

Ambigüedad en el aprendizaje: prácticas para convertirse en competente.

Sánchez, M.

Cita:

Sánchez, M. (2014). *Ambigüedad en el aprendizaje: prácticas para convertirse en competente*. *Revista de alfabetización informacional*, 8 (2), 101-117.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/moises.sanchez.franco/2>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pAuF/HdK>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Revista de Alfabetización Informacional

ISSN 1750-5968

Volumen 8 Número 2

Diciembre de 2014

Artículo

Sanchez, M. 2014. Ambigüedad en el aprendizaje: prácticas para convertirse en competente. *Revista de Alfabetización en Información*, 8 (2), págs.101-117

<http://dx.doi.org/10.11645/8.2.1939>

Los derechos de autor del contenido del artículo residen en los autores, y los derechos de autor del diseño de la publicación residen en el Chartered Institute of Library and Information Professionals, Information Literacy Group. Estos titulares de derechos de autor han acordado que este artículo debería estar disponible en acceso abierto.

"Por 'acceso abierto' a esta literatura, nos referimos a su disponibilidad gratuita en la Internet pública, que permite a cualquier usuario leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir, buscar o enlazar a los textos completos de estos artículos, rastrearlos para indexarlos, pasarlos como datos al software, o utilizarlos para cualquier otro fin lícito, sin barreras financieras, legales o técnicas distintas de las inseparables del acceso a Internet en sí. La única restricción en la reproducción y distribución, y la única función de los derechos de autor en este dominio, debería ser dar a los autores el control sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser reconocidos y citados correctamente".

Chan, L. et al 2002. *Iniciativa de acceso abierto de Budapest*. Nueva York: Open Society Institute. Disponible en: <http://www.soros.org/openaccess/read.shtml> [Consultado el 22 de enero de 2007].

Ambigüedad en el aprendizaje: prácticas para convertirse en competente

Moisés Sanchez Franco, docente de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Correo electrónico: moisanchezfranco@gmail.com

Resumen

El propósito de este estudio es examinar el establecimiento de prácticas de alfabetización en información (AI) entre alumnos de escuelas secundarias de 14 a 16 años (grados 9 a 10) en dos escuelas noruegas. En Noruega, un nuevo plan de estudios introducido en 2006 hizo hincapié en las habilidades digitales, con el objetivo de desarrollar la AI relacionada con los textos digitales en particular. A pesar de que se ha implementado un plan de estudios nacional ambicioso durante bastante tiempo, no se sabe mucho sobre cómo funciona en la práctica en el grupo de asignaturas de este estudio. El objetivo principal de este artículo es identificar el tipo de prácticas de AI que se han establecido y cómo los alumnos experimentan y reproducen estas prácticas.

Parece que los alumnos se vuelven alfabetizados en información, pero no en la medida que prevé el plan de estudios. El estudio utilizó métodos mixtos para revelar tendencias generales y explorar ciertos temas con mayor profundidad. El material consta de datos de un cuestionario y entrevistas. El estudio tiene una perspectiva sociocultural como punto de partida teórico, apoyado en la comprensión de cómo se forman las prácticas de AI en la escuela a través de la interacción y / o la falta de interacción entre los alumnos y sus profesores. Si la interacción no guía a los alumnos, sus prácticas de IL corren el riesgo de convertirse en prácticas de ambigüedad. Las implicaciones de este estudio son que uno debe ir más allá de los currículos nacionales y examinar la forma en que la Alianza Internacional o la alfabetización digital se realiza realmente en las escuelas para comprender cómo se configuran estas prácticas.

Palabras clave

escuelas secundarias, escuelas secundarias, 14 a 16 años, perspectiva sociocultural, métodos mixtos, prácticas de alfabetización informacional, habilidades digitales, Noruega

1. Introducción y planteamiento del problema

Se suele argumentar que la alfabetización en información (IL) es tan esencial como la lectura y la escritura básicas, y la alfabetización en información se considera crucial para poder participar en la sociedad moderna; "El acceso y la evaluación de la información son habilidades básicas necesarias para el éxito en el trabajo y en contextos personales" (Julien y Barker 2009, p. 13). La nueva tecnología ha introducido nuevas formas de trabajar en las escuelas. En lugar de simplemente leer libros de texto, los alumnos deben buscar información en otros lugares, a menudo en Internet, y transformar esto en conocimiento y ser capaces de evaluar la información que encuentran y participar en la crítica de las fuentes. Investigaciones anteriores han identificado discrepancias en una serie de áreas relacionadas con el tema de la enseñanza de AI en las escuelas. Se encuentran discrepancias entre los nuevos planes de estudio sobre AI y las competencias reales, lo que los profesores creen que sus alumnos necesitan saber o lo que ya saben, y lo que los propios alumnos realmente saben (Almås y Krumsvik 2007; Williams y Wavell 2007; Julien y Barker 2009; Ladbrook 2008; Krumsvik 2011; Vanderlinde y van Braak 2011; Miller y Bartlett 2012). El enfoque en la AI es notable en varios países del mundo donde los planes de estudio de las escuelas nacionales o locales incluyen el desarrollo de la AI o la alfabetización digital. Sin embargo, a pesar del énfasis en la importancia de las habilidades de IL y TI en la última década, la investigación ha demostrado que los estudiantes de diferentes niveles educativos, desde la escuela primaria hasta el nivel de posgrado, en general, carecen de competencia en estas áreas (Chu et al. 2011, p. 133). . Ladbrook 2008; Krumsvik 2011; Vanderlinde y van Braak 2011; Miller y Bartlett 2012). El enfoque en la AI es notable en varios países del mundo donde los planes de estudio de las escuelas nacionales o locales incluyen el desarrollo de la AI o la alfabetización digital. Sin embargo, a pesar del énfasis en la importancia de las habilidades de AI y TI en la última década, la investigación ha demostrado que los estudiantes de diferentes niveles educativos, desde la escuela primaria hasta el nivel de posgrado, en general, carecen de competencia en estas áreas (Chu et al. 2011, p. 133). . Ladbrook 2008; Krumsvik 2011; Vanderlinde y van Braak 2011; Miller y Bartlett 2012). El enfoque en la AI es notable en varios países del mundo donde los planes de estudio de las escuelas nacionales o locales incluyen el desarrollo de la alfabetización intelectual o digital.

Por lo tanto, incluso cuando existe un plan de estudios, los alumnos no necesariamente se vuelven alfabetizados en información como se anticipa en el plan de estudios, y este es un tema clave del artículo actual. En Noruega en 2006, un nuevo plan de estudios conocido como *Promoción del conocimiento (Kunnskapsløftet)* o LK06 se centró en la Alianza Internacional, o más específicamente en las habilidades digitales, como una quinta habilidad básica que debe enseñarse en la escuela primaria y secundaria (desde el grado 1 al 10) (UDIR 2012). Este artículo tiene como objetivo examinar de qué manera los alumnos noruegos en los grados 9 y 10 (de 14 a 16 años) hablan sobre la búsqueda de información y las prácticas relacionadas con ella, como los juicios de relevancia y la crítica de fuentes. Los ejemplos empíricos se refieren tanto a información digital como impresa, con énfasis en la primera. La pregunta principal que guía esta investigación es: ¿Cómo se alfabetizan en información los alumnos de la escuela secundaria inferior en un contexto escolar de acuerdo con sus propias experiencias?

2. Marco teórico y revisión de la literatura

Esta sección presenta el marco teórico del estudio, que se basa en la comprensión de la alfabetización informacional (IL) en una perspectiva sociocultural. Se presentarán investigaciones previas sobre diversos aspectos de la educación independiente en la escuela, centrándose en los planes de estudio, las actitudes de los profesores y el conocimiento de los alumnos.

2.1 Alfabetización informacional y perspectiva sociocultural

La mayoría de las definiciones de AI están relacionadas con un conjunto de habilidades que se "requieren para identificar fuentes de información, acceder a la información, evaluarla y usarla de manera efectiva, eficiente y ética" (Julien y Barker 2009, pág. 12). Por lo tanto, las definiciones de este concepto a menudo se han centrado en la capacidad de emitir un juicio sobre una necesidad de información y, posteriormente, poder definir, encontrar, valorar y utilizar esta información (véase la definición de la UNESCO citada en Catts y Lau 2008, p. 7; Lloyd y Williamson 2008, pág. 4; Leichner y col. 2014). Con el desarrollo técnico, esta definición se ha ampliado para abarcar más específicamente las tecnologías de la información y la comunicación (TIC): "la capacidad de localizar, 'leer' y gestionar información dentro de una gama de textos impresos, electrónicos, visuales y redes TIC; evaluar críticamente la información; y comunicar información claramente a través del lenguaje hablado y escrito mientras median las redes sociales y las relaciones" (McTavish 2009, p. 6). Esta comprensión de la AI parece estar reproducida en las escuelas y en los planes de estudios nacionales sobre AI y el concepto relacionado de alfabetización digital. En la práctica, cuando se habla de alfabetización digital, parece haber un énfasis excesivo en el aspecto técnico de la búsqueda y el uso de la información, y menos énfasis en el contenido,

El enfoque general de este estudio está en la IL y, desde una perspectiva sociocultural, la IL no es "algo que pueda reducirse a unas pocas habilidades generales que pueden medirse sin problemas" (Lundh y Limberg 2008, p. 93). De esto se desprende que este estudio considera la AI como alfabetización que implica conocimiento y pensamiento crítico, así como ciertas habilidades. Desde una perspectiva de LIS, podríamos hablar de alfabetización digital como parte de IL (como "dimensiones" relacionadas con un "entorno basado en TIC" en Audunson y Nordlie 2003, p. 320) mientras que dentro del sector educativo en Noruega, el término no se ha utilizado IL. En cambio, aquí la atención se centra en lo que otros investigadores han denominado tanto alfabetización digital como competencia digital (Krumsvik 2009, 2011; Erstad 2011). Sin embargo, *Marco de competencias básicas*, esto se denomina "habilidades digitales" (UDIR 2012), lo que aumenta la confusión conceptual.

Sin embargo, en el sector educativo, nada es puramente digital, y se espera que los alumnos puedan encontrar y utilizar información tanto de la biblioteca (definida como recursos impresos) como de Internet (también conocida como recursos digitales). Por ejemplo, en el momento en que se llevó a cabo este estudio, uno de los objetivos de competencia después de diez años de escolarización en la asignatura de lengua noruega era que los alumnos pudieran utilizar de forma crítica los textos que se encuentran en la biblioteca, Internet o los medios de comunicación. discuta los textos y consulte las fuentes utilizadas (UDIR [nd]) - lo que de otro modo podríamos llamar IL. Se encuentran demandas similares en materias como historia o sociología, donde se supone que los alumnos deben discutir un tema determinado mediante la búsqueda de información en fuentes no especificadas y evaluar críticamente la información. Por lo tanto, aunque la AI como tal no se menciona en el plan de estudios noruego, está implícita en muchas materias. Por lo tanto, es difícil establecer límites claros entre IL

y habilidades digitales / alfabetización digital: ambas son prácticas “vinculadas a la escolarización y las prácticas en el aula” (Erstad 2011, p. 297).

Investigaciones anteriores han subrayado que la búsqueda de información es algo que no se aprende de forma aislada o por uno mismo, sino que surge a través de la interacción: diálogo, colaboración y retroalimentación continua (Alexandersson y Limberg 2012). Kuhlthau (2004) también subrayó este punto cuando mantener esa conversación o diálogo es importante como parte del proceso de búsqueda de información, ya que esto nos ayuda a articular y desarrollar nuestras preguntas y necesidades de información. Esto se relaciona además con conceptos como la interacción y la creación de significado. Furberg y Arnseth (2009, p. 161) señalan que “el significado se constituye dialógicamente en prácticas específicas, y la creación de significado implica interacciones complejas entre las personas, los recursos y la organización del entorno.

Una afirmación central en una perspectiva sociocultural “es que la acción humana típicamente emplea ‘medios mediadores’ como herramientas y lenguaje, y que estos medios mediacionales moldean la acción de maneras esenciales” (Wertsch 1991, p. 12). Según Sundin y Francke (2009) “[s] ucho enfoque enfatiza la interacción habitual de las personas en un mundo social mediante el uso de herramientas intelectuales y físicas”. Una fortaleza con una perspectiva sociocultural, entonces, es que podemos enfatizar la interacción, entre individuos y comunidades, así como entre personas y herramientas como bases de datos, dispositivos o software. El aprendizaje no ocurre en el vacío y depende de la interacción, la creación de significado y el uso de experiencias previas (Säljö 2000; Furberg y Arnseth 2009). Obviamente, esto también se aplica a aprender a buscar, usar y evaluar información. En los estudios que sostienen una perspectiva sociocultural, se encuentra comúnmente la opinión de que la AI debería verse más como alfabetización, no como alfabetización. El plural subraya la idea de que no debemos considerar la AI como un conjunto fijo de habilidades que pueden transferirse directamente de un entorno a otro, sino como prácticas socio-técnicas que dependen del entorno social dado (Säljö 2000; Lundh y Limberg 2008; Sundin y Francke 2009; Furberg y Arnseth 2009; Francke et al.2011). Varias comunidades tienen sus propias prácticas y, como señalan Sundin y Francke (2009): “[b] evenir alfabetizado en información en la escuela secundaria superior es ././ algo diferente de alfabetizar en información, por ejemplo, en una comunidad de juegos en línea “. El plural subraya la idea de que no debemos considerar la AI como un conjunto fijo de habilidades que pueden transferirse directamente de un entorno a otro, sino como prácticas socio-técnicas dependiendo del entorno social dado (Säljö 2000; Lundh y Limberg 2008; Sundin y Francke 2009; Furberg y Arnseth 2009; Francke et al.2011). Varias comunidades tienen sus propias prácticas y, como señalan Sundin y Francke (2009): “[b] evenir alfabetizado en información en la escuela secundaria superior es ././ algo diferente de alfabetizar en información, por ejemplo, en una comunidad de juegos en línea “. El plural subraya la idea de que no debemos considerar la AI como un conjunto fijo de habilidades que pueden transferirse directamente de un entorno a otro, sino como prácticas socio-técnicas dependiendo del entorno social dado (Säljö 2000; Lundh y Limberg 2008; Sundin y Francke 2009; Furberg y Arnseth 2009; Francke et al.2011). Varias comunidades tienen sus propias prácticas y, como señalan Sundin y Francke (2009): “[b] evenir alfabetizado en información e

Otra idea importante del enfoque sociocultural es la afirmación de que los medios de mediación están intrínsecamente relacionados con la acción. “Solo siendo parte de la acción, los medios de mediación nacen y juegan su papel. No tienen ningún poder mágico o en sí mismos “. (Wertsch 1991, pág. 119). Se han hecho observaciones relacionadas en los análisis de los documentos noruegos sobre políticas de TIC, ya que a menudo “dan la impresión de que los desarrollos se producen automáticamente” (Audunson y Nordlie

2003, pág. 321), o que “[a] menudo existe la ingenua creencia de que la tecnología en sí activará a los estudiantes” (Erstad 2006, p. 420). Por lo tanto, los currículos y herramientas de diversa índole (PC, teléfonos inteligentes, Google, bases de datos) pueden verse como medios mediadores desde una perspectiva sociocultural, pero sin acción (o interacción), no importarán. Es necesario establecer un vínculo entre los medios, la acción y el entorno sociocultural mediado (Wertsch 1991, p. 121). Por lo tanto, la siguiente sección comenzará con una breve introducción a investigaciones previas que examinan los planes de estudio sobre AI, competencia digital o TIC, y el papel de los docentes en la enseñanza de esto.

2.2 Currículos, actitudes y conocimientos de los profesores

Las políticas gubernamentales y los planes de estudio nacionales sobre habilidades digitales, junto con el entorno escolar y los profesores individuales, crean marcos para determinar quién se considera que sabe leer y escribir y cómo debe lograr este objetivo. Las opiniones de los formuladores de políticas sobre las TIC y las habilidades digitales, entendidas aquí como parte de la Alianza, están influenciadas por las opiniones de que esto es crucial para poder participar en la sociedad y que esto debe introducirse en las escuelas para el beneficio de todos. En Flandes, la parte de habla holandesa de Bélgica, se ha implementado un plan de estudios regional de TIC desde 2007 en el que el objetivo principal “es hacer frente a la desigualdad social en la educación” (Vanderlinde y van Braak 2011, p125).

Julien y Barker (2009, p. 15) sostienen que "a pesar de los mandatos curriculares inequívocos para desarrollar habilidades de alfabetización en información" entre los estudiantes de secundaria en la provincia de Alberta, Canadá, "las habilidades reales están subdesarrolladas". Los profesores pueden tener una actitud positiva hacia las habilidades digitales y la IL, pero en la práctica, no obstante, existen obstáculos en el camino. Estos pueden ser tan simples como que los maestros no estén familiarizados con el plan de estudios (Vanderlinde y van Braak 2011) o no comprendan la complejidad de la alfabetización informacional, no se sientan cómodos con la asignatura, especialmente cuando se trata de la parte de las TIC. (Krumsvik 2009) - o simplemente creer que los estudiantes ya saben esto simplemente por ser jóvenes o que lo han aprendido en otro lugar (Ladbrook 2010; Loayza, 2010).

Los profesores afirman que Internet y los tipos de textos digitales son útiles en la instrucción o para ampliar las prácticas de alfabetización, pero, sin embargo, rara vez utilizan Internet de forma activa en su enseñanza y son usuarios poco frecuentes de texto digital, por lo que las creencias e intenciones no coinciden con las prácticas reales de la parte de profesores (Erstad 2006; Ladbrook 2008; Miller y Bartlett 2012). La razón puede ser simplemente que muchos profesores no han recibido la formación adecuada a la hora de buscar y utilizar información de fuentes digitales, y que los profesores continúan trabajando con recursos con los que están familiarizados. Además, la formación del profesorado todavía no está actualizada sobre el uso de nuevas tecnologías (Almås y Krumsvik 2007; Krumsvik 2011).

2.3 Qué saben y hacen los alumnos

Los profesores y los padres pueden suponer que los alumnos de secundaria de hoy son expertos en Internet solo porque han crecido con ordenadores, teléfonos inteligentes e Internet (Rowlands et al., 2008). La encuesta más reciente sobre el consumo de medios en Noruega muestra que en una semana promedio, el 96% de los jóvenes de 13 a 15 años usa Internet de forma privada y el 67% usa Internet en su educación. Entre los jóvenes de 13 a 15 años, el 100% tiene acceso a una computadora en casa, el 100% tiene acceso a Internet y el 92% tiene acceso a un teléfono inteligente (Vaage 2014). Sin embargo, aunque este grupo de edad puede estar familiarizado y utilizar herramientas como computadoras y teléfonos inteligentes y tener acceso a Internet a diario, esto no significa que sean expertos en Internet. Más bien, pueden tener habilidades bastante rudimentarias cuando se trata de buscar, usar y procesar la información que encuentran en Internet (Rowlands et al. 2008; Julien y Barker 2009; Ladbrook 2010).

La investigación realizada en países con una infraestructura similar a la de Noruega, por ejemplo, Suecia (Lundh y Limberg 2008; Alexandersson y Limberg 2012) y Nueva Zelanda (Ladbrook 2010), muestra que los alumnos y sus profesores enfrentan problemas similares en el área de las nuevas tecnologías, y cómo usarlo correctamente. Ladbrook (2010, p. 67) afirma que, aunque los alumnos de Nueva Zelanda "pueden ser expertos en algunos aspectos de la Web 2.0, como las redes sociales, sus habilidades de alfabetización en información en línea son limitadas". Ladbrook informa sobre las estrategias de investigación de los alumnos en Internet y descubrió que su muestra de alumnos de décimo grado "carece de capacidad para interpretar, criticar y sintetizar información" (2010, p. 73). Lo mismo se observa en un estudio de Alberta, Canadá, donde Julien y Barker (2009, p. 15) investigan cómo los estudiantes en los grados 11 y 12 buscan y evalúan información. Sostienen que los propios estudiantes "expresaron confianza en sus habilidades de evaluación y búsqueda de información", pero cuando se les indagó más a fondo, "los estudiantes revelaron habilidades de evaluación poco sofisticadas". Subrayan que los estudiantes en su estudio, en general, "dieron menos énfasis a la *proceso* de encontrar información, que al producto final de la búsqueda" (p. 15, énfasis en el original). Un problema relacionado es la falta de instrucción adecuada, como se mencionó anteriormente. Los alumnos del estudio de Ladbrook subrayaron que no recibieron mucha ayuda de los maestros "sobre cómo investigar temas y desarrollar habilidades de alfabetización informacional", ya que los maestros asumieron erróneamente que ya habían recibido este tipo de instrucción (2010, p. 73).

2.4 Habilidades digitales en el plan de estudios noruego

En Noruega, las habilidades digitales son una de las cinco habilidades básicas que se incluyen en el plan de estudios nacional en la escuela primaria y secundaria (grados 1-10) (UDIR 2012). Esto se introdujo con la reforma educativa en 2006 y, a partir de entonces, se considera tan importante como la lectura, la escritura y la aritmética. Según Krumsvik (2011, p. 40), esto "fue un evento histórico y nunca antes había

la competencia alcanzó un estatus tan alto en los planes de estudio, ya sea a nivel nacional o internacional ". Como tal, se supone que las habilidades digitales deben incluirse en todas las materias en todos los niveles.

Las habilidades digitales se definen de la siguiente manera por la Dirección de Educación y Formación de Noruega (UDIR):

Las habilidades digitales implican poder utilizar herramientas, medios y recursos digitales de manera eficiente y responsable, para resolver tareas prácticas, encontrar y procesar información, diseñar productos digitales y comunicar contenido. Las habilidades digitales también incluyen el desarrollo del juicio digital mediante la adquisición de conocimientos y buenas estrategias para el uso de Internet (2012, p. 12).

Además, se aclara que un subgrupo de habilidades digitales está relacionado con la búsqueda y uso de información, más específicamente: " *Búsqueda y proceso* significa ser capaz de utilizar diferentes herramientas, medios y recursos digitales, así como buscar, navegar, clasificar, categorizar e interpretar la información digital de manera apropiada y crítica "(ibid. 2012, p. 12, énfasis en el original). Otras subcategorías de habilidades digitales abarcan la capacidad de *producir, comunicar* y el desarrollo de

juicio digital.

Sin embargo, una vertiente de la crítica se ha relacionado con el hecho de que las habilidades digitales parecían reducirse a "la capacidad de utilizar herramientas digitales" (Krumsvik 2011, p. 43; Erstad 2006, p. 416; Erstad 2011, p. 300), la tecnología en sí, viendo esto como "una habilidad en el manejo de herramientas tecnológicas" (Erstad 2011, p. 295). Curiosamente, recientemente la UDIR cambió la designación de "poder usar herramientas digitales" a "habilidades digitales", explicando que se deben enfatizar las dimensiones cognitivas como las actitudes, la comprensión y la comunicación. La enseñanza de habilidades digitales y, en consecuencia, la IL, se convierte en una preocupación que lo abarca todo, lo que pone mucha responsabilidad en los profesores individuales. Sin embargo, muchos maestros no están especialmente capacitados para enseñar habilidades digitales (Krumsvik 2011) y las bibliotecas escolares a menudo no cuentan con personal para poder ofrecer este tipo de instrucción, especialmente no en la escuela primaria y secundaria inferior. Las estadísticas de 2010 presentadas por la Asociación de Bibliotecas de Noruega en una campaña en octubre de 2012 muestran que se asignan 6,1 horas a la semana (media) para dotar de personal a la biblioteca escolar en los niveles de primaria y secundaria inferior en las escuelas noruegas, que el 82% de las personas que trabajan en las bibliotecas escolares asisten a otras tareas además de la biblioteca escolar, y que el 68% de las personas que trabajan en las bibliotecas escolares no son bibliotecarios capacitados (Norsk Bibliotekforening

2012). El plan de estudios, por otro lado, impone exigencias bastante amplias a los alumnos a la hora de buscar información en Internet, utilizar y examinar críticamente esta información.

3. Material y métodos

La investigación para este estudio se llevó a cabo a fines del otoño de 2012 y principios de la primavera de 2013 en dos escuelas noruegas de nivel secundario inferior mientras el autor trabajaba como bibliotecario en la biblioteca pública cercana. El objetivo principal del estudio fue examinar las experiencias e ideas de los alumnos sobre la búsqueda de información y el uso de la información en el trabajo escolar, especialmente en relación con el uso de Internet. El material que aquí se presenta consiste en los resultados de un cuestionario distribuido entre 10 clases de alumnos de secundaria en dos escuelas diferentes; 5 clases en cada escuela. En una escuela, todos los alumnos estaban en noveno grado y en la otra escuela, todos los alumnos estaban en décimo grado. Un total de 217 alumnos participaron en el cuestionario; esto significa que alrededor de 30 alumnos optaron por no participar o no estuvieron presentes cuando se distribuyó el cuestionario. Además, se realizaron seis entrevistas a los alumnos que participaron en el cuestionario. El estudio como tal no puede pretender ser representativo de los alumnos de las escuelas secundarias noruegas, pero los resultados revelan ciertas tendencias que probablemente sean indicativas de una situación general en muchas escuelas, y no solo en Noruega.

Este estudio se interesó tanto en un mapeo general de cómo los alumnos navegan por Internet, qué tipo de recursos usan y con qué frecuencia, como en un examen más profundo de cómo comprenden los diversos aspectos de la AI y las habilidades digitales que el plan de estudios espera que sean familiarizado y capaz de usar. El estudio utilizó un enfoque de métodos mixtos para beneficiarse de poder obtener tendencias generales a través de un cuestionario a gran escala y profundizar en las entrevistas.

Los métodos de mezcla se pueden realizar de varias formas (Tashakkori y Teddlie 1998) y en este estudio el cuestionario se distribuyó primero y las entrevistas funcionaron como método de seguimiento. La razón fundamental para utilizar un enfoque de métodos mixtos es intentar garantizar la integridad de los datos, es decir, obtener datos "más completos" sobre el fenómeno que nos interesa (Creswell y Plano Clark 2007; Loayza, 2013). Para obtener una respuesta más completa a la pregunta de cómo estos alumnos se vuelven alfabetizados en información, es necesario examinar qué tipo de dispositivos utilizan, con qué frecuencia y cómo interactúan con los dispositivos y otras personas relacionadas con la búsqueda de información, así como una comprensión de cómo hablan sobre IL.

El autor se acercó a los maestros de las dos escuelas a través de sus bibliotecarios escolares para preguntarles si estaban interesados en un curso intensivo sobre búsqueda de información y crítica de fuentes con un enfoque en la búsqueda de información en Internet. Posteriormente, se invitó al autor a impartir 5 clases en cada escuela. Antes de la enseñanza, se presentó el esquema del presente estudio y se obtuvo la aprobación para llevarlo a cabo en relación con las lecciones. Se informó a todos los alumnos sobre el propósito del estudio y que la participación era voluntaria. Los cuestionarios eran anónimos y no se pueden rastrear de ninguna manera hasta alumnos individuales.

El cuestionario era una versión modificada y actualizada de un cuestionario utilizado en un estudio anterior (Sundin y Francke 2009) y, por lo tanto, no se puso a prueba para el presente estudio. El cuestionario se analizó en SPSS mediante estadística descriptiva. El propósito general del cuestionario era examinar con quién o con qué interactúan los alumnos cuando buscan información, ya sea en fuentes digitales o impresas, pero con un fuerte énfasis en las fuentes digitales. El cuestionario constaba de 14 preguntas sobre búsqueda de información relacionada con el uso tanto de Internet como de las bibliotecas. Estas preguntas mapearon el uso de dispositivos por parte de los alumnos y la interacción con los recursos de Internet, así como con otros en el proceso de búsqueda de información, como profesores, padres, compañeros y bibliotecarios. Algunas de las preguntas mapearon la frecuencia de las acciones.

: ¿Con qué frecuencia utiliza Internet para el trabajo escolar en una semana normal? Aquí los alumnos tenían que elegir una de varias alternativas fijas sobre cuántas horas o con qué frecuencia. Varias de las preguntas tenían múltiples alternativas de respuesta para mapear la variedad de fuentes o socios en la búsqueda de información y no obligar a los alumnos a elegir solo una opción. Estas preguntas eran del siguiente tipo: ¿Para qué usas Internet en tus tareas escolares? Si obtiene una tarea escolar que debe resolver buscando información más allá de los libros escolares, ¿a dónde / a quién recurre primero para obtener más información?

Finalmente, hubo una pregunta abierta que preguntaba si los alumnos creían que había una diferencia entre la información que encuentran en Internet y la información que encuentran en los libros, y también explican cuál creen que es la diferencia. La pregunta abierta se codificó de acuerdo con una serie de temas desarrollados a partir de la lectura de las respuestas, es decir, la codificación posterior de la información para mejorar la validez de la medición (Seale y Kelly 1998). Estas respuestas podrían decir algo positivo o negativo sobre los libros o Internet, como "la información de Internet es fácil de usar" o "se puede confiar en la información de los libros", o podrían cubrir varios temas al mismo tiempo, para ejemplo, "la información de Internet se actualiza, pero la información de los libros es segura de usar". En total,

Tras el análisis del cuestionario, se realizaron entrevistas a seis alumnos que habían participado en el cuestionario. Se abordó a los alumnos durante y después de las sesiones de enseñanza. Varias personas expresaron interés en participar en entrevistas y se les proporcionó la información de contacto del autor. Sin embargo, sólo cinco alumnos se pusieron en contacto con el autor posteriormente y sólo dos alumnos fueron entrevistados como resultado de esta contratación. Algunos alumnos que tomaron datos de contacto y estaban interesados en participar en entrevistas, no encontraron el tiempo y abandonaron. Un alumno pasó algún tiempo en la biblioteca y se le acercó mientras estaba allí. Finalmente, los últimos tres alumnos fueron reclutados después de una reunión en la biblioteca de la escuela donde el autor se acercó al bibliotecario de la escuela y fue presentado a un grupo de alumnos. Todos habían participado en el cuestionario y la sesión de enseñanza y, por lo tanto, estaban familiarizados con el autor y el tema. Tres de ellos quisieron participar y fueron entrevistados juntos. Así, dos de las entrevistas se realizaron en pequeños

grupos; uno con tres personas y otro con dos personas. Estas entrevistas grupales tuvieron lugar en las dos escuelas, justo antes y después de la escuela, en un lugar tranquilo y tranquilo. Una ventaja de realizar entrevistas en grupo fue que los alumnos debatieron entre ellos o desarrollaron las declaraciones de los demás. La tercera entrevista tuvo lugar en la biblioteca pública cercana. Los alumnos recibieron información escrita sobre el estudio y datos de contacto en caso de tener más preguntas. Todas las entrevistas duraron entre 30 y 40 minutos y fueron grabadas. De los seis entrevistados, había dos niños y cuatro niñas, dos alumnos del noveno grado y cuatro alumnos del décimo grado.

El material de las entrevistas fue transcrito por el autor y analizado de acuerdo a los temas que surgieron en el material sobre temas como: búsqueda y uso de información; aspectos sociales de la búsqueda de información; uso de diferentes fuentes; y la biblioteca. Se proporcionan citas de las entrevistas para asegurar cierto nivel de transparencia para el lector; también para mostrar cómo se construye el significado en las conexiones entre el punto de partida teórico y el material empírico, del cual el autor forma parte (Kvale y Brinkmann 2009). Todos los nombres son seudónimos.

3.1 Sesgo de investigación y preocupaciones metodológicas

Tanto el cuestionario como las entrevistas se llevaron a cabo en el entorno escolar y es necesario discutir estas circunstancias. Los alumnos completaron los cuestionarios antes de la conferencia, pero el entorno en sí y la presencia del autor como instructor y bibliotecario pueden haber influido en la forma en que respondieron las preguntas. Obviamente, lo mismo ocurre con las entrevistas donde el autor también ocupó varios roles al mismo tiempo como bibliotecario, instructor y entrevistador. Se hizo hincapié en que no deberían proporcionar las respuestas "correctas", pero, una vez más, el entorno puede, por supuesto, haberlos influido. Sin embargo, la variedad de respuestas a la pregunta abierta indica que los alumnos estaban lejos de ser uniformes en sus creencias.

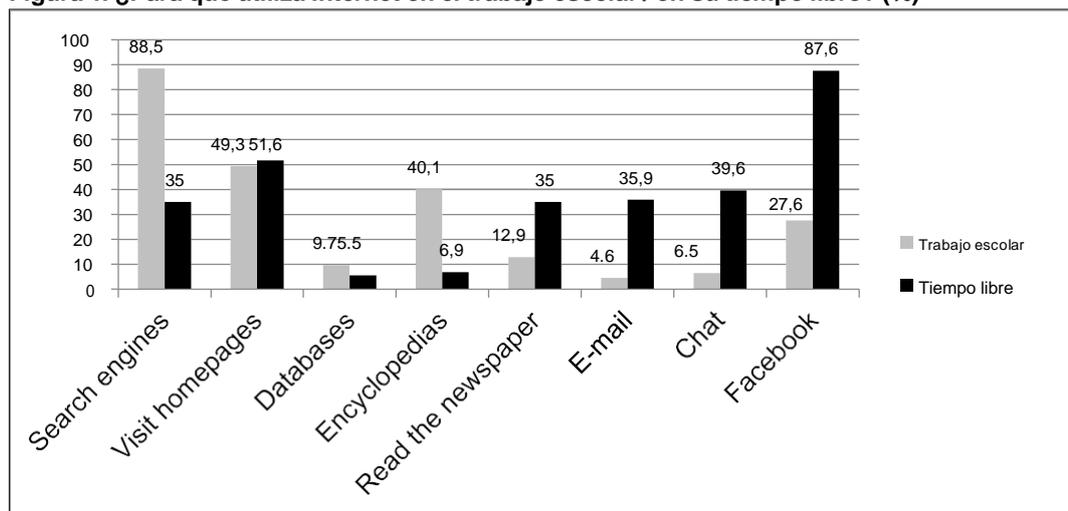
En cuanto a las entrevistas, otro posible sesgo puede surgir del hecho de que los alumnos conocían bien el tema antes de acudir a las entrevistas, y los que se ofrecieron como voluntarios para ser entrevistados pueden haber tenido un interés extra o una mayor familiaridad con los temas de este estudio. estaba interesado. Sin embargo, esto también puede ser beneficioso ya que están en una mejor posición para discutir estas preguntas. Obviamente, no se pueden hacer generalizaciones sobre la base de estas entrevistas, pero brindan información valiosa. Al mismo tiempo, esto no representa todo lo que hay en este tema. Las voces de los adultos dentro del entorno escolar, ya sean profesores o bibliotecarios, están ausentes. Por lo tanto, este estudio no pretende poder decir nada concluyente sobre cómo enseñan habilidades digitales o IL en estas dos escuelas. Todavía,

4. Hallazgos

La siguiente sección presentará los resultados del estudio centrándose en cómo estos alumnos hablan sobre ciertos aspectos de la AI relacionados con la forma en que buscan información. Esto será seguido por una discusión sobre cómo se vuelven alfabetizados en información y qué tipo de prácticas reproducen cuando se habla de búsqueda y uso de información.

En primer lugar, se hará un breve resumen de los hábitos de los alumnos en Internet. Los alumnos que participaron en la encuesta estaban familiarizados y tenían experiencia en el uso de dispositivos digitales: todos informaron que usaban computadoras o teléfonos inteligentes / tabletas para buscar en Internet. Informaron sobre el uso de Internet para el trabajo escolar en un grado bastante modesto: el 33,7% declaró que usa Internet de 1 a 2 horas por semana, el 20,7% menos de 1 hora por semana y el 23,6% no lo sabe. En su tiempo libre, por otro lado, surge una imagen diferente. Casi un tercio informa que usa Internet más de 20 horas por semana y un 22% adicional lo usa de 11 a 20 horas por semana para actividades de tiempo libre. También utilizan Internet para diferentes propósitos cuando está relacionado con el trabajo escolar o el tiempo libre (ver Figura 1).

Figura 1. ¿Para qué utiliza Internet en el trabajo escolar / en su tiempo libre? (%)



Nota: Total n = 208 para tareas escolares y n = 209 para tiempo libre. Fue posible dar varias respuestas.

4.1 ¿Quién tiene la responsabilidad de alfabetizarse en información?

Si asumimos que la creación de significado tiene lugar a través del diálogo o la interacción con otros, y que usar experiencias previas y construir sobre ellas es una forma de aprendizaje (Säljö 2000; Furberg y Arnseth 2009; Alexandersson y Limberg 2012), es necesario discutir cómo los alumnos experimentan las demandas del sistema escolar o de los profesores individuales. Por tanto, es importante centrarse en el tipo de apoyo que reciben los alumnos para aprender, utilizar sus experiencias previas y crear nuevos significados relacionados con los actos de búsqueda y uso de información. Otros estudios

han confirmado que los profesores creen que sus alumnos son usuarios competentes de Internet y pueden utilizar la tecnología, pero que, sin embargo, los alumnos no son necesariamente expertos en buscar y digerir la información que encuentran en línea, y que sus habilidades de alfabetización crítica son deficientes (Rowlands et al. 2008; Ladbrook 2010, pág.73). Por lo tanto, necesitan instrucción. Los informes de investigación recientes sugieren que la cantidad y el tipo de orientación o instrucción en Noruega parece depender principalmente de los profesores individuales (Krumsvik et al. 2013). En muchos sentidos, esto está bastante en línea con el plan de estudios noruego, donde la responsabilidad de enseñar habilidades digitales no se asigna a una asignatura específica, sino que se relaciona con muchas asignaturas diferentes. De esta manera, se convierte en responsabilidad específica de todos (y en el peor de los casos, de nadie).

La investigación mostró que algunos de los alumnos saben que han tenido formación en la búsqueda de información, pero muchos de ellos no la recuerdan o no la recuerdan. La tabla 1 indica por qué los alumnos parecen bastante inseguros con respecto a las preguntas sobre la búsqueda de información y las demandas relacionadas con esta. Solamente

El 21,4% del total de alumnos que respondieron a la pregunta confirmó que se les ha enseñado a buscar información, mientras que casi la mitad de ellos no está seguro. Por lo tanto, aunque hayan recibido instrucciones sobre la búsqueda de información, es posible que no se les haya comunicado claramente de qué se trata y para qué pueden usarla. Claramente no ha dejado una impresión duradera.

Tabla 1. ¿Ha recibido instrucciones sobre la búsqueda de información? (%)

sí	No	No recuerdo Total	
21,4	35,5	43,3	100
(n = 43)	(n = 71)	(n = 87)	(n = 201)

En el estudio de Julien y Barker, el 41% de los estudiantes "afirman que aprendieron a seleccionar información para las clases de ciencias por experiencia con proyectos escolares", mientras que el 28% lo aprendió "a través de experiencias personales no académicas" (2009, p. 14). Otro hallazgo importante de investigaciones anteriores es que "[los resultados sugieren que los estudiantes desarrollan estrategias para recopilar información de Internet, pero, como pensaban sus maestros, carecen de la capacidad para interpretar, criticar y sintetizar información. Profesores

suponga que estas habilidades se van a enseñar, o se han enseñado, "en otro lugar". Según los estudiantes, no se les enseña en absoluto "(Ladbrook 2010, p. 73).

Se espera que los alumnos de nivel secundario en Noruega utilicen la información de Internet además de los libros para las tareas escolares, y lo hacen. Cuando se les preguntó a dónde acudían para buscar información para una tarea escolar (aparte de los libros escolares), el 53,6% de los que respondieron (n = 211) dijeron que solo usaban Internet. Algunos de los entrevistados respondieron de la siguiente manera a una pregunta directa sobre si habían recibido instrucción en la búsqueda de información en Internet:

David: Hemos tenido, como, lo que no deberíamos hacer. [La maestra] nos habló de algunas páginas que no deberíamos visitar cuando buscamos cosas, y estas son especialmente estas páginas hechas por alumnos, Daria [ver Recursos] o algo, donde la gente publica sus ensayos, sus calificaciones y demás, porque Es muy incierto qué fuentes han utilizado y entonces la información no siempre es tan buena. Nos ha dicho esto muchas veces, que no debemos usar estas páginas /... / Eva: Es decir, están muy preocupados con que usemos las fuentes, lo están. Creo que hemos tenido este artículo sobre cómo utilizar las fuentes. Están muy preocupados por esto.

El entrevistador: ¿Recuerda algo de lo que dice este periódico?

Eva: Ehhh, sí, que deberías proporcionar el enlace o algo así.

David: Al final de una presentación o una tarea, se supone que debes mostrar qué fuentes has usado para encontrar esta información. Pero han dicho muchas veces que debes usar el sentido común. Piense si la información parece realista y verifique con otras páginas. Y algunas cosas por el estilo.

Estos dos alumnos asisten a clases diferentes y tienen profesores diferentes. Uno de los alumnos recordó lo que se les había dicho que debían evitar, con qué fuentes o páginas web tener cuidado, pero no dice mucho sobre lo que han aprendido a hacer. El segundo alumno recuerda que ha recibido un papel con instrucciones, pero no recuerda en detalle cuáles son estas instrucciones, excepto que debe anotar la referencia real. Esto hace que el primer alumno recuerde algunas otras reglas que ha aprendido: usar el sentido común y verificar con otras fuentes.

Es de destacar que los entrevistados no se refieren a listas de verificación o pautas para la crítica de fuentes como las que discuten Sundin y Francke (2009), pero esto puede ser lo que se menciona en el artículo que Eve mencionó. Los alumnos indicaron en entrevistas que su profesor les ha dado instrucciones para juzgar si algo parece "realista" o "lógico" y, por lo tanto, confiando en la capacidad de los alumnos para ser críticos y "alertas" en su interacción con fuentes e información en Internet. Posiblemente esto pueda estar imponiendo grandes exigencias a los alumnos que afirman no haber recibido mucha instrucción formal. Varios de los entrevistados afirmaron haber citado fuentes por el bien de la maestra, para que la maestra fuera consciente de que no habían inventado sus hechos. En general,

4.2 Prácticas de ambigüedad

El tema de la evaluación de la información procedente de diferentes fuentes se abordó mediante una pregunta abierta en la que se preguntaba si los alumnos consideraban que existe una diferencia entre la información que encuentran en Internet y la información que encuentran en los libros y, en caso afirmativo, en qué consiste esa diferencia. El 64% de los alumnos que completaron el cuestionario respondieron esta pregunta con respuestas válidas (respuestas válidas n = 138, total de respuestas n = 171). Las respuestas se clasificaron primero de acuerdo con 19 temas diferentes y luego se dividieron en las tres categorías mencionadas anteriormente: positivas para los libros, positivas para Internet y ambivalentes. Hubo una clara dicotomía impreso-digital con 38,4% (n = 53) en cada una de las categorías positivas para libros y positivas para internet, similar a lo reportado en investigaciones previas (Sundin y Francke 2009; Loayza, 2009).

(cf. Wilson 1983) a los recursos web, ya que a menudo se recuerda a los alumnos que deben establecer la credibilidad de estas fuentes. Además de este estado más general de ambigüedad, el 23,2% (n = 32) representaba aún más claramente una práctica de ambigüedad, ya que eran positivos y / o negativos para los libros e Internet al mismo tiempo. Esto parece reflejar las demandas sobre las habilidades digitales o la IL general en la escuela, donde las prácticas escolares reales promueven diferentes formas de relacionarse con la información impresa frente a la digital al mismo tiempo.

Las respuestas a esta pregunta abierta demuestran que una gran parte de los encuestados tienen claramente una relación con el tema de la crítica de la fuente. Sus opiniones sobre el tema indican que muchos son conscientes de que se trata de una preocupación y han reflexionado sobre ello, pero parece que, aunque lo conocen y lo saben, no tienen (que) actuar al respecto. El hecho de que no exista consenso es interesante ya que esto demuestra que hay varias prácticas que confluyen y se negocian. Por un lado, los alumnos expresan que son conscientes de que hay que ser escéptico con la información en Internet porque puede tener dudas sobre la autoría o la estabilidad del texto. Aprender a tener cuidado con los recursos web subraya que la información impresa es tan creíble y confiable como tal, como se ve en los siguientes ejemplos:

Sí, dado que el libro tiene un editor y no puedes imprimir nada, creo que el libro es más creíble y sostenible (noveno grado).

Siempre puedes confiar en lo que está escrito en los libros de texto, sabes que es verdad. La información que encuentra en Internet en la que no siempre puede confiar, puede ser que no sea cierta (noveno grado).

Mucha información digital puede ser errónea, ya que cualquiera puede editar y publicar información (décimo grado).

Por otro lado, Internet y sus depósitos de información también se beneficiaron de una comparación con el texto impreso, ya que los textos en Internet son dinámicos y se pueden actualizar fácilmente:

Los libros suelen tener más de un año y contienen información antigua, mientras que Internet siempre está actualizado (décimo grado).

Puede ser información más reciente en la red porque, por ejemplo, las páginas de noticias se actualizan constantemente, mientras que un periódico permanece igual (noveno grado).

Algunos también señalaron que encontraron que la información en Internet era más fácil de manejar, pero al mismo tiempo representaba ambigüedad sobre cómo relacionarse con las fuentes:

Supongo que hay una diferencia, pero creo que es más fácil localizar [información] en Internet porque es más fácil de entender. PERO a menudo no es cierto lo que está escrito en la red, pero los libros son fuentes más seguras (décimo grado, énfasis en el original).

La inestabilidad de los textos digitales se considera tanto positiva como negativa; positivo porque la información se actualiza constantemente y negativo porque la autoría se vuelve confusa. Viceversa, la estabilidad del texto impreso también se considera positiva y negativa; negativo, ya que la información se considera desactualizada y positiva, ya que está impresa y, por lo tanto, no puede modificarse arbitrariamente. Además, el nombre de un autor se encuentra fácilmente, y el hecho de que el libro sea publicado por una editorial le da credibilidad y lo hace digno de confianza, como se ve en algunos de los ejemplos anteriores.

Sin embargo, esta dicotomía impreso-digital no es absoluta; algunos tipos de enciclopedias digitales se tratan como texto impreso. Los alumnos del estudio actual afirmaron utilizar Google con mayor frecuencia para buscar información en Internet, pero también irían directamente a las dos enciclopedias basadas en la web. *Wikipedia* y *Tienda norske leksikon* (SNL) (ver Tabla 2).

Tabla 2. Si busca información en Internet, ¿dónde busca más específicamente? (%)

Google	Wikipedia	SNL
47,7% (n = 102)	35,5% (n = 76)	19,2% (n = 41)

Nota: fue posible dar más de una respuesta.

Parece que el uso de estas enciclopedias, especialmente *Wikipedia*, se restringe de ciertas formas. Los profesores no necesariamente habían prohibido explícitamente a los alumnos utilizar *Wikipedia* pero los alumnos, sin embargo, eran conscientes de que *Wikipedia* no se consideró una fuente "aprobada", ni siquiera en la escuela:

Andreas: Wikipedia no es realmente una fuente, todo el mundo puede cambiarla. Wikipedia: en la escuela secundaria, creo, Wikipedia no es una fuente aprobada, ¿o lo es en la universidad? En un momento dado, Wikipedia no es una fuente aprobada, entonces debes consultar las páginas donde Wikipedia obtiene sus fuentes, las referencias en la parte inferior de la página.

Las prácticas de los alumnos al interactuar con *Wikipedia* versus *SNL* fue un tema recurrente en todas las entrevistas, cuando no están seguros comprueban si se puede encontrar la misma información en ambos lugares (Sundin y Francke 2009; Julien y Barker 2009). Al sondear un poco más sobre el uso de *Wikipedia*, uno de los entrevistados continuó con una descripción más profunda de las reglas de conducta que ha aprendido, siendo crítico con la información o "alerta" como él mismo dice. Una persona hizo una clara división entre el trabajo escolar y el tiempo libre en lo que respecta al uso de *Wikipedia* y la otra enciclopedia digital, *SNL*. Como se ve en la Figura 1 (arriba), los alumnos usan las enciclopedias más en relación con el trabajo escolar que en su tiempo libre, pero aquí se hizo otra distinción. La búsqueda de información para una tarea escolar pareció ser interpretada por el entrevistado como una búsqueda de "hechos" o "información correcta" y en esta área *Wikipedia* se considera inseguro. Los entrevistados preferirían entonces acudir a *SNL* - pero sobre bases bastante pragmáticas.

Bella: ... y podría ser que use Wikipedia cuando es solo tiempo libre porque entonces no importa si es correcto o no, para mí. Pero cuando se trata de la escuela, me gustaría usar Store norske leksikon, porque me gustaría sacar mejores notas.

La principal razón por la que los entrevistados afirman no utilizar *Wikipedia* es que es un ejemplo de la fuente de Internet "típica" hacia la que han aprendido a ser escépticos. *SNL* por otro lado, se basa en una enciclopedia previamente impresa y tiene editores nombrados (Store norske leksikon [nd]). Por lo tanto, es más similar a las fuentes impresas y también está respaldado por los profesores. Sin embargo, explicaron que, no obstante, prefieren *Wikipedia* ya que es más fácil de leer y usar. Esto representa, por tanto, otro ejemplo de las prácticas de la ambigüedad.

4.3 ¿Creación de significado alternativo?

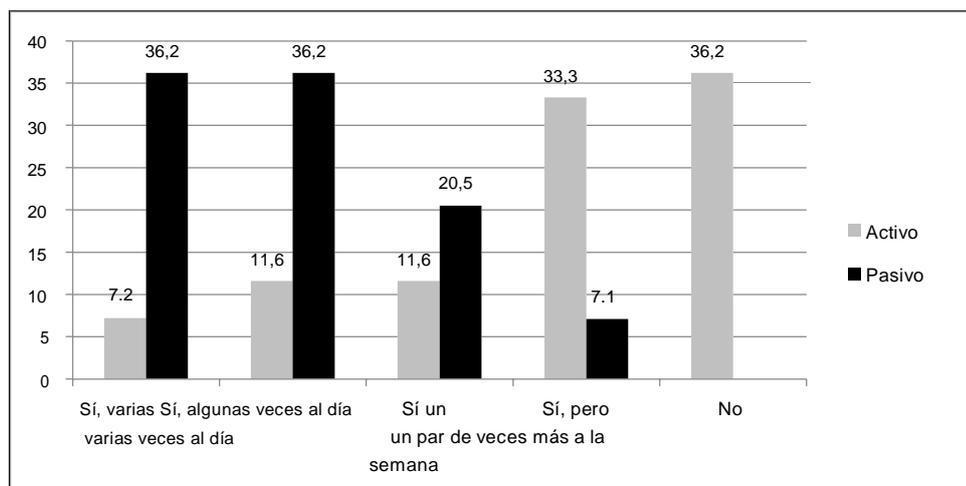
Aunque no siempre se hizo así de explícito, los alumnos en general parecían confiar en los libros / información impresa *como tal*, mientras que en Internet era al revés. Un autor nombrado equivale a calidad, el hecho de que "todo el mundo" o "cualquiera" pueda publicar o editar información en Internet se percibe como algo negativo. Sin embargo, lo contrario también podría haber sido el caso: que se considere positivo que Internet esté abierto para que cualquiera pueda compartir sus conocimientos, o que uno pueda acumular nuevos conocimientos y conocimientos y crear significado en la construcción de comunidades a partir de las experiencias de diferentes personas. Sin embargo, estos alumnos no se centran en las oportunidades que ofrece Internet. Los aspectos colaborativos y democráticos de Internet apenas se mencionaron y este tipo de creación de significados alternativos fue abordado solo por unos pocos alumnos:

Sí, porque en internet se puede editar [en el camino] y suele estar escrito por personas que quizás no lo hayan estudiado, pero en los libros hay expertos que saben lo suyo. Pero tampoco, porque hay muchos que pueden conocer pequeñas cosas que están escritas en Internet, pero no en libros. (10 ° grado).

Sí, porque en la red hay varias / diferentes respuestas porque todos pueden publicar un comentario o un artículo o algo así diciendo lo que creen que es correcto (10º grado).

También se desprende del cuestionario que estos alumnos no tienen mucha experiencia en compartir o contribuir a páginas colaborativas en Internet. Claramente, la mayoría de este grupo puede clasificarse como "consumidores pasivos" en Internet en lugar de "contribuyentes activos" (ver Figura 2 a continuación), ya que muchos más blogs visitan o varias páginas web que contribuyen activamente. Se les preguntó si visitaban wikis, blogs, *Flickr*, *YouTube* o páginas web similares y con qué frecuencia y si contribuyen a wikis, comentan en blogs, publican fotos o películas en *Flickr*, *YouTube* o páginas web similares. El primero se codificó como "consumidor pasivo" y el segundo se codificó como "contribuyente activo". Además, sobre una pregunta directa el 14% respondió que tiene un blog.

Figura 2. Participantes activos frente a consumidores pasivos en Internet (%)



Nota: n = 207 "contribuyentes activos" y n = 210 "consumidores pasivos"

Esto es interesante porque también puede tener un impacto en cómo experimentan y se relacionan con la información en Internet. Si tienen sus propias experiencias de compartir información, pueden estar en una posición diferente para juzgar las fuentes y valorar la información que encuentran (cf. Erstad 2006). Si no están acostumbrados a participar, por ejemplo, en páginas colaborativas, es posible que no sean conscientes de los méritos de Internet, sino que se vean afectados por las advertencias sobre los aspectos negativos de las posibilidades de Internet para la apertura y la co-creación. Además, si los profesores no están familiarizados con estas herramientas digitales participativas, probablemente tenderán a reproducir el escepticismo como parte de las prácticas escolares, y esto puede incluso hacer que las experiencias extraescolares potenciales sean menos relevantes.

4.4 Realizar juicios de relevancia y críticas de fuentes

A pesar de un plan de estudios que induce a los alumnos a aprender a leer y escribir en términos de poder juzgar la relevancia y la credibilidad de formas bastante sofisticadas, los alumnos de mi estudio parecían bastante pragmáticos y orientados a los resultados. Sin embargo, de eso se trata ser alfabetizado en información en el contexto escolar. Por lo tanto, es posible concluir que estos alumnos son alfabetizados en información, tal vez no de acuerdo con el plan de estudios o una definición estándar de AI, sino de acuerdo con cómo experimentan lo que se les exige o se espera de ellos (Loayza, 2006).

La forma en que estos alumnos evalúan la relevancia, e implícitamente han aprendido a hacerlo, basándose en sus experiencias, se centrará principalmente en si la información es fácil y rápidamente accesible, y si es fácil de leer. Si consideramos la evaluación de la relevancia en una perspectiva de creación de significado, donde la creación de significado se ve como una actividad humana fundamental que se refiere a cómo crear unidad, explicar y comprender el entorno de uno, está claro que puede ser un desafío crear significado más allá de lo más básico "búsqueda de hechos" cuando la experiencia de los alumnos les dice que deben encontrar la información "correcta" rápida y fácilmente. Esta parte de la práctica escolar refuerza el significado

haciendo que eso suceda en el entorno escolar en relación con la búsqueda y el uso de información. Esto está en línea con los hallazgos de Julien y Barker (2009, p. 14) quienes encontraron que los estudiantes en su estudio evalúan la relevancia "en función de si la información encontrada responde a la pregunta de la tarea a abordar". Sin embargo, como señalan Alexandersson y Limberg (2012, p. 140), la búsqueda de hechos en sí misma no debe ser negativa, también puede "formar la base de un proceso de aprendizaje profundo".

Algunos de los estudiantes entrevistados indicaron que cuando se suponía que debían escribir un trabajo en el que debían comparar dos países, los profesores recomendaron una página web llamada *Globalis* (FN-sambandet 2014). Este es un recurso web creado y mantenido por la Asociación de las Naciones Unidas de Noruega utilizando información de organizaciones de la ONU (se encuentran páginas similares con el nombre *Globalis* para todos los países nórdicos pero no para otros países europeos). Es una fuente de información rica, perfectamente diseñada para los escolares que buscan información sobre países para comparar. Este es un ejemplo de cómo estos alumnos pueden actuar alfabetizados en información al conectarse en línea, buscar hechos en este sitio web en particular, usar información digital para presentar esto, por ejemplo, en una presentación en power point a su maestro o compañeros. Sin embargo, lo que no aprenden de tales asignaciones es realmente buscar información en diferentes fuentes, evaluar y elegir entre fuentes y participar en la crítica de fuentes. Con recursos como *globalis.no*, En cierto sentido, la crítica de la fuente deja de tener sentido (aunque, por supuesto, es posible) ya que esta información está de hecho preaprobada. En ese sentido se convierte en una versión digital de la información impresa que los alumnos experimentan como confiable y confiable, de la misma manera *SNL* es. Este tipo de práctica también puede explicar la ausencia de las listas de verificación antes mencionadas; simplemente no son muy necesarios.

Por supuesto, este no es el único ejemplo de cómo estos alumnos utilizan Internet en relación con el trabajo escolar, pero en las entrevistas los alumnos no dieron ningún ejemplo de cómo trabajarían realmente con la crítica de fuentes específicamente. Una tarea como aquella en la que los alumnos deben comparar dos países se refiere solo a una parte de las habilidades digitales en el plan de estudios nacional. Convertirse en alfabetizados en información en términos de adquisición de competencias digitales, tal como lo describe el marco nacional de competencias básicas, puede ser difícil de lograr si no se les enseña a los alumnos a través del diálogo y la interacción con otras personas.

Por lo tanto, aquí podemos notar una falta del tipo de procesos de creación de significado donde el significado se constituye dialógicamente en prácticas específicas y la creación de significado implica interacciones complejas (Furberg y Arnseth 2009; Loayza, 2011). Esto también coincide con lo que han observado Alexandersson y Limberg en su investigación, subrayando que el uso de herramientas y tecnologías de búsqueda prevalece sobre otros aspectos del uso de la información como la "evaluación crítica de fuentes y la construcción de significado a partir de la información" (2012, p. 146). El material empírico demuestra cómo estos alumnos han aprendido a actuar alfabetizados en información, pero no necesariamente en el sentido que anticipa el plan de estudios. Como en estudios anteriores, vemos que los alumnos son expertos en el uso de dispositivos técnicos,

4.5 Hallazgos clave

Este estudio se propuso examinar cómo los alumnos de la escuela secundaria de 14 a 16 años se vuelven alfabetizados en información en un contexto escolar. Estudios anteriores se han centrado en cómo el aprendizaje y la creación de significado son el resultado de la interacción (Säljö 2000; Lundh y Limberg 2008; Furberg y Arnseth 2009; Francke et al. 2011; Alexandersson y Limberg 2012). Esto significa que no debemos ver el aprendizaje como algo aislado del entorno en el que tiene lugar, ni de las prácticas que se encuentran en un entorno determinado, ni de los diversos artefactos que pueden formar parte de estos contextos. Varios aspectos de la alfabetización en información no se aprenden de forma aislada, sino a través del diálogo y la cooperación (Alexandersson y Limberg 2012; Kulthau 2004).

No muchos de los alumnos recordaban haber recibido instrucción en la búsqueda de información. Cuando hablaron de las demandas de los profesores sobre, por ejemplo, la crítica de la fuente o cómo realizar juicios de relevancia, estas demandas parecen ser bastante inespecíficas, dejando mucho para los propios alumnos. Los alumnos han aprendido a ser escépticos sobre el uso de fuentes en Internet, pero al mismo tiempo, respaldan estas fuentes porque son más rápidas y fáciles de usar. Tienen una relación con el tema de la crítica de la fuente, pero en la práctica, son bastante pragmáticos cuando se trata de buscar información y usarla para tareas escolares. Una razón puede ser que, aunque el plan de estudios establece que los alumnos deben poder utilizar una variedad de fuentes de manera crítica, discutir las fuentes y consultarlas,

La falta de diálogo y conversación significa una falta de posibilidades para compartir experiencias y co-crear un nuevo significado. Una alternativa a las prácticas descritas aquí sería discutir la información en sí, cómo y dónde se encontró, por qué uno eligió una fuente y no la otra, y qué nuevas perspectivas agregan algunas fuentes a la pregunta que uno ha elegido examinar. El resultado de esta falta es que los alumnos no aprenden a interactuar con la información de manera creativa y crítica, sino que aprenden a alfabetizarse en información principalmente de la manera más pragmática e instrumental. Sin embargo, se puede decir, sin embargo, que estos alumnos son alfabetizados en información dentro de la práctica escolar de la forma en que los experimentan.

5. Conclusión

Las prácticas de búsqueda y uso de información descritas en este estudio indican que probablemente no existen reglas claras o transparentes sobre cómo realizar ciertos aspectos de la alfabetización informacional, como la crítica de fuentes y el juicio de relevancia, en estas escuelas. Los alumnos tienen espacios en los que pueden actuar con conocimientos de información, por ejemplo, mediante la búsqueda de datos en Internet. Si bien esto puede no ser todo el plan de estudios nacional que se pretende, sin embargo, navegan dentro de los marcos que les presentan los maestros y el sistema escolar, y la forma en que estos pueden entender las demandas que plantea el plan de estudios. Como han señalado los críticos, el enfoque del plan de estudios noruego se centra principalmente en las habilidades técnicas y menos en la comprensión y la comunicación.

Sin embargo, es necesario recordar que los alumnos pueden haber pensado de manera diferente sobre este tema si no hubieran sido interrogados por un bibliotecario -representante del mundo de los libros- sentado en un aula dispuesto a que les enseñase la crítica de la fuente. Quizás el escenario en sí mismo crea este sesgo donde se reproducen claramente las prácticas escolares; eso es ser escéptico hacia Internet y la apertura de Internet. Además, este estudio es limitado en el sentido de que se centra únicamente en los alumnos. La investigación adicional en esta área debería involucrar a profesores y bibliotecarios escolares para presentar otros lados de la historia de cómo uno se vuelve alfabetizado en información en las escuelas noruegas a este nivel.

Una de las implicaciones de este estudio es que es necesario ir más allá de los planes de estudio nacionales y examinar la forma en que la AI o las habilidades digitales se realizan realmente en las escuelas. Esto puede revelar que existe una brecha entre los planes de estudio y las prácticas escolares que debe llenarse y, en ese caso, los bibliotecarios deben tratar de llenar esta brecha de la misma manera que se ha hecho en la educación superior (ES). El estudio demuestra que quizás exista la necesidad de que los bibliotecarios de fuera del sector educativo, las bibliotecas públicas, sean más proactivos y busquen usar su competencia fuera de las paredes de la biblioteca pública. Esto es especialmente importante en contextos como el noruego, donde las bibliotecas escolares de la escuela primaria y secundaria inferior no cuentan con el personal suficiente para hacerse cargo de la instrucción en IL o habilidades digitales si los profesores no lo hacen.

Si el sector educativo se toma en serio el deseo de fortalecer lo que se denomina habilidades digitales, el sector educativo también debe buscar aliarse con los bibliotecarios. Además, podría resultar útil apartar el foco de las competencias digitales más limitadas, que con demasiada facilidad pueden interpretarse para referirse únicamente a aspectos técnicos. Cuando faltan bibliotecas escolares bien equipadas y los maestros no tienen la capacitación, las habilidades o el interés necesarios para asistir a la instrucción en IL, es necesaria una mayor cooperación entre varios tipos de bibliotecas, tanto bibliotecas escolares como públicas, así como con los profesores y la formación del profesorado. En este caso, es posible que los bibliotecarios deban ser más proactivos al proponer ayudar al sector educativo centrándose más en las competencias en información general. Por lo tanto,

Referencias

Alexandersson, M. y Limberg, L. 2012. Condiciones cambiantes para el uso de la información y el aprendizaje en las escuelas suecas. Una síntesis de la investigación. *HumanIT* 11 (2), págs. 131-154.

Almás, AG y Krumsvik, RJ 2007. Profesores alfabetizados digitalmente en escuelas de vanguardia en Noruega. *Revista de educación en servicio* 33 (4), págs. 479-497. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/13674580701687864>

Audunson, R. y Nordlie, R. 2003. Alfabetización en información: ¿el caso o el no caso de Noruega? *Revisión de la biblioteca* 52 (7), págs. 319-325. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1108/00242530310487416>

Catts, R. y Lau, J. 2008. *Hacia indicadores de alfabetización informacional*. [En línea]. París: UNESCO. Disponible en: <http://www.uis.unesco.org/Librar> [Consulta: 6 de noviembre de 2013].

SKW y col. 2011. Uso de la enseñanza colaborativa y el aprendizaje basado en proyectos de investigación para ayudar a los estudiantes de escuela primaria a desarrollar la alfabetización informacional y las habilidades de información. *Investigación en bibliotecas y ciencias de la información* 33 (2), págs. 132-143. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lisr.2010.07.017>

Creswell, JW y Plano Clark, VL 2007. *El diseño y la realización de la investigación de métodos mixtos*. Thousand Oaks: Sage.

Erstad, O. 2006. ¿Una nueva dirección? Alfabetización digital, participación de los estudiantes y reforma curricular en Noruega. *Tecnologías de la información y la educación* 11 (3-4), págs. 415-429. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-006-9008-2>

- Erstad, O. 2011. Tejiendo el contexto de la alfabetización digital. En Ludvigsen, S. et al. eds. *Aprendizaje entre sitios: nuevas herramientas, infraestructuras y prácticas*. Abingdon: Routledge, págs. 295-310.
- Francke, H. y col. 2011. Debate sobre la credibilidad: la configuración de las alfabetizaciones en información en la escuela secundaria superior. *Revista de documentación* 67 (4), págs. 675-694. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1108/00220411111145043>
- Furberg, A. y Arnseth, HC 2009. Reconsiderando el cambio conceptual desde una perspectiva sociocultural: analizando el significado de los estudiantes en genética en actividades de aprendizaje colaborativo. *Estudios culturales de la educación científica* 4 (1), págs. 157-191. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1007/s11422-008-9161-6>
- FN-sambandet 2014. *Globalis*. [En línea]. Oslo: FN-sambandet [Asociación de las Naciones Unidas de Noruega]. Disponible en: www.globalis.no [Consulta: 8 de octubre de 2014].
- Julien, H. y Barker, S. 2009. Cómo los estudiantes de secundaria encuentran y evalúan la información científica: una base para el desarrollo de habilidades de alfabetización en información. *Investigación en bibliotecas y ciencias de la información* 31 (1), págs. 12-17. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lisr.2008>.
- Kvale, S. y Brinkmann, S. 2009. *Entrevistas: aprender el oficio de realizar entrevistas de investigación cualitativa*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Krumsvik, RJ 2009. Aprendizaje situado en la sociedad red y la escuela digitalizada. *Revista europea de formación del profesorado* 32 (2), págs. 167-185. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/02619760802457224>
- Krumsvik, RJ 2011. Competencia digital en la formación de profesores y escuelas noruegas. *Högre utbildning* 1 (1), págs. 39-51.
- Krumsvik, RJ y col. 2013. Sammenhengen mellom IKT-bruk og læringsutbytte (SMIL) i videregående opplæring. [La relación entre el uso de las TIC y los resultados del aprendizaje en la escuela secundaria superior]. [En línea]. Bergen: Universitetet i Bergen. Disponible en: http://www.ks.no/PageFiles/41685/Sluttrapport_SMIL.pdf [Consultado: 4 de junio de 2013].
- Kuhlthau, CC 2004. *Buscando sentido: un enfoque basado en procesos para los servicios bibliotecarios y de información*. Westport, CT: Bibliotecas ilimitadas.
- Ladbrook, J. 2008. Profesores de digikids: ¿navegan por la brecha? *Revista Australiana de Lenguaje y Alfabetización* 32 (1), págs. 68-82.
- Ladbrook, J. 2010. Nuestra generación neta emergente: ¿están alfabetizados en información? *Revista de Estudios Educativos de Nueva Zelanda* 45 (1), págs. 67-75.
- Leichner, N. et al. 2014. Evaluación de programas de alfabetización informacional mediante tareas de búsqueda de información. *Revista de Alfabetización Informacional* 8 (1), págs. 3-20. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.11645/8.1.1870>
- Loayza, E. (2006). Investigación cualitativa en Educación. *Investigación educativa*, 10 (18), 75-85. Recuperado de: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/3778>
- Loayza, E. (2009). Naturaleza epistemológica de la Pedagogía: Una resignificación cuantitativa-cualitativa. *Investigación educativa*, 13 (24), 169-177. Recuperado de: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/4136/3301>
- Loayza, E. (2010). La educación y el habla folklórica: análisis y propuesta. *Lengua y Sociedad*, 10(1), 133-147. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/edward.faustino.loayza.maturrano/9.pdf>
- Loayza, E. (2011). Análisis pragmático del código oral del transporte público urbano ('lenguaje combi ') en Lima Metropolitana. *Lengua y Sociedad*, 11(1), 91-100. Recuperado de: <http://revista.letras.unmsm.edu.pe/index.php/ls/article/view/415>
- Loayza, E. (2013). Análisis pragmático de la jerga técnica de los estudiantes de Unalm. *Lengua y Sociedad*, 13(1), 155-167. Recuperado de: <http://revista.letras.unmsm.edu.pe/index.php/ls/article/view/445>
- Sánchez. 2014. *Revista de alfabetización informacional*, 8 (2) <http://dx.doi.org/10.11645/8.2.1939>

Lloyd, A. y Williamson, K. 2008. Hacia una comprensión de la alfabetización informacional en contexto: implicaciones para la investigación. *Revista de Bibliotecología y Ciencias de la Información* 40 (1), págs. 3-12. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1177/0961000607086616>

Lundh, A. y Limberg, L. 2008. Prácticas de información en la escuela primaria. *Libri* 58 (2), págs.92-101. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1515/libr.2008.011>

McTavish, M. 2009. "Obtengo mis datos de Internet": un estudio de caso de la enseñanza y el aprendizaje de la alfabetización informacional en contextos escolares y extraescolares. *Revista de alfabetización en la primera infancia* 9 (1), págs. 5-30. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1177/14687984081011>

Miller, C. y Bartlett, J. 2012. "Fluidez digital": hacia el uso crítico de Internet por parte de los jóvenes. *Revista de Alfabetización Informacional* 6 (2), págs. 35-55. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.11645/6.2.1714>

Norsk Bibliotekforening 2012. *Skolebibliotekkampanjen [La campaña para las bibliotecas escolares]*. [En línea]. Oslo: Norsk bibliotekforening [Asociación de Bibliotecas de Noruega]. Disponible en: <http://norskbibliotekforening.no/ressurser/skolebibliotekkampanjen/>. [Consulta: 3 de octubre de 2014].

Rowlands, I. et al. 2008. La generación Google: el comportamiento informativo del investigador del futuro. *Procedimientos de Aslib* 60 (4), págs. 290-310. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1108/00012530810887953>

Seale, C. y Kelly, M. 1998. Codificación y análisis de datos. En Seale, C. (ed.). *Investigando sociedad y cultura*. Londres: Publicaciones SAGE.

Sundin, O. y Francke, H. 2009. En busca de credibilidad: prácticas de información de los alumnos en entornos de aprendizaje. *Investigación de información* 14 (4). Disponible en: <http://informationr.net/ir/14-4/paper418.html> [Consulta: 10 de septiembre de 2012].

Säljö, R. 2000. *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv. [Aprendizaje en la práctica: una perspectiva sociocultural]*. Estocolmo: Prisma.

Tashakkori, A. y Teddlie, C. 1998. *Metodología mixta: combina enfoques cualitativos y cuantitativos*. Thousand Oaks, CA: Sage.

UDIR [sin fecha]. *Læreplan i norsk - kompetansemål (NOR1-04) [Plan de estudios en noruego - objetivos de competencia]* [En línea]. Oslo: UDIR [Dirección de Educación y Formación de Noruega] <http://www.udir.no/kl06/NOR1-04/Kompetansemaal/?arst=98844765&kmsn=-1654775316>) [Consultado: 6 de octubre de 2014].

UDIR 2012. *Marco de competencias básicas*. [En línea]. Oslo: UDIR [Dirección de Educación y Formación de Noruega]. Disponible en: http://www.udir.no/PageFiles/66463/Framework_for_Basic_Skills.pdf?epslanguage=no [Consultado: 6 de octubre de 2014].

Vanderlinde, R. y van Braak, J. 2011. Un nuevo plan de estudios de TIC para la educación primaria en Flandes: definición y predicción de las percepciones de los profesores sobre los atributos de la innovación. *Tecnología educativa y sociedad* 14 (2), págs. 124-135.

Vaage DE 2014. *Mediebarómetro Norsk 2013*. Statistiske analyser 140. [En línea]. Oslo: Statistisk sentralbyrå. Disponible en: <http://ssb.no/kultur-og-publikasjoner/attachment/171863?ts=14545270bb0> [Consulta: 1 de julio de 2014].

Wertsch, JV 1991. *Voces de la mente: un enfoque sociocultural de la acción mediada*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Williams, DA y Wavell, C. 2007. Concepciones de los profesores de secundaria sobre la alfabetización en información de los estudiantes. *Revista de Bibliotecología y Ciencias de la Información* 39 (4), págs. 199-212. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1177/0961000607083211>

Sánchez. 2014. *Revista de alfabetización informacional*, 8 (2) <http://dx.doi.org/10.11645/8.2.1939>

Wilson, P. 1983. *Conocimiento de segunda mano: una indagación sobre la autoridad cognitiva*. Westport: Prensa de Greenwood.