework*

- Read and reflect on the entire *Framework* document.**
- Convene or join a group of librarians to discuss the implications of this approach to information literacy for your institution.**
- Reach out to potential partners in your institution, such as departmental curriculum committees, centers for teaching and learning, or offices of undergraduate or graduate studies, to discuss how to implement the *Framework* in your institutional context.**
- Using the *Framework*, pilot the development of information literacy sessions within a particular academic program in your institution, and assess and share the results with your colleagues.**
- Share instructional materials with other information literacy librarians in the online repository developed by ACRL.**

Introduction for Faculty and Administrators

Considering Information Literacy

Information literacy is the set of integrated abilities encompassing the reflective discovery of information, the understanding of how information is produced and valued, and the use of information in creating new knowledge and participating ethically in communities of learning.

This *Framework* sets forth these information literacy concepts and describes how librarians as information professionals can facilitate the development of information literacy by postsecondary students.

Creating a Framework

ACRL has played a leading role in promoting information literacy in higher education for decades. The *Information Literacy Competency Standards for Higher Education (Standards)*, first published in 2000, enabled colleges and universities to position information literacy as an essential learning outcome in the curriculum and promoted linkages with general education programs, service learning, problem-based learning, and other pedagogies focused on deeper learning. Regional accrediting bodies, the American Association of Colleges and Universities (AAC&U), and various discipline-specific organizations employed and adapted the *Standards*.

It is time for a fresh look at information literacy, especially in light of changes in higher education, coupled with increasingly complex information ecosystems. To that end, an ACRL Task Force developed the *Framework*. The *Framework* seeks to address the great potential for information literacy as a deeper, more integrated learning agenda, addressing academic and technical courses, undergraduate research, community-based learning, and co-curricular learning experiences of entering freshman through graduation. The *Framework* focuses attention on the vital role of collaboration and its potential for increasing student understanding of the processes of knowledge creation and scholarship. The *Framework* also emphasizes student participation and creativity, highlighting the importance of these contributions.

The *Framework* is developed around a set of “frames,” which are those critical gateway or portal concepts through which students must pass to develop genuine expertise within a discipline, profession, or knowledge domain. Each frame includes a knowledge practices section used to demonstrate how the mastery of the concept leads to application in new situations and knowledge generation. Each frame also includes a set of dispositions that address the affective areas of learning.

For Faculty: How to Use the Framework

A vital benefit in using threshold concepts as one of the underpinnings for the *Framework* is the potential for collaboration among disciplinary faculty, librarians, teaching and learning center staff, and others. Creating a community of conversations about this enlarged understanding should engender more collaboration, more innovative course designs, and a more inclusive consideration of learning within and beyond the classroom. Threshold concepts originated as faculty pedagogical research within disciplines. Because information literacy is both a disciplinary and a transdisciplinary learning agenda, using a conceptual framework for information literacy program planning, librarian-faculty collaboration, and student co-curricular projects can offer great potential for curricular enrichment and transformation. As a faculty member, you can take the following approaches:

- Investigate threshold concepts in your discipline and gain an understanding of the approach used in the *Framework* as it applies to the discipline you know.
 - What are the specialized information skills in your discipline that students should develop, such as using primary sources (history) or accessing and managing large data sets (science)?
- Look for workshops at your campus teaching and learning center on the flipped classroom and consider how such practices could be incorporated into your courses.
 - What information and research assignments can students do outside of class to arrive prepared to apply concepts and conduct collaborative projects?
- Partner with your IT department and librarians to develop new kinds of multimedia assignments for courses.
 - What kinds of workshops and other services should be available for students involved in multimedia design and production?
- Help students view themselves as information producers, individually and collaboratively.
 - In your program, how do students interact with, evaluate, produce, and share information in various formats and modes?
- Consider the knowledge practices and dispositions in each information literacy frame for possible integration into your own courses and academic program.
 - How might you and a librarian design learning experiences and assignments that will encourage students to assess their own attitudes, strengths/weaknesses, and knowledge gaps related to information?

For Administrators: How to Support the Framework

Through reading the *Framework* document and discussing it with your institutions' librarians, you can begin to focus on the best mechanisms to implement the *Framework* in your institution. As an administrator, you can take the following approaches:

- Host or encourage a series of campus conversations about how the institution can incorporate the *Framework* into student learning outcomes and supporting curriculum
- Provide the resources to enhance faculty expertise and opportunities for understanding and incorporating the *Framework* into the curriculum
- Encourage committees working on planning documents related to teaching and learning (at the department, program, and institutional levels) to include concepts from the *Framework* in their work
- Provide resources to support a meaningful assessment of information literacy of students at various levels at your institution
- Promote partnerships between faculty, librarians, instructional designers, and others to develop meaningful ways for students to become content creators, especially in their disciplines

Appendix 2: Background of the Framework Development

The *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* were published in 2000 and brought information literacy into higher education conversations and advanced our field. These, like

all ACRL standards, are reviewed cyclically. In July 2011, ACRL appointed a Task Force to decide what, if anything, to do with the current *Standards*. In June 2012, that Task Force recommended that the current *Standards* be significantly revised. This previous review Task Force made recommendations that informed the current revision Task Force, formed in 2013, with the following charge:

to update the *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* so they reflect the current thinking on such things as the creation and dissemination of knowledge, the changing global higher education and learning environment, the shift from information literacy to information fluency, and the expanding definition of information literacy to include multiple literacies, for example, transliteracy, media literacy, digital literacy, etc.

The Task Force released the first version of the *Framework* in two parts in February and April of 2014 and received comments via two online hearings and a feedback form available online for four weeks. The committee then revised the document, released the second draft on June 17, 2014, and sought extensive feedback through a feedback form, two online hearings, an in-person hearing, and analysis of social media and topical blog posts.

On a regular basis, the Task Force used all of ACRL's and American Library Association's (ALA) communication channels to reach individual members and ALA and ACRL units (committees, sections, round tables, ethnic caucuses, chapters, and divisions) with updates. The Task Force's liaison at ACRL maintained a private e-mail distribution list of over 1,300 individuals who attended a fall, spring, or summer online forum; provided comments to the February, April, June, or November drafts; or were otherwise identified as having strong interest and expertise. This included members of the Task Force that drafted the *Standards*, leading Library Information Science (LIS) researchers and national project directors, members of the Information Literacy Rubric Development Team for the Association of American Colleges & Universities, and Valid Assessment of Learning in Undergraduate Education initiative. Via all these channels, the Task Force regularly shared updates, invited discussion at virtual and in-person forums and hearings, and encouraged comments on public drafts of the proposed *Framework*.

ACRL recognized early on that the effect of any changes to the *Standards* would be significant both within the library profession and in higher education more broadly. In addition to general announcements, the Task Force contacted nearly 60 researchers who cited the *Standards* in publications outside LIS literature, more than 70 deans, associate deans, directors or chairs of LIS schools, and invited specific staff leaders (and press or communications contacts) at more than 70 other higher education associations, accrediting agencies, and library associations and consortia to encourage their members to read and comment on the draft.

The Task Force systematically reviewed feedback from the first and second drafts of the *Framework*, including comments, criticism, and praise provided through formal and informal channels. The three official online feedback forms had 562 responses; numerous direct e-mails were sent to members of the Task Force. The group was proactive in tracking feedback on social media, namely blog posts and Twitter. While the data harvested from social media are not exhaustive, the Task Force made its best efforts to include all known Twitter conversations, blog posts, and blog commentary. In total, there were several hundred feedback documents, totaling over a thousand pages, under review. The content of these documents was analyzed by members of the Task Force and coded using HyperResearch, a qualitative data analysis software. During the drafting and vetting process, the Task Force provided more detail on the feedback analysis in an online FAQ document.

The Task Force continued to revise the document and published the third revision in November 2014, again announcing broadly and seeking comments via a feedback form.

As of November 2014, the Task Force members included the following:

- Craig Gibson, Professor, Ohio State University Libraries (Co-chair)
- Trudi E. Jacobson, Distinguished Librarian and Head, Information Literacy Department, University at Albany, SUNY, University Libraries (Co-chair)
- Elizabeth Berman, Science and Engineering Librarian, University of Vermont (Member)
- Carl O. DiNardo, Assistant Professor and Coordinator of Library Instruction/Science Librarian, Eckerd College (Member)
- Lesley S. J. Farmer, Professor, California State University–Long Beach (Member)
- Ellie A. Fogarty, Vice President, Middle States Commission on Higher Education (Member)
- Diane M. Fulkerson, Social Sciences and Education Librarian, University of South Florida in Lakeland (Member)
- Merinda Kaye Hensley, Instructional Services Librarian and Scholarly Commons Co-coordinator, University of Illinois at Urbana-Champaign (Member)
- Joan K. Lippincott, Associate Executive Director, Coalition for Networked Information (Member)
- Michelle S. Millet, Library Director, John Carroll University (Member)
- Troy Swanson, Teaching and Learning Librarian, Moraine Valley Community College (Member)
- Lori Townsend, Data Librarian for Social Sciences and Humanities, University of New Mexico (Member)
- Julie Ann Garrison, Associate Dean of Research and Instructional Services, Grand Valley State University (Board Liaison)
- Kate Ganski, Library Instruction Coordinator, University of Wisconsin–Milwaukee (Visiting Program Officer, from September 1, 2013, through June 30, 2014)
- Kara Malenfant, Senior Strategist for Special Initiatives, Association of College and Research Libraries (Staff Liaison)

In December 2014, the Task Force made final changes. Two other ACRL groups reviewed and provided feedback on the final drafts: the ACRL Information Literacy Standards Committee and the ACRL Standards Committee. The latter group submitted the final document and recommendations to the ACRL Board for its review at the 2015 ALA Midwinter Meeting in Chicago.

Note: Filed by the ACRL Board February 2, 2015; Adopted by the ACRL Board January 11, 2016.

Appendix 3: Sources for Further Reading

The following sources are suggested readings for those who want to learn more about the ideas underpinning the *Framework*, especially the use of threshold concepts and related pedagogical models. Some readings here also explore other models for information literacy, discuss students' challenges with information literacy, or offer examples of assessment of threshold concepts. Landmark works on threshold concept theory and research on this list are the edited volumes by Meyer, Land, and Baillie (*Threshold Concepts and Transformational Learning*) and by Meyer and Land (*Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Linkages to Ways of Thinking and Practicing within the Disciplines*). In addition, numerous research articles, conference papers, reports, and presentations on threshold concepts are cited on the regularly updated website Threshold Concepts: Undergraduate Teaching, Postgraduate Training, and Professional Development; A Short Introduction and Bibliography, available at <http://www.ee.ucl.ac.uk/~mflanaga/thresholds.html>. See the [Framework Wordpress site](#) for current news and resources.

ACRL Information Literacy Competency Standards Review Task Force. "Task Force Recommendations." ACRL AC12 Doc 13.1, June 2, 2012. http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/standards/ils_recomm.pdf.

American Association for School Librarians. *Standards for the 21st-Century Learner*. Chicago: American Library Association,

2007.

http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL_LearningStandards.pdf.

Blackmore, Margaret. "Student Engagement with Information: Applying a Threshold Concept Approach to Information Literacy Development." Paper presented at the 3rd Biennial Threshold Concepts Symposium: Exploring Transformative Dimensions of Threshold Concepts, Sydney, Australia, July 1–2, 2010.

Carmichael, Patrick. "Tribes, Territories, and Threshold Concepts: Educational Materialisms at Work in Higher Education." *Educational Philosophy and Theory* 44, no. S1 (2012): 31–42.

Coonan, Emma. *A New Curriculum for Information Literacy: Teaching Learning; Perceptions of Information Literacy*. Arcadia Project, Cambridge University Library, July

2011. http://ccfil.pbworks.com/f/emma_report_final.pdf.

Cousin, Glynis. "An Introduction to Threshold Concepts." *Planet* 17 (December 2006): 4–5.

———. "Threshold Concepts, Troublesome Knowledge and Emotional Capital: An Exploration into Learning about Others." In *Overcoming Barriers to Student Understanding: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge*, edited by Jan H. F. Meyer and Ray Land, 134–47.

London and New York: Routledge, 2006.

Gibson, Craig, and Trudi Jacobson. "Informing and Extending the Draft ACRL Information Literacy Framework for Higher Education: An Overview and Avenues for Research." *College and Research Libraries* 75, no. 3 (May 2014): 250–4.

Head, Alison J. "Project Information Literacy: What Can Be Learned about the Information- Seeking Behavior of Today's College Students?" Paper presented at the ACRL National Conference, Indianapolis, IN, April 10–13, 2013.

Hofer, Amy R., Lori Townsend, and Korey Brunetti. "Troublesome Concepts and Information Literacy: Investigating Threshold Concepts for IL Instruction." *portal: Libraries and the Academy* 12, no. 4 (2012): 387–405.

Jacobson, Trudi E., and Thomas P. Mackey. "Proposing a Metaliteracy Model to Redefine Information Literacy." *Communications in Information Literacy* 7, no. 2 (2013): 84–91.

Kuhlthau, Carol C. "Rethinking the 2000 ACRL Standards: Some Things to Consider." *Communications in Information Literacy* 7, no. 3 (2013): 92–7.

———. *Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services*. Westport, CT: Libraries Unlimited, 2004.

Limberg, Louise, Mikael Alexandersson, Annika Lantz-Andersson, and Lena Folkesson. "What Matters? Shaping Meaningful Learning through Teaching Information Literacy." *Libri* 58, no. 2 (2008): 82–91.

Lloyd, Annemaree. *Information Literacy Landscapes: Information Literacy in Education, Workplace and Everyday Contexts*. Oxford: Chandos Publishing, 2010.

Lupton, Mandy Jean. *The Learning Connection: Information Literacy and the Student Experience*. Blackwood: South Australia: Auslib Press, 2004.

Mackey, Thomas P., and Trudi E. Jacobson. *Metaliteracy: Reinventing Information Literacy to Empower Learners*. Chicago: Neal-Schuman, 2014.

Martin, Justine. "Refreshing Information Literacy." *Communications in Information Literacy* 7, no. 2 (2013): 114–27.

Meyer, Jan, and Ray Land. *Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Linkages to Ways of Thinking and Practicing within the Disciplines*. Edinburgh, UK: University of Edinburgh, 2003.

Meyer, Jan H. F., Ray Land, and Caroline Baillie. "Editors' Preface." In *Threshold Concepts and Transformational Learning*, edited by Jan H. F. Meyer, Ray Land, and Caroline Baillie, ix–xlii. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2010.

Middendorf, Joan, and David Pace. "Decoding the Disciplines: A Model for Helping Students Learn Disciplinary Ways of Thinking." *New Directions for Teaching and Learning*, no. 98 (2004): 1–12.

Oakleaf, Megan. "A Roadmap for Assessing Student Learning Using the New Framework for Information Literacy for Higher Education." *Journal of Academic Librarianship* 40, no. 5 (September 2014): 510–4.

Secker, Jane. *A New Curriculum for Information Literacy: Expert Consultation Report*. Arcadia Project, Cambridge University Library, July

2011. http://ccfil.pbworks.com/f/Expert_report_final.pdf.

Townsend, Lori, Korey Brunetti, and Amy R. Hofer. "Threshold Concepts and Information Literacy." *portal: Libraries and the Academy* 11, no. 3 (2011): 853–69.

Tucker, Virginia, Christine Bruce, Sylvia Edwards, and Judith Weedman. "Learning Portals: Analyzing Threshold Concept Theory for LIS Education." *Journal of Education for Library and Information Science* 55, no. 2 (2014): 150–65.

Wiggins, Grant, and Jay McTighe. *Understanding by Design*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2004.

APÉNDICE C

Protocolo de preguntas para la entrevista semiestructurada

Protocolo de preguntas para la entrevista semiestructurada

Título de la investigación: El conocimiento de los bibliotecarios universitarios en las instituciones de Educación Superior en la zona metropolitana de Puerto Rico acerca del Marco de referencia para la alfabetización informacional propuesto por la Association of Colleges and Research Libraries

Fecha: _____

Lugar: _____

Nombre del participante (Pseudónimo): Participante # ____

Tiempo de entrevista: Inicio: _____ Cierre: _____

Propósito de la investigación. El propósito de esta investigación es auscultar el conocimiento que poseen los bibliotecarios universitarios en instituciones de educación superior en Puerto Rico acerca del Marco de referencia para la alfabetización informacional en la Educación Superior (Framework de ACRL).

Preguntas de investigación.

- ¿Qué paradigma o modelo utilizan los bibliotecarios de las universidades para la enseñanza de las competencias de alfabetización informacional?
- ¿Qué conocimiento poseen los bibliotecarios universitarios acerca del Marco de Referencia para la alfabetización Informacional en las universidades implantado por la Association of College and Research Libraries?
- ¿Cuán efectiva ha sido la implementación y práctica del MRAIES por el bibliotecario como maestro de alfabetización informacional?

Antes de la entrevista:

- Presentarse al participante
- Explicar el propósito y protocolo de la investigación
- Discusión y firma del consentimiento informado
- Explicar a la persona participante la dinámica de la actividad y equipos a utilizarse [asegurar que las grabadoras de audio estén encendidas y grabando]
- Aclaración de dudas de la persona participante

Temas introductorios

Introducción del/ la participante

1. Datos demográficos
 - a. Género
 - b. Edad
 - c. Preparación académica
 - i. Área de estudios
 - ii. Lugar de estudios
 - iii. Año de graduación
2. Datos profesionales
 - a. ¿Cuántos años de servicio bibliotecario?
 - b. ¿Cuántos años como colaborador de programas de enseñanza de competencias de alfabetización informacional?
 - c. posición en la que trabaja

Preguntas guías

1. ¿Conoces algunos modelos para la enseñanza de las competencias de alfabetización informacional?
2. ¿Puedes mencionar alguno de ellos y cual modelo utilizas para planificar tus clases? ¿Por qué lo utilizas?
3. ¿Cuál es la ventaja y/o desventaja de utilizar algún modelo para la enseñanza de las competencias de alfabetización informacional?
4. Hablemos del Framework, ¿qué sabes del mismo y cómo lo aprendiste?
5. ¿Tienes el documento del Framework, entre tus documentos principales de trabajo?
6. ¿Recuerdas las bases filosóficas, educativas que lo sustentan? ¿Puedes mencionar alguna?
 - Concepto de umbral (threshold)
 - Understanding by design
 - Metaliteracia
 - Alfabetización informacional crítica

7. Cuéntame de sus ideas fundamentales (6)
 - **La autoridad es construida y contextual**
 - **Creación de la información como proceso**
 - **La información tiene valor**
 - **La investigación como indagación**
 - **La ciencia (escolaridad o erudición) como conversación**
 - **La búsqueda como exploración estratégica**
8. ¿Qué piensas sobre el Framework?
9. Si pudieras tomar un curso de desarrollo profesional en la enseñanza de competencias de alfabetización informacional utilizando el Framework, ¿lo tomarías? ¿Por qué?
10. ¿Crees que algún día será el que se use en las bibliotecas de universidades en Puerto Rico? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?
11. Si utilizas el Framework, en tu rol como maestro en competencias de alfabetización informacional, ¿cuán efectivo ha sido? Puedes mencionar algún ejemplo de esto.
12. ¿Piensas que eres un maestro en la enseñanza de las competencias de alfabetización informacional? ¿Que necesitas para mejorar, si entiendes que debes mejorar?

Cierre: Resumir lo que se ha discutido, repasar alguna duda, dar espacio para que la persona participante pueda abundar, aclarar o añadir.

APENDICE D
Validación del protocolo para entrevista



UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
RECINTO METROPOLITANO
ESCUELA DE EDUCACIÓN
PROGRAMA GRADUADO

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Yo, Myrna Lee Torres Pérez estoy en el proceso de realizar una investigación como requisito para obtener el grado de Doctor en Educación con especialidad en Educación Superior del Programa Graduado de Educación de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano. A través de esta investigación, titulada *“El conocimiento de los bibliotecarios universitarios en las instituciones de Educación Superior en la zona metropolitana de Puerto Rico acerca del Marco de referencia para la alfabetización informacional propuesto por la Association of Colleges and Research Libraries”*, se intentará examinar el conocimiento que poseen los bibliotecarios de instituciones de educación superior (Universidades) en Puerto Rico sobre el tema de la enseñanza de la alfabetización informacional utilizando el Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional (MRAIES) implantado por la Association of Colleges and Research Libraries (ACRL) en el año 2016 en Estados Unidos y sus territorios. Este Marco de referencia, es un documento generado por la Association of Colleges and Research Libraries, organización que certifica las Bibliotecas académicas, es decir las Bibliotecas de las universidades en Puerto Rico y en Estados Unidos.

A través de este estudio de caso múltiple alineado al enfoque fenomenológico se espera conocer la experiencia tal y como la han vivido y experimentado los participantes con propósito de describir y entender el fenómeno que se estudia que en este caso es el uso del Marco de referencia como herramienta para la enseñanza de la alfabetización informacional. Se busca conocer la esencia del fenómeno, el significado de la experiencia compartida según cada participante.

A continuación, se presentan las preguntas que dirigirán esta investigación:

1. ¿Qué paradigma o modelo utilizan los bibliotecarios de las universidades para la enseñanza de las competencias de alfabetización informacional?
2. ¿Qué conocimiento poseen los bibliotecarios universitarios acerca del Marco de Referencia para la alfabetización Informacional en las universidades implantado por la Association of College and Research Libraries?
3. ¿Cuán efectiva ha sido la implementación y práctica del MRAIES por el bibliotecario como maestro de alfabetización informacional?

La contestación a estas preguntas se obtendrá a través de una entrevista semiestructurada. A continuación, las preguntas guías de la entrevista por pregunta de investigación. Solicito examine el contenido de estas y ofrezca recomendaciones y sugerencias que puedan mejorar el contenido y propósito de la entrevista.

PROPÓSITO	PREGUNTAS GUÍAS	PREGUNTAS DE ENTREVISTA
<p>Conocer si los bibliotecarios hacen uso del Marco de Referencia para la Alfabetización informacional, o de algún otro modelo para la enseñanza de la Alfabetización informacional en la educación superior.</p>	<p>¿Qué paradigma o modelo utilizan los bibliotecarios de las universidades para la enseñanza de las competencias de alfabetización informacional?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Conoces algunos modelos para la enseñanza de las competencias de alfabetización informacional? Cuéntame que son estos y para qué sirven. 2. ¿Puedes mencionar alguno de ellos y cual modelo utilizas para planificar tus clases? ¿Por qué lo utilizas? 3. ¿Cuál es la ventaja y/o desventaja de utilizar algún modelo para la enseñanza de las competencias de alfabetización informacional?
<p>Auscultar el conocimiento que tienen sobre el Marco de Referencia para la alfabetización Informacional en las universidades implantado por la Association of College and Research Libraries</p>	<p>¿Qué conocimiento poseen los bibliotecarios universitarios acerca del Marco de Referencia para la alfabetización Informacional en las universidades implantado por la Association of College and Research Libraries?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 4. Hablemos del Framework, ¿qué sabes del mismo y cómo lo aprendiste? 5. ¿Tienes el documento del Framework, entre tus documentos principales de trabajo? 6. ¿Recuerdas las bases filosóficas, educativas que lo sustentan? ¿Puedes mencionar alguna? <ul style="list-style-type: none"> • <i>Concepto de umbral (threshold)</i> • <i>Understanding by design</i> • <i>Metaliteracia</i> • <i>Alfabetización informacional crítica</i> 7. Cuéntame de sus ideas fundamentales (6) <ul style="list-style-type: none"> • La autoridad es construida y contextual

		<ul style="list-style-type: none"> • Creación de la información como proceso • La información tiene valor • La investigación como indagación • La ciencia (escolaridad o erudición) como conversación • La búsqueda como exploración estratégica <p>8. ¿Qué piensas sobre el Framework?</p> <p>9. Si pudieras tomar un curso de desarrollo profesional en la enseñanza de competencias de alfabetización informacional utilizando el Framework, ¿lo tomarías? ¿Por qué?</p> <p>10. ¿Crees que el Framework sea el modelo que algún día se use en las bibliotecas de universidades en Puerto Rico? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?</p>
<p>Auscultar si los bibliotecarios han implementado el MRAIES en su práctica como maestros de alfabetización informacional y que tan efectiva ha sido esta implementación.</p>	<p>¿Cuán efectiva ha sido la implementación y práctica del MRAIES por el bibliotecario como maestro de alfabetización informacional?</p>	<p>11. Si utilizas el Framework, en tu rol como maestro en competencias de alfabetización informacional, ¿cuán efectivo ha sido? Puedes mencionar algún ejemplo de esto.</p> <p>12. ¿Piensas que eres un maestro en la enseñanza de las competencias de alfabetización informacional? ¿Que necesitas para mejorar, si entiendes que debes mejorar?</p>

Impresión y recomendaciones al instrumento: _____

Nombre del profesor/a

Especialidad

Preparación Académica

Fecha

APÉNDICE E
Carta de invitación al Comité de expertos

Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto Metropolitano
Carta de invitación al Comité de expertos

Fecha

Nombre del experto, Puesto
Institución

Estimado doctor_____:

Como parte de los requisitos del grado doctoral en Educación con concentración en Educación Superior de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano, estaré realizando la investigación: *El conocimiento de los bibliotecarios universitarios en las instituciones de Educación Superior en la zona metropolitana de Puerto Rico acerca del Marco de referencia para la alfabetización informacional propuesto por la Association of Colleges and Research Libraries*. El propósito principal de esta investigación es auscultar el conocimiento que poseen los bibliotecarios universitarios en instituciones de educación superior en Puerto Rico acerca del Marco de referencia para la alfabetización informacional en la Educación Superior (Framework de ACRL).

Dado a su conocimientos y experiencia, le invito a ser parte del Comité de expertos que evaluará el instrumento de la investigación que he diseñado con propósitos de recopilar los datos.

Con este propósito le envío el capítulo 1 de la propuesta de investigación y el documento oficial titulado Validación de preguntas de investigación. Con el instrumento creado se pretende entrevistar a bibliotecarios universitarios que trabajen o colaboren en los programas de enseñanza de las competencias de alfabetización informacional de distintas universidades en Puerto Rico.

Le agradezco infinitamente su colaboración a esta investigación. Quedo a su disposición para cualquier duda o pregunta que tenga al respecto. Sus conocimientos y peritaje aportarán de gran manera al proceso de recopilación de datos de esta disertación doctoral.

Atentamente,

Myrna Lee Torres-Pérez
Estudiante doctoral

f. Dra. Lillian Colón Delgado, directora
Comité de disertación.

APÉNDICE F

Documento de consentimiento para participantes



Universidad Interamericana de Puerto Rico
DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPANTES

Título de la investigación: El conocimiento de los bibliotecarios universitarios en las instituciones de Educación Superior en la zona metropolitana de Puerto Rico acerca del Marco de referencia para la alfabetización informacional propuesto por la Association of Colleges and Research Libraries

Investigadora: Myrna Lee Torres-Pérez

Introducción

Usted ha sido invitado a participar en un estudio de investigación. Antes de que usted decida participar en el estudio por favor lea este consentimiento cuidadosamente. Haga todas las preguntas que usted tenga, para asegurarse de que entienda los procedimientos del estudio, incluyendo los riesgos y los beneficios.

Propósito de la investigación

El propósito de esta investigación es auscultar el conocimiento que poseen los bibliotecarios universitarios en instituciones de educación superior en Puerto Rico en la zona metropolitana de Puerto Rico acerca del Marco de referencia para la alfabetización informacional en la Educación Superior (Framework de ACRL).

Procedimientos

La participación implica ser entrevistado por la investigadora. Si acepta participar en esta investigación, se le solicitará colaborar en una entrevista que durará aproximadamente de 120 minutos (2 horas). La entrevista será grabada en audio con el propósito de tomar en consideración todas sus expresiones y transcribirlas (poner por escrito) textualmente. Una vez concluida la entrevista, la investigadora repasará sus notas, y las compartirá con usted, para aclarar dudas y confirmar que las esencias y significados de esta fueran los expresados por usted. Las preguntas estarán fundamentadas en su conocimiento, práctica y uso del Marco de referencia para la alfabetización informacional en la Educación Superior (Framework de ACRL) en su práctica laboral como bibliotecario encargado o colaborador de un programa de alfabetización en información. Se espera que en esta investigación participen entre 9 a 11 personas aproximadamente.

Riesgos

Los riesgos asociados a este estudio son mínimos, y se relacionan con la incomodidad con alguna de las preguntas, falta de interés o cansancio debido a la duración de la entrevista. Para minimizar los riesgos, usted tiene la opción de descansar, de no contestar la pregunta o de retirarse del estudio cuando así lo desee, su participación es completamente voluntaria. No se le realizarán preguntas de índole sensitivas, que puedan afectar emocionalmente al participante.

La información acerca del participante que se recogerá durante la entrevista será puesta fuera del alcance y solo la investigadora tendrá acceso a verla. Toda información acerca del participante tendrá un número o un seudónimo en vez de su nombre. Solo la investigadora sabrá cuál es su nombre y mantendrá la información encerrada en un archivo con llave y no será compartida ni entregada a personal alguna.

Beneficios

La participación en esta investigación no conlleva beneficios directos o incentivos para el participante. Sin embargo, los resultados de la investigación podrían, eventualmente, contribuir a, mejorar el proceso de educación del bibliotecario respecto a la enseñanza de las competencias de alfabetización informacional, a que los bibliotecarios participantes podrán adelantar el conocimiento sobre el tema y a ser partícipes del proceso de reflexión del Marco propuesto y su práctica en el espacio educativo.

Privacidad y confidencialidad

Si usted elige participar en esta investigación, es posible que la investigadora solicite su información personal, tales como nombre, edad, años de experiencia, etc. Su identidad como participante será protegida, ya que será puesta fuera del alcance y solo la investigadora tendrá acceso a verla. Toda información acerca del participante tendrá un número o un seudónimo en vez de su nombre. La información será manejada confidencialmente, solamente tendrán acceso a los datos crudos, incluyendo esta hoja de consentimiento informado, la investigadora y la directora de disertación. Las publicaciones que surjan de los hallazgos de la investigación no revelarán los nombres de los participantes ni ningún dato que los pueda identificar, ya sea directa o indirectamente. Los archivos digitales se almacenarán bajo clave de acceso en la computadora de la investigadora principal y los documentos impresos se guardarán en un archivo con llave en su residencia. Las grabaciones de las entrevistas serán borradas al año, luego de ser transcritas y verificadas por los participantes. Los demás archivos y documentos serán almacenados por un tiempo razonable estimado de dos años luego de finalizada la investigación. Una vez culmine dicho periodo, los documentos digitales se borrarán y los impresos serán triturados y descartados.

Compensación

La participación en esta investigación es libre y voluntaria, por lo que no habrá ningún tipo de compensación monetaria, ningún tipo de estipendio, ni intercambio por su participación en la esta.

Participación y retiro voluntario

Si ha leído este documento y ha decidido participar, por favor entienda que su participación es completamente voluntaria y que usted tiene derecho a abstenerse de participar o retirarse del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalidad. También tiene derecho a no contestar alguna pregunta en particular. Además, tiene derecho a recibir una copia de este documento.

Certificación de la investigadora

Certifico que en este documento se explican los procedimientos y condiciones para participar en esta investigación.

Consentimiento

He leído la información en esta hoja de consentimiento, o se me ha leído de forma adecuada. Todas mis preguntas sobre el estudio y mi participación han sido atendidas. Al firmar esta hoja de consentimiento, no se ha renunciado a ninguno de los derechos legales.

Nombre del participante
(Favor de llenar en tinta azul)
Fecha: _____

Myrna Lee Torres-Pérez
Investigadora
Fecha: _____

Firma del participante
(Favor de firmar en tinta azul)

Firma de la investigadora

De tener alguna duda o pregunta en relación a esta investigación o sus derechos como participante puede comunicarse con:

IAUPR Institutional Review Board
PO BOX 363255 SAN JUAN PR 00936-3255
787-766-1912 ext. 2432

De surgir alguna otra duda o pregunta adicional puede comunicarse con: Myrna Lee Torres-Pérez, investigadora principal, a myrna.torres@intermetro.edu Dra. Lillian Colón Delgado, Directora de la disertación a colon@intermetro.edu

APÉNDICE G
Carta de solicitud de autorización para investigación



UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO
 RECINTO METROPOLITANO
 FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PROFESIONES DE LA CONDUCTA
 DEPARTAMENTO DE EDUCACION
 PROGRAMA GRADUADO

Carta de solicitud de autorización para investigación

Fecha

Presidente o Rector
 Universidad

Un cordial saludo.

Mi nombre es Myrna Lee Torres-Pérez, actualmente me encuentro finalizando mis estudios de doctorado en Educación con especialidad en Educación Superior en la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano. Para obtener el grado de doctor es requisito realizar una investigación en la cual estoy trabajando. La propuesta de investigación se titula *El conocimiento de los bibliotecarios universitarios en las instituciones de Educación Superior en la zona metropolitana de Puerto Rico acerca del Marco de referencia para la alfabetización informacional propuesto por la Association of Colleges and Research Libraries* y la directora del Comité de disertación es la Dra. Lillian Colón Delgado.

Esta investigación pretende explorar el conocimiento que tienen los bibliotecarios que trabajan en las universidades del área metropolitana de Puerto Rico acerca del Marco de Referencia para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior (MRAIES, Framework de ACRL por sus siglas en ingles). Este marco provee un currículum para el desarrollo de las competencias en información, las cuales deben ser desarrolladas en los

estudiantes de nivel universitario. Estas, a su vez, forman parte de los lineamientos de algunas agencias acreditadoras tales como la Middle States Commission on Higher Education (p.6., estándar #3, 5.b.).

Como parte de la metodología en esta investigación, con un enfoque cualitativo y un diseño de estudio de caso múltiple, esta investigadora espera realizar entrevistas a bibliotecarios de instituciones universitarias ubicadas en la zona metropolitana de Puerto Rico. Solicito su autorización para entrevistar a los bibliotecarios de su institución y auscultar sus conocimientos y aplicación del MRAIES. Los resultados de las entrevistas solo se utilizarán para propósitos del estudio.

La investigadora se compromete a manejar de manera confidencial la información que surja. La participación de los bibliotecarios es libre y voluntaria y no representa riesgo en términos emocionales, sociales y físicos.

Los resultados que surjan de esta investigación podrían ser una aportación valiosa a las instituciones de educación superior y a los bibliotecarios del país que trabajan con el desarrollo de las competencias de información en los estudiantes como futuros egresados de instituciones de educación superior.

Cualquier información adicional o preguntas relacionadas con esta investigación, favor de comunicarse al siguiente teléfono 787-674-2609 y correo electrónico myrna.torres@intermetro.edu

Muy cordialmente,

Myrna Lee Torres-Pérez
Estudiante Doctoral
Delgado
Escuela de Educación
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto Metropolitano

Vo. Bo. Dra. Lillian Colón

Presidenta
Comité de disertación

APÉNDICE H
Listas públicas de información de contacto de posibles participantes

Listas públicas de información de contacto de posibles participantes

Universidad Ana G. Méndez – Carolina - <https://biblioteca.uagm.edu/es>

Universidad Politécnica de Puerto Rico, Hato Rey -
<https://www.pupr.edu/library/contacts/>

Universidad Ana G. Méndez – Cupey - <https://biblioteca.uagm.edu/>

Universidad de Puerto Rico en Carolina - <https://www.upr.edu/biblioteca-uprc/uprc-directorio/>

APÉNDICE I
Invitación a bibliotecarios a participar de la investigación
Anuncio

PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

Bibliotecarios de universidades en la zona metropolitana de Puerto Rico que hayan trabajado en programas de enseñanza de competencias de información.

Investigación sobre el Framework de ACRL

El conocimiento de los bibliotecarios universitarios en las instituciones de Educación Superior en la zona metropolitana de Puerto Rico acerca del Marco de referencia para la alfabetización informacional propuesto por la Association of Colleges and Research Libraries

Requisitos

- Maestría en Bibliotecología o en Ciencias de la Información de alguna Universidad en Puerto Rico o en Estados Unidos.
- Ser bibliotecario en Universidades de la zona metropolitana de Puerto Rico.
- Haber trabajado en programas de enseñanza de competencias de alfabetización informacional.

Participación

Su participación será voluntaria, confidencial y no recibirá remuneración alguna por la misma.

Será una entrevista individual con una duración entre una y dos horas.

Para orientación, aclarar dudas y/o indicar su deseo de participación, puede comunicarse con la investigadora principal al correo electrónico o a su teléfono celular:

**Investigadora principal: Myrna Lee Torres-Pérez
Correo electrónico: myrna.torres@intermetro.edu
Teléfono celular: 787-674-2609**



APÉNDICE J
Protocolos de seguridad establecidos para el resguardo de Covid 19

Covid 19 Protocolo de seguridad

Detenga la propagación de gérmenes

Ayude a prevenir la transmisión de enfermedades respiratorias como el COVID-19.



[cdc.gov/coronavirus](https://www.cdc.gov/coronavirus)

10F 00011-11 01 de agosto de 2020 12:42 p.m.

Tomado de: Centers for disease control and prevention. (2020). *Stop spread of germs*, [afiche]. Atlanta.: CDC.
Recuperado de <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/downloads/stop-the-spread-of-germs-sp.pdf>

APÉNDICE K
Tabla para la recolección de datos demográficos

TABLA DE DATOS DEMOGRÁFICOS

Género	Femenino: _____ Masculino: _____
Edad	_____ 25 a 35 años _____ 36 a 45 años _____ 46 a 55 años _____ 56 años o más
Preparación académica	Año de graduación: _____ Institución que le confirió el grado: _____ Grado de maestría en: Grado doctoral en:
Tipo de nombramiento	_____ contrato _____ permanente
Años de servicio bibliotecario	_____ 1 a 5 _____ 6 a 10 _____ 11 a 15 _____ 16 a 20

21 a 25 26 años o más**Posición en su empleo:** Bibliotecario servicios al público Bibliotecario de catalogación y procesos técnicos Coordinador del programa Director (a) Otros**Tiempo como colaborador
del programa de
alfabetización informacional** 1 a 5 6 a 10 11 a 15 16 a 20 21 a 25 26 años o más

APÉNDICE L**Universidades donde se envió Solicitud de autorización para realizar investigación**

Universidades donde se envió *Solicitud de autorización para realizar investigación*

UNIVERSIDAD	PERSONA A QUIEN SE DIRIGIÓ LA COMUNICACIÓN
AMERICAN UNIVERSITY OF PUERTO RICO	Dr. José Ramírez Figueroa, vicepresidente Para Asuntos Académicos y Estudiantiles Dr. Bolívar Ramírez III Carlo, Decano De Facultad
UNIVERSIDAD ALBIZU SAN JUAN	Dr. Julio Santana Mariño, Rector
UNIVERSIDAD ANA G. MÉNDEZ CUPEY	Dr. José E. Berríos Lugo Decano de Asuntos Académicos
UNIVERSIDAD ANA G. MÉNDEZ CAROLINA	Dr. Rafael J. Rivera Ortiz Director de investigación y estudios graduados
UNIVERSIDAD CENTRAL DE BAYAMÓN	Fray Oscar Morales Cruz Presidente interino <i>Comunicación enviada a su asistente</i>
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO EN CAROLINA	Dr. José Meza Rector
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RECINTO DE RIO PIEDRAS	Dr. Luis A. Ferrao Delgado
UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO, RECINTO BAYAMÓN	Dr. Carlos J. Olivares Rector
UNIVERSIDAD INTERAMERICANA DE PUERTO RICO, RECINTO METROPOLITANO	Prof. Marilina Wayland Rectora
UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE PUERTO RICO	Ing. Ernesto Vázquez Martínez VP ejecutivo <i>Comunicación enviada a su asistente</i>

APÉNDICE M.
Cartas de colaboración de las instituciones

Universidad Ana G. Méndez – Carolina

Decanato Académico
Investigación y Estudios Graduados



14 de octubre de 2021

Junta para la Protección de Seres Humanos en la Investigación
Universidad Ana G. Méndez
P. O. Box 21345
San Juan, PR 00928-1345

Estimados/as miembros de la Junta:

La Sa. Myrna Lee Torres-Pérez, estudiante doctoral en Educación Superior de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano; solicitó permiso para reclutar participantes procedentes de nuestro recinto como parte del desarrollo del estudio titulado El conocimiento de los bibliotecarios universitarios en las instituciones de Educación Superior en la zona metropolitana de Puerto Rico acerca del Marco de referencia para la alfabetización informacional propuesto por la Association of Colleges and Research Libraries.

Como representante institucional autorizo a la estudiante Myrna Lee Torres-Pérez a que reclute para este estudio a bibliotecarios y bibliotecarias de la UAGM, recinto de Carolina. Esta autorización es contingente a que se siga y observe el procedimiento de cumplimiento que tiene establecido la UAGM para las investigaciones que involucran a seres humanos.

Si tienen alguna pregunta o comentario acerca de este asunto, se pueden comunicar conmigo a través de la siguiente dirección de correo electrónico: rafrivera@uagm.edu

Cordialmente,

Rafael J. Rivera-Ortiz, Ph.D.
Director
Investigación y Estudios Graduados
Decanato Académico
Recinto de Carolina
Universidad Ana G. Méndez

Universidad Politécnica de Puerto Rico



377 Ponce de León Ave.
Hato Rey, PR 00918
(787) 622-8000
www.pupr.edu

15 de marzo de 2022

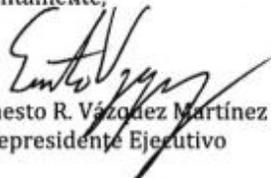
Junta de Revisión Institucional:

La presente es para autorizar a Myrna Lee Torres-Pérez investigador principal del estudio: *El conocimiento de los bibliotecarios universitarios en las instituciones de Educación Superior en la zona metropolitana de Puerto Rico acerca del Marco de referencia para la alfabetización informacional propuesto por la Association of Colleges and Research Libraries* a que realice el mismo en nuestra Institución.

Nuestra autorización/colaboración consistirá en permitir que entreviste a los bibliotecarios a cargo y colaboradores de programa de alfabetización en información de nuestra Institución. En caso de que la investigadora lo necesite se le proveerá un espacio que garantice la confidencialidad del proceso de entrevista. (incluir los procedimientos o colaboración que el recinto proveerá). Entendemos que toda la información será recopilada y manejada de forma confidencial.

Quedamos a su disposición para cualquier información adicional que se requiera.

Atentamente,



Ernesto R. Vázquez Martínez
Vicepresidente Ejecutivo

mrm

Universidad Ana G. Méndez – Cupey

Centro de Recursos de Información



11 de abril de 2022

Junta de Revisión Institucional:

La presente es para autorizar a Myrna Lee Torres-Pérez investigador principal del estudio: *El conocimiento de los bibliotecarios universitarios en las instituciones de Educación Superior en la zona metropolitana de Puerto Rico acerca del Marco de referencia para la alfabetización informacional propuesto por la Association of Colleges and Research Libraries* a que realice el mismo en nuestra Institución.

Nuestra autorización/colaboración consistirá en permitir que entreviste a los bibliotecarios a cargo y colaboradores de programa de alfabetización en información de nuestra biblioteca. En caso de que la investigadora lo necesite se le proveerá un espacio que garantice la confidencialidad del proceso de entrevista. Entendemos que toda la información será recopilada y manejada de forma confidencial.

Quedamos a su disposición para cualquier información adicional que se requiera.

Atentamente,



Balbina J. Rojas Sánchez
Directora de la Biblioteca

Universidad de Puerto Rico en Carolina

28 de marzo de 2022

Universidad de
Puerto Rico
en Carolina

Junta de Revisión Institucional:

La presente es para autorizar a Myrna Lee Torres-Pérez investigador principal del estudio: *El conocimiento de los bibliotecarios universitarios en las instituciones de Educación Superior en la zona metropolitana de Puerto Rico acerca del Marco de referencia para la alfabetización informacional propuesto por la Association of Colleges and Research Libraries* a que realice el mismo en nuestra Institución.

Nuestra autorización/colaboración consistirá en permitir que entreviste a los bibliotecarios a cargo y colaboradores de programa de alfabetización en información de nuestra biblioteca. En caso de que la investigadora lo necesite se le proveerá un espacio que garantice la confidencialidad del proceso de entrevista. Entendemos que toda la información será recopilada y manejada de forma confidencial.

Quedamos a su disposición para cualquier información adicional que se requiera.



Atentamente,

Director
Centro de Recursos para el Aprendizaje

Decanato
de Asuntos
Académicos

Centro de
Recursos para el
Aprendizaje (CRA)

Apéndice N
Carta de colaboración de la Clínica de servicios psicológicos



Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto Metropolitano
Clínica Interamericana de Servicios Psicológicos

13 de octubre de 2021

Myrna Lee Torres-Pérez
 Estudiante doctoral
 Escuela de Educación
 Universidad Interamericana de Puerto Rico
 Recinto Metropolitano

Estimada estudiante:

Me place comunicarle que tiene la autorización para referir a La Clínica Interamericana de Servicios Psicológicos (**CISP**) a las personas que participan del estudio titulado *“El conocimiento de los bibliotecarios universitarios en las instituciones de Educación Superior en la zona metropolitana de Puerto Rico acerca del Marco de referencia para la alfabetización informacional propuesto por la Association of Colleges and Research Libraries”* y, que por alguna razón asociada a la naturaleza metodológica de la investigación demuestran o expresan la necesidad de recibir servicios psicológicos.

La **CISP** es un centro de adiestramiento clínico para estudiantes de psicología que se especializa en ofrecer servicios psicológicos bajo la supervisión de profesionales licenciados. El teléfono a llamar es el (787) 250-1912- exts 2455, 2456. Las solicitudes se evaluarán por el personal clínico de **CISP**, quienes determinarán si se le puede ofrecer la ayuda solicitada. De determinarse que la solicitud no puede ser aceptada, se procederá a ofrecerle a la persona otras alternativas de servicio.

Para poder acceder a nuestros servicios la persona debe traer un referido escrito por usted y contrafirmado por el Director/a de la Disertación.

Muy cordialmente,

José Rodríguez Quiñones, Ph. D.
 Director, CISP

Apéndice N**Página de Facebook Marcos Alfabetización Informacional en la Educación Superior**

https://www.facebook.com/FrameworksEnEspanol

Gmail InterMetroMail - MYR...

Framework ACRL
Marco de referencia para la alfabetización informacional en la Educación Superior

Marcos Alfabetización Informacional Educación Superior

131 likes • 135 followers

Posts About Photos Videos

Intro
Aprendamos e intercambiamos conocimientos acerca del Framework de ACRL.

Pinned post

Marcos Alfabetización Informacional Educación Superior is feeling connected.
September 13, 2022

Apéndice P

Autorización de los bibliotecarios participantes para utilizar entrevistas concedidas como método de validación “members check”

Bib01

2/6/24, 8:54 PM

Gmail - Validación de entrevista



InvestigacionFramework ACRL <investigacionframeworkacrl@gmail.com>

Validación de entrevista

3 mensajes

InvestigacionFramework ACRL <investigacionframeworkacrl@gmail.com>

8 de noviembre de 2023, 12:28

Para:

Cc: myrnacuentadoctoral@gmail.com, myrna.torres@upr.edu, myrna.torres@intermetro.edu

Validación de entrevista

Bib01

Estimado Bib01

Muy buenos días.

Te escribo en esta oportunidad para agradecerte la entrevista que me brindaste hace unos meses atrás. Los resultados de mi investigación titulada *El conocimiento de los bibliotecarios universitarios en las instituciones de Educación Superior en la zona metropolitana de Puerto Rico acerca del Marco de referencia para la alfabetización informacional propuesto por la Association of Colleges and Research Libraries*, son reveladores y tengo fe de que ayuden a reformular las estrategias y las herramientas para todos los colegas que trabajan con la enseñanza de las competencias de información.

Como parte final de este proceso, me han solicitado que haga un “members check” o validación de encuestados. Este “members check” es una técnica usada en la investigación cualitativa para ayudar a mejorar la precisión, credibilidad y validez de un estudio.

Con este propósito en mente se le envía el audio de la entrevista en un correo aparte y en este correo adjunto la transcripción.

Para cumplir con esto, solo debe responder este correo indicando si la transcripción es fiel a lo dialogado en la entrevista y a lo que usted quería decir.

Este correo será colocado como parte de los anejos de la investigación siempre cuidando la confidencialidad de los participantes, por lo tanto, eliminaré sus nombres y direcciones de correo electrónico y se les identificará con el pseudónimo que utilice para usted en la entrevista.

Quedo a la espera de su pronta respuesta y reitero mi agradecimiento.

Respetuosamente,

 **Bibliotecario_01 - transcript.docx**
41K

Bib01

8 de noviembre de 2023, 13:18

Para: InvestigacionFramework ACRL <investigacionframeworkacr1@gmail.com>

¡Hola Myrna!

Entiendo que está bien. Aunque hay unas partes que las colocaste en amarillo, entiendo el porqué, ya que no se entiende tan claro, a veces.

Que tengas mucho éxito en tu defensa de la disertación.

Linda tarde,

Bib02

2:024, 8:55 PM Gmail - Validación de entrevista

 InvestigaciónFramework ACRL <investigacionframeworkacr@gmail.com>

Validación de entrevista
4 mensajes

InvestigacionFramework ACRL <investigacionframeworkacr@gmail.com> 8 de noviembre de 2023, 11:22
Para: Bib02
Cc: myrna.torres@intermetro.edu, mymacuentadoctoral@gmail.com, myrna.torres@upr.edu

 [Bib02 - audio entrevista.mp3](#)

Bib02

Muy buenos días.

Te escribo en esta oportunidad para agradecerte la entrevista que me brindaste hace unos meses atrás.

Los resultados de mi investigación titulada *El conocimiento de los bibliotecarios universitarios en las instituciones de Educación Superior en la zona metropolitana de Puerto Rico acerca del Marco de referencia para la alfabetización informacional propuesto por la Association of Colleges and Research Libraries*, son reveladores y tengo fe de que ayuden a reformular las estrategias y las herramientas para todos los colegas que trabajan con la enseñanza de las competencias de información.

Como parte final de este proceso, me han solicitado que haga un "members check" o validación de encuestados. Este "members check" es una técnica usada en la investigación cualitativa para ayudar a mejorar la precisión, credibilidad y validez de un estudio. Con este propósito en mente se le envía el audio de la entrevista, junto a la transcripción.

Para cumplir con esto, solo debe responder este correo indicando si la transcripción es fiel a lo dialogado en la entrevista y a lo que usted quería decir.

Este correo será colocado como parte de los anejos de la investigación siempre cuidando la confidencialidad de los participantes, por lo tanto, eliminaré sus nombres y direcciones de correo

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=5963eeef34&view=pt&search=all&permthid=thread-a1:88988630734079125&siml=msg-a1:90641109655795957...> 1/4

2:024, 8:55 PM Gmail - Validación de entrevista

electrónico y se les identificará con el pseudónimo que utilicé para usted en la entrevista.

Quedo a la espera de su pronta respuesta y reitero mi agradecimiento.

Respetuosamente,

Myrna Lee Torres-Pérez
Estudiante doctoral
Universidad Interamericana de Puerto Rico
Recinto Metropolitano.

 [Bibliotecario_02 Transcripción final1.docx](#)
34K

Bib02 21 de noviembre de 2023, 15:13
Para: InvestigacionFramework ACRL <investigacionframeworkacr1@gmail.com>, "myrna.torres@upr.edu"
<myrna.torres@upr.edu>
Cc: "myrna.torres@intermetro.edu" <myrna.torres@intermetro.edu>, "myrnacuentadoctoral@gmail.com"
<myrnacuentadoctoral@gmail.com>

Estimada Myrna Lee:

Me excuso por la tardanza. Cuando lo enviaste comencé a escucharlo y no pude terminar y luego se me olvido, gracias por el recordatorio.

Me encantó escuchar la entrevista, ya la terminé.

Confirmo que la transcripción es fiel a lo dialogado en la entrevista y a lo que usted quería decir.

Otra vez, gracias por incluirme en tu trabajo y quedo a la orden si en el futuro puedo aportar algo adicional.

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=5963eeef34&view=pt&search=all&permthid=thread-a:r88988630734079125&simpl=msg-a:r90641109655795957...> 2/4

2/6/24, 8:55 PM

Gmail - Validación de entrevista

Te felicito por tu trabajo y te deseo éxito.

Cordialmente,

Bib02

Bib03

2/8/24, 8:56 PM Gmail - Validación de entrevista

 InvestigacionFramework ACRL <investigacionframeworkacrl@gmail.com>

Validación de entrevista
5 mensajes

InvestigacionFramework ACRL <investigacionframeworkacrl@gmail.com> 8 de noviembre de 2023, 12:20
Para: Bib03
Cc: mymacuentadoctoral@gmail.com, myrna.torres@intermetro.edu, myrna.torres@upr.edu

Validación de entrevista

Estimada Bib03

Muy buenos días.

Te escribo en esta oportunidad para agradecerte la entrevista que me brindaste hace unos meses atrás. Los resultados de mi investigación titulada *El conocimiento de los bibliotecarios universitarios en las instituciones de Educación Superior en la zona metropolitana de Puerto Rico acerca del Marco de referencia para la alfabetización informacional propuesto por la Association of Colleges and Research Libraries*, son reveladores y tengo fe de que ayuden a reformular las estrategias y las herramientas para todos los colegas que trabajan con la enseñanza de las competencias de información.

Como parte final de este proceso, me han solicitado que haga un “members check” o validación de encuestados. Este “members check” es una técnica usada en la investigación cualitativa para ayudar a mejorar la precisión, credibilidad y validez de un estudio. Con este propósito en mente se le envía el audio de la entrevista en un correo aparte y en este correo adjunto la transcripción.

Para cumplir con esto, solo debe responder este correo indicando si la transcripción es fiel a lo dialogado en la entrevista y a lo que usted quería decir.

Este correo será colocado como parte de los anejos de la investigación siempre cuidando la confidencialidad de los participantes, por lo tanto, eliminaré sus nombres y direcciones de correo electrónico y se les identificará con el pseudónimo que utilice para usted en la entrevista.

Quedo a la espera de su pronta respuesta y reitero mi agradecimiento.

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=5963eeef34&view=pt&search=all&permthid=thread-a:r-5624010173007710952&simpl=msg-a:r-87515522584199...> 1/4

2/8/24, 8:56 PM Gmail - Validación de entrevista

Respetuosamente,

Bib03>
Para: InvestigacionFramework ACRL <investigacionframeworkacr1@gmail.com>

9 de noviembre de 2023, 16:04

Estimada Myrna Lee Torres:

Agradezco por haberme considerado como parte de su investigación, fue una conversación muy amena y sé que el producto final traerá una importante aportación a la producción científica sobre este tema.

Comparé el audio con la transcripción y confirmo que es fiel a lo dialogado y con lo que quise decir en la entrevista.

Adjunto el documento con unas pocas revisiones realizadas con los *track changes*.

Quedo a la orden de necesitar algo adicional.

Le deseo mucho éxito en las etapas finales de su proceso de investigación.

Cordialmente,

[Bib03](#)

Bib04

2/6/24, 8:56 PM Gmail - Validación de entrevista

 InvestigacionFramework ACRL <investigacionframeworkacr1@gmail.com>

Validación de entrevista
3 mensajes

InvestigacionFramework ACRL <investigacionframeworkacr1@gmail.com> 8 de noviembre de 2023, 12:31
Para: Bib04
Cc: myma.torres@upr.edu, mymacuentadoctoral@gmail.com, myma.torres@intermetro.edu

Validación de entrevista

Estimado Bib04,
Muy buenos días.

Te escribo en esta oportunidad para agradecerte la entrevista que me brindaste hace unos meses atrás. Los resultados de mi investigación titulada *El conocimiento de los bibliotecarios universitarios en las instituciones de Educación Superior en la zona metropolitana de Puerto Rico acerca del Marco de referencia para la alfabetización informacional propuesto por la Association of Colleges and Research Libraries*, son reveladores y tengo fe de que ayuden a reformular las estrategias y las herramientas para todos los colegas que trabajan con la enseñanza de las competencias de información.

Como parte final de este proceso, me han solicitado que haga un “members check” o validación de encuestados. Este “members check” es una técnica usada en la investigación cualitativa para ayudar a mejorar la precisión, credibilidad y validez de un estudio.

Con este propósito en mente se le envía el audio de la entrevista en un correo aparte y en este correo adjunto la transcripción.

Para cumplir con esto, solo debe responder este correo indicando si la transcripción es fiel a lo dialogado en la entrevista y a lo que usted quería decir.

Este correo será colocado como parte de los anejos de la investigación siempre cuidando la confidencialidad de los participantes, por lo tanto, eliminaré sus nombres y direcciones de correo electrónico y se les identificará con el pseudónimo que utilice para usted en la entrevista.

Quedo a la espera de su pronta respuesta y reitero mi agradecimiento.

Respetuosamente,

Bib04
Para: InvestigacionFramework ACRL <investigacionframeworkacr@gmail.com>

8 de noviembre de 2023, 13:12

Myrna:

Saludos...espero que te encuentres bien. Efectivamente, la información que aparece de nuestra entrevista es fiel a lo que discutimos del Framework. Nuevamente, mucha suerte con tu investigación doctoral. BTW...todavía tengo tu abanico. Hace unas semanas atrás, pase por la UPR-Bayamón pero estaban cerradas las facilidades por ser sábado. Un día de estos te lo hago llegar. Cuidate mucho.

Bib04

From: InvestigacionFramework ACRL <investigacionframeworkacr@gmail.com>
Sent: Wednesday, November 8, 2023 12:31 PM
To: Bib04
Cc: myrna.torres@upr.edu; mymacuentadoctoral@gmail.com; myrna.torres@intermetro.edu
Subject: Validación de entrevista

You don't often get email from investigacionframeworkacr@gmail.com. [Learn why this is important](#)

[El texto citado está oculto]

InvestigacionFramework ACRL
<investigacionframeworkacr@gmail.com> Para: Bib04

8 de noviembre de 2023, 14:30

¡Muchísimas gracias Bib04

[El texto citado está oculto]

Bib05

2/6/24, 8:57 PM

Gmail - Validación de entrevista



InvestigacionFramework ACRL <investigacionframeworkacrl@gmail.com>

Validación de entrevista

4 mensajes

InvestigacionFramework ACRL
<investigacionframeworkacrl@gmail.com>
Para: Bib05

8 de noviembre de 2023, 12:34

Validación de entrevista

Estimada Bib05

Muy buenos días.

Te escribo en esta oportunidad para agradecerte la entrevista que me brindaste hace unos meses atrás. Los resultados de mi investigación titulada *El conocimiento de los bibliotecarios universitarios en las instituciones de Educación Superior en la zona metropolitana de Puerto Rico acerca del Marco de referencia para la alfabetización informacional propuesto por la Association of Colleges and Research Libraries*, son reveladores y tengo fe de que ayuden a reformular las estrategias y las herramientas para todos los colegas que trabajan con la enseñanza de las competencias de información.

Como parte final de este proceso, me han solicitado que haga un “members check” o validación de encuestados. Este “members check” es una técnica usada en la investigación cualitativa para ayudar a mejorar la precisión, credibilidad y validez de un estudio.

Con este propósito en mente se le envía el audio de la entrevista en un correo aparte y en este correo adjunto la transcripción.

Para cumplir con esto, solo debe responder este correo indicando si la transcripción es fiel a lo dialogado en la entrevista y a lo que usted quería decir.

Este correo será colocado como parte de los anejos de la investigación siempre cuidando la confidencialidad de los participantes, por lo tanto, eliminaré sus nombres y direcciones de correo electrónico y se les identificará con el pseudónimo que utilice para usted en la entrevista.

Quedo a la espera de su pronta respuesta y reitero mi agradecimiento.

Respetuosamente,

Myrna Lee Torres-Pérez

Bib05
Para: InvestigacionFramework ACRL <investigacionframeworkacr@gmail.com>

8 de noviembre de 2023, 18:47

 **Bib05** reacted to your message:

From: InvestigacionFramework ACRL <investigacionframeworkacr@gmail.com>
Sent: Wednesday, November 8, 2023 4:34:08 PM
To: Bib05
Subject: Validación de entrevista

[El texto citado está oculto]

InvestigacionFramework ACRL
<investigacionframeworkacr@gmail.com>
Para: Bib05
Hola Bib05

8 de noviembre de 2023, 19:21

Buenas noches

¿El like significa que recibiste el mensaje o que estás de acuerdo?

[El texto citado está oculto]

Bib05
Para: InvestigacionFramework ACRL <investigacionframeworkacr@gmail.com>

8 de noviembre de 2023, 20:03

Buenas noches, Myrna Lee Torres-Pérez.

Habiendo leído la transcripción de la entrevista, le indico que sí es fiel a lo dialogado y a lo que yo quería decir.

Le deseo éxito.

Cordialmente,

Bib05
