

Aproximaciones teóricas a la evaluación de la alfabetización informacional en la educación superior

A theoretical approach to information literacy in higher education

Grizly Meneses Placeres

Máster en Bibliotecología y Ciencia de la Información. Departamento Ciencias de la Información. Facultad Ciencias de la Información y la Educación. Universidad Central "Marta Abreu". Villa Clara. Cuba.

RESUMEN

La necesidad de medir el impacto del proceso de alfabetización informacional en las universidades es una premisa en el análisis del desarrollo de la sociedad de la información. Con el objetivo de identificar las diferentes posturas sobre los procesos de evaluación de la alfabetización en información, se revisó la literatura internacional disponible. Se relacionaron entonces, las diferentes aristas desde la que se trata el tema en el contexto universitario y se realizó un recorrido desde la década de los años 1970 hasta la actualidad para conformar una aproximación teórica al tema estudiado.

Palabras clave: Alfabetización en información, evaluación, educación superior.

ABSTRACT

The need to measure the impact of information literacy in the universities is a premise in the analysis of the development of information society. Aimed at identifying the different positions on the process of assessment of the information literacy, the available international literature was reviewed. The different points of view from which the topic was dealt with in the university context were related, and it was made an analysis from the 1970s up to now to attain a theoretical approach to the studied topic.

Key words: Information literacy, assessment, higher education.

La alfabetización en información (ALFIN) apareció desde la década de los años 1970 en la infoesfera como una de las prácticas profesionales que responde directamente a las demandas de los escenarios socioculturales de las sociedades complejas, caracterizadas por la articulación de múltiples discursos sobre la información y su relación con el funcionamiento de dichas sociedades, el crecimiento económico, el cambio social, y todo ello estrechamente vinculado con la expansión de las tecnologías de información y comunicación (TIC), entre otros factores. Se establecería entonces uno de los principales itinerarios de investigación y aplicación de las disciplinas informativas con expresión en la totalidad de los países que marcan el eje dominante de la Bibliotecología y la Ciencia de la Información en el mundo.

Denominada *Faro de la Sociedad de la Información* en la *Declaración de Alejandría acerca de la alfabetización informacional y el aprendizaje de por vida* constituye el arma de estos tiempos. Sus límites van más allá de las tecnologías: resulta una ventaja competitiva para empresas y organismos.¹

Bajo estos preceptos, la necesidad de reconocer los aciertos y desaciertos de la aplicación del proceso de ALFIN es un hecho latente en los análisis realizados. Se impone entonces en la comunidad científica, estudiar el impacto de este proceso en la sociedad. Desarrollar procesos evaluativos que midan la eficiencia y efectividad de esta actividad, contribuirá a su mejoramiento gradual, a redirigir sus postulados y a buscar metas cada vez mayores.

En el contexto de la educación superior esta necesidad se acentúa, porque son precisamente los estudiantes y profesores quienes se ubican en la vanguardia del desarrollo de la sociedad de la información. El avance de una nación depende en gran medida del avance de su sistema de educación superior. La estrecha relación del estudio y el trabajo en este sector lo convierten en un indicador de progreso de la sociedad, son las universidades e institutos superiores los que tienen la función y la responsabilidad de formar al individuo que se insertará en el mercado laboral y contribuirá al desarrollo económico de cada nación o estado. Por ello, se pretende realizar una primera aproximación teórica al tema de la evaluación de la ALFIN en el contexto de la educación superior, a partir de la revisión de las interpretaciones que sobre el particular aparecen en la literatura. A su vez, se analizan los antecedentes hallados sobre el tópico en la comunidad internacional.

POSTURAS ANTE LA EVALUACIÓN EN LA ALFIN

La evaluación en la ALFIN puede considerarse como un eje transversal porque alcanza diferentes contenidos de la actividad. Así lo confirman diversos autores. Según *Colborn y Cordell*, la evaluación puede tomar diversos significados:²

1. La evaluación de las sesiones de trabajo.

2. La evaluación de los bibliotecarios como parte del proceso.
3. La evaluación de los programas de ALFIN.
4. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

Iannuzzi, por su parte, establece 4 niveles en la ALFIN, en los cuales puede aplicarse la evaluación: en la biblioteca, en la clase, en el *campus* universitario y más allá de este. Sin embargo, apunta, que la medición del aprendizaje del estudiante es el elemento más significativo en cada uno de los niveles propuestos.³

Autores como *Portmann y Julius* estudian y evalúan la ALFIN a partir de 3 escenarios diferentes. Ellos refieren que empíricamente en la literatura estos espacios son: la satisfacción del estudiante, el impacto de la instrucción bibliográfica en variables como habilidades y uso y el efecto de varias estrategias pedagógicas como parte de la instrucción, también en las variables habilidades y uso.⁴

Gratch considera que la evaluación puede verse en 3 arenas: los entornos de aprendizaje, que propician la aplicación de un proceso de ALFIN a diversas escalas; los componentes de un programa, sus objetivos, alcance, misión y recursos; así como en los resultados de aprendizaje, en definitiva el desarrollo de habilidades de información y su impacto en los estudiantes.⁵

La IFLA establece directrices para la evaluación en la ALFIN, que se centran exclusivamente en los aprendizajes del estudiante. Para ello, se pronuncia con la interrogante *¿qué han aprendido los estudiantes?* Y propone entonces 3 tipos de evaluación con propósitos diferentes: prescriptiva o diagnóstica, formativa y sumativa.⁶

La ACRL, en su agenda para la investigación, dedica un acápite a la evaluación de la instrucción bibliográfica y la ALFIN. Según el organismo internacional, se deben analizar 3 aspectos fundamentales en el proceso evaluativo, estos son:⁷

1. La evaluación de programas y del profesorado.
2. La calificación de los resultados de aprendizaje.
3. La transferibilidad, que comprende los modelos que han tenido éxito en los programas de ALFIN, sea en diferentes asignaturas de una misma universidad o en universidades diferentes; así como la aprehensión, aplicación y adaptación de las habilidades informativas adquiridas en niveles de enseñanza precedentes a otros superiores.

Por su lado, el *Information Literacy Institute* propone tres grupos entre las mejores prácticas relacionadas con la evaluación: programas, logros y programas-logros, y establece criterios de medidas para cada uno de ellos.⁸

Todas las posturas de manera similar tocan aspectos medulares de la ALFIN. Se analiza explícitamente la participación de los bibliotecarios en el proceso, no sólo en las actividades y sesiones, sino por las habilidades que poseen con respecto al empleo de estrategias pedagógicas, es decir, su función como docente. Existen, como es obvio, sobradas razones para cuestionar y analizar en la comunidad científica internacional^{9,10} la función que debe desempeñar el bibliotecario como docente y facilitador de la actividad. Al respecto *Portmann & Julius* advierten que lo

significativo sería definir -por parte del bibliotecario- qué estrategia pedagógica es más efectiva para aplicar en el proceso de ALFIN, y citan en este sentido, estudios como los de *Khol & Wilson* y *Marcus & Beck*, para confirmar su importancia.

La discusión existente sobre la formación de competencias entre los especialistas en información convierte este tópico un punto de reflexión particular y permanente desde la perspectiva de la evaluación. La eficiencia de las sesiones realizadas no es sólo el resultado de sus dotes pedagógicas, sino de la capacidad de los profesionales de la información para comunicar sus conocimientos a partir de un dominio demostrado de los temas a tratar.

Un aspecto valorado con énfasis entre los autores estudiados es la medición de los aprendizajes del estudiante. En este punto, existen varios aspectos susceptibles de analizar.

En primera instancia, se reiteran las disquisiciones existentes entre la evaluación diagnóstica, que se aplica para establecer las condiciones y posibilidades iniciales de aprendizaje de los estudiantes,¹¹ y la formativa, utilizada preferentemente como estrategia de mejora y para ajustar sobre la marcha, los procesos educativos con vistas a conseguir las metas u objetivos previstos. Esta última es la más apropiada para la evaluación de procesos, aunque también es formativa la evaluación de productos educativos, siempre que sus resultados se empleen para su perfeccionamiento. Suele identificarse con la evaluación continua,¹² y la sumativa, definida por *Molnar* como aquella que tiene la estructura de un balance, y se realiza después de un período de aprendizaje al término de un programa o curso.¹³ Sus objetivos son calificar en función de un rendimiento, otorgar una certificación, determinar e informar sobre el nivel alcanzado a todas las instancias (alumnos, padres, institución, docentes, etcétera).

Una interpretación de este aspecto, permite considerar que la función diagnóstica constituye la piedra angular para iniciar un proceso de evaluación en la ALFIN. Es necesario conocer las particularidades de la población a evaluar, sus niveles de conocimiento y sobre todo de implicación en el proceso. Pero sin dudas, la función reguladora de la ALFIN es formativa al dirigirse al proceso. Este tipo de evaluación en la ALFIN enriquece la actividad, evidencia las mejoras observadas en el evaluado e incluso advierte sobre sus puntos débiles. Como se centra en el aprendizaje toma mayor partido en cada una de las sesiones de trabajo o entrenamientos. Su aplicación busca cambios en la actuación de las personas, un objetivo básico de la ALFIN.

La aplicación de la sumativa, a pesar de ser la más comúnmente utilizada en los contextos educativos, no es tan provechosa como las anteriores. Su forma más típica es la asignación de créditos a los estudiantes al final del proceso o sesión de entrenamiento. Otros intentos en este sentido son las propuestas de elaboración de un certificado que avale la condición de *alfabetizado en información* para los individuos fundamentalmente en conexión con la *European/Internacional Computer Driving Licence (E/ICDL)*.¹⁴

Otro aspecto importante en el análisis es que existe una clara diferencia entre lo que es evaluación de un programa, sesión de clase, un tutorial y su efectividad y la evaluación del desempeño del estudiante, es decir, su nivel de alfabetización en información, la comprobación del dominio de sus habilidades informacionales. En la literatura anglosajona aparecen dos términos que diferencian el concepto de evaluación en estas dos aristas: *evaluation* y *assessment*. Varios autores al referirse a sus diferencias afirman que mientras la evaluación implica la posición del funcionamiento de los servicios, programas o instructores individuales, los

resultados de la valoración [traducción al español de *assessment*] se concentran sobre qué aprende el estudiante con el programa y si afirma el conocimiento y las habilidades que el programa tiene la intención de enseñar.¹⁵

Sobre el particular *Dugan y Hennon* plantean que el proceso de evaluación es mejor aplicarlo hacia las entradas y salidas -preguntarse- si están las salidas como objetivos haciendo para lo que fueron planeadas o adquiridas las entradas (recursos) disponibles y si la valoración mide cambios en los usuarios de la biblioteca como un resultado de sus contactos con los programas académicos, recursos y servicios, como el contenido conocido por el estudiante, las habilidades desarrolladas y los valores y actitudes adquiridas.¹⁶

La evaluación, sin dudas, a partir de sus disímiles escenarios, es un proceso complejo. En primer lugar por el grado de subjetividad que pudiera contener, al depender de las satisfacciones de estudiantes, docentes y bibliotecarios. En segundo lugar, porque no es un proceso que pueda realizarse sólo por el bibliotecario, la metodología de la evaluación se mueve más allá del control de la biblioteca hacia los esfuerzos cooperativos con la docencia de la facultad.³

Otro aspecto medular es el referido por la *Association of College & Research Libraries* (ACRL) cuando se refiere a la transferibilidad. La intención es garantizar el necesario ciclo de desarrollo del proceso de ALFIN. Resulta un indicador del aprendizaje continuo que promueve esta actividad. Supone entender que la enseñanza superior funciona como un sistema en la medida en que lo adquirido en la enseñanza de pregrado se aplique en la vida postgraduada, aunque la intención no es sólo verla en el contexto de la educación superior, sino también en los niveles primarios y secundarios.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y ESTADO DEL ARTE

Entre los estudios que constituyen antecedentes históricos con relación a la evaluación de la ALFIN, uno de sus mayores exponentes es el artículo escrito por *Bober, Poulin y Vileno*, titulado *Evaluating library instruction in academic libraries*, donde se realizó una revisión crítica sobre el particular desde el 1980 hasta 1993.¹⁷ Desde los inicios y hasta las más recientes investigaciones es evidente la presencia de las propuestas revisadas en el acápite anterior.

En el pasado sólo se consideraban los resultados a partir de los análisis estadísticos, por ejemplo, cuántos estudiantes asistían a las sesiones o cuántas clases se impartían por un bibliotecario, facultad o universidad. Así se evidenciaba la relevancia en la misión educacional que poseía la institución de información.¹⁸ El predominio, tanto en el campo de la Ciencia de la Información como de la Pedagogía durante aquellos momentos de los métodos positivistas aplicados a la investigación de la ciencia, cuya expresión fueron los estudios basados en cifras exactas, la estadística centrada en la expresión de datos, justificaba este comportamiento.

En el año 1970, *Ellen R. Paterson* sugirió que un examen a los estudiantes sobre conocimiento de la biblioteca debía ser un prerrequisito para el diseño de un programa de instrucción bibliotecaria -aún se utilizaba este término.

Sin embargo, no fue hasta la década de los años 1980, cuando realmente se tomó en consideración su propuesta. Exámenes publicados desde 1980 reflejaban un

incremento en el número de instituciones que introdujeron la evaluación en sus programas de ALFIN. No obstante, aún no se aplicaban metodologías formales de evaluación, aún no se ejecutaban en ningún grado.¹⁹ *Wong, Chan y Chu* se refirieron a los estudios de *King y Ory*, quienes se ocuparon de clasificar los métodos de evaluación en 3 acápites: determinar las habilidades de información mediante exámenes, recolectar opiniones mediante evaluaciones perceptuales, medir el uso de la biblioteca.²⁰ *Lawson* afirma que *Cook*, un especialista de la Universidad de Kent, concibió una evaluación de las habilidades específicas para el empleo de la biblioteca por medio de preguntas relativas a la autoconfianza que tenían los estudiantes en la aplicación de dichas habilidades y sobre los grados de alfabetización informacional previos.²¹ Uno de los aportes de esta pesquisa fue determinar que la frecuencia de las tareas de investigación relacionadas con la biblioteca tuvo un impacto positivo en los niveles de las habilidades exhibidos por los estudiantes. *Joan Kaplowitz*, otro de los autores de la época de los años 1980, comprobó mediante una comparación realizada a partir de la aplicación de *pretest* y *postest*, los resultados del aprendizaje de los estudiantes en un programa de instrucción en 3 clases de inglés en la Universidad de Los Angeles, California.²² Según *Mensching*, solo el 23% de las bibliotecas participantes de LOEX (Library Orientation Exchange), una organización educacional sin fines de lucro y autofinanciada para la instrucción bibliotecaria y la ALFIN, respondieron afirmativamente sobre la inclusión de la evaluación en sus programas de ALFIN, incluso se atribuyó esta situación a la carencia de mecanismos adecuados para la evaluación de ALFIN entre los bibliotecarios.²⁰

En la década de los años 1990 hubo un énfasis creciente hacia los resultados de la evaluación. La necesidad de contar con datos válidos para demostrar la eficacia de los programas de instrucción, trajo consigo que la evaluación sumativa se convirtiera en un método muy popular y una forma cuantitativa de mostrar los resultados. En esta época, muchos de los estudios no incluían en los exámenes aplicados cómo medir el componente de la percepción o uso de la información. *Barclay* combinó en un examen la opinión que tenían los encuestados sobre este aspecto.²¹ De manera que hizo un pequeño intento por comprobar de forma cualitativa las impresiones de sus encuestados con respecto al uso de la información y su desempeño en la prueba aplicada.

A finales de los años 1990, se produjeron varios cambios en pos de impulsar estudios de evaluación en ALFIN. Las agencias de acreditación de carreras fueron un factor determinante en el desarrollo de evaluaciones para la ALFIN en este período, al incluir y comprobar actividades evaluativas de esta actividad como parte de su realización. Para esto, los evaluadores o acreditadores insertaban interrogantes que mostraban el quehacer del bibliotecario en la formación del futuro profesional. Un ejemplo fue la *Middle States Association of Colleges and Schools (MSACHE)* que incluyó en sus *Guías para bibliotecarios evaluadores* preguntas como: *¿participan los bibliotecarios de facultad en la revisión de las bibliografías de los estudiantes para medir la relevancia y apropiada utilización de los recursos?*³ Ello, sin dudas, obligó a varias bibliotecas de universidades a incluir o fortalecer sus programas de ALFIN y por ende, a cuestionarse su efectividad en la aplicación de estos mediante estudios valorativos.

Proliferaron entonces las evaluaciones a los programas. En el área de la medicina, entre las evaluaciones a un proceso de ALFIN, clasifica como una de las pioneras la realizada por *Fox, Richter y White*.²³ Consistía en un proceso de evaluación multidimensional que se aplicó con estudiantes de esa especialidad para conocer los dominios cognitivos y afectivos que poseían en la competencia informacional.

Kunkel Weaver y Cook examinaron en un estudio un conjunto de variables divididas en: *Promedio* -ponderación de las habilidades en información de los estudiantes-,

Comodidad -nivel de comodidad que presentan los estudiantes con respecto a sus habilidades en información-, *Tiempo* -expresado en las experiencias pasadas con respecto a la ALFIN-, y *Frecuencia* -periodicidad con la que los estudiantes recibían tareas que involucraban a la biblioteca. Concluyeron que la variable frecuencia era el factor predominante en el desarrollo de habilidades en información.²⁴

La experiencia de *Moore-Jansen* fue semejante a la anterior, su diferencia primaria radicó en la denominación de las variables. En este caso, el autor estudió la relación existente entre los aspectos demográficos de los estudiantes: edad, nivel educacional, idioma materno, entre otros; así como la instrucción previa recibida y la prioridad de ellos en el uso de los recursos de la biblioteca para evaluar la efectividad de la instrucción bibliográfica.²⁵ Paralelamente, *Morrison* cambió los métodos que hasta ese momento predominaban en la evaluación, y la aplicó por medio de grupos focales, donde se demostró su fiabilidad.²⁶

En este período, autores como *Colborn y Cordell o Riddle y Hartman* llamaron a un análisis más objetivo sobre la labor docente de los bibliotecarios para desarrollar la ALFIN. En sus investigaciones, se aplicaron pre y post exámenes a gran escala, que produjeron datos que mostraban la significativa diferencia entre los resultados de aprendizaje de los estudiantes.^{2,27} Igualmente, *Lawson* realizó un estudio evaluativo del programa de ALFIN con la aplicación de los exámenes antes y después para demostrar el mejoramiento de las habilidades en los estudiantes del primer año de la especialidad de Bibliotecología y Ciencias de la Información.²²

Por su parte, *Rabine y Cardwell* comenzaron a hablar de estrategias de evaluación para los programas y sesiones de ALFIN, mediante minicuestionarios que valoraban los resultados de programas a gran escala.¹⁵

Duna, perteneciente a la Universidad del Estado de California, trazó un plan de evaluación para varios años. Su estudio se dividía en 3 fases de desarrollo e implementación:²⁸

Fase I: consistía en la aplicación de un cuestionario, basado en un estudio cuantitativo, para establecer una panorámica de la competencia informacional de los estudiantes mediante el uso de escenarios de información.

Fase II: incluía un estudio cuantitativo multimétodo para capturar qué hacían los estudiantes cuando buscaban información

Fase III: era un estudio que contenía:

- Un análisis longitudinal a una muestra de estudiantes que utilizaba grupos controlados y modelos institucionales específicos.
- El desarrollo y examen de preguntas para en la entrada y salida de la evaluación.
- Un sistema ampliado para examinar actitudes, expectativas y conocimientos de las habilidades informacionales de los estudiantes.

Cooney y Hiris exploraron la necesidad de programas de ALFIN en las licenciaturas, específicamente en el currículum de los estudios de administración.²⁹ *Webster y Rielly* centraron su estudio en la efectividad y niveles de satisfacción de estudiantes, facultades y bibliotecarios involucrados en materias específicas en la Universidad del estado de Oregón. Los investigadores del proyecto demostraron

que la realización de un taller de entrenamiento es solo una parte del holismo y la continuidad de un programa de ALFIN.³⁰

Otros de los autores de este período fueron *Julien & Boon*, quienes estudiaron los resultados de aprendizaje en las bibliotecas universitarias de Canadá durante 3 años de aplicación de un programa de ALFIN.³¹ Por su parte, las pesquisas de *Portmann y Julius* buscaron medir la influencia de una sesión de entrenamiento durante una hora en los estudiantes, con el objetivo de comparar las habilidades adquiridas sobre el uso de la biblioteca y el uso conciente y efectivo de la información. Los análisis demostraron que realmente el estudiante mejoraba en cuanto al uso de la biblioteca para la realización de sus actividades, pero no aprehendía habilidades propias de una persona alfabetizada en información.⁴ *Larkin y Pines* midieron los resultados de aprendizaje desde los cursos introductorios de Psicología en el Colegio *Canisius*. Para ello se centraron básicamente en las búsquedas de información en bases de datos.³²

La relación de estudios en esta época pudiera ser aún más amplia;³³⁻³⁵ sin embargo, resultan suficientes los expuestos hasta el momento para describir el escenario de la evaluación en ALFIN. En resumen, la evaluación hasta esta época se caracterizó por aplicar métodos antes de las sesiones y después de ellas; y realizar estudios comparativos de progreso, aunque en varios casos estadísticamente no se obtuvieron avances significativos. Y por otra parte, se asocian a aplicaciones concretas en disciplinas y programas para desarrollar habilidades de información, donde son los principales objetos de evaluación. No obstante, es significativa la proliferación de estudios concretos de evaluación en una comunidad universitaria específica; en este sentido, *Burkhardt* alega que este tipo de estudios puede servir para capturar tendencias locales, ideas innovadoras, áreas de especial interés y resultados específicos de aprendizaje en un programa de una universidad o localidad.³⁶ Se impone entonces extender y compartir dichas experiencias en pos de desarrollar referentes teóricos que fundamenten el avance de esta actividad.

CONSIDERACIONES FINALES

Al lograr un primer acercamiento al tópico analizado, se constata como, a partir de la literatura revisada, la evaluación se centra en un elemento primordial: el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, existen otros aspectos que deben considerarse, entre ellos, la calidad de los materiales didácticos empleados y la preparación del profesional encargado del proceso. Sobre este particular no existe duda de que el binomio docente _ bibliotecario se impone cada vez más; incluso, se observa como se entrelazan las funciones con una tendencia hacia la búsqueda del bibliotecario/docente. En correspondencia con esta tendencia se refuerza entonces la idea de lograr una formación más profunda en el especialista de nuestra área, en dos aristas importantes: pedagógica e informativa.

Otro elemento a enfatizar para futuras reflexiones es la transferibilidad como característica de la ALFIN y por ende susceptible de evaluarse. La ACRL presenta este fenómeno a la comunidad científica, debido a la influencia que puede tener sobre la persona alfabetizada. Muestra de ello resulta la inclusión del conocimiento previo de los estudiantes en varios de los procesos evaluativos revisados como variable a analizarse cuando se efectúa una evaluación.

Descubrir nuevos modelos para la evaluación de habilidades en información, revisar los métodos y técnicas existentes entre otros, se vislumbran como nuevas líneas para profundizar en el tópico tratado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Faros para la sociedad de la información: Declaración de Alejandría acerca de la alfabetización informacional y el aprendizaje de por vida. 2005. Disponible en: <http://www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-es.html> [Consultado: 20 de marzo de 2008].
2. Colborn NW, Cordell RM. Moving from subjective to objective assessments of your instruction program. *Reference Services Review* 1998;26(3-4):125-37.
3. Iannuzzi P. We are teaching, but are they learning: accountability, productivity, and assessment. *The Journal of Academic Librarianship* 1999;25(4):304-5.
4. Portmann CA, Jilius Roush A. Assessing the effect of library instruction. *The Journal of Academic Librarianship* 2004;30(6):461-5.
5. Gratch Lindauer B. The three arenas of information literacy assessment. *Reference & User Services Quarterly* 2004;44(2):122-9.
6. IFLA. Directrices para la evaluación de la alfabetización informativa. 2004. Disponible en: <http://www.ifla.org/VII/s42/pub/IL-guidelines2004-s.pdf> [Consultado: 20 de marzo de 2008].
7. ACRL. Agenda para la investigación en instrucción bibliográfica y alfabetización informacional. *Anales de la Documentación* 2005;8:275-83.
8. Licea de Arenas J. La evaluación de la alfabetización informacional. principios, metodologías y retos. *Anales de la Documentación* 2007;10:215-32.
9. Sowell SL. Education librarians. In: Dekker M (ed.). *Encyclopaedia of Library and Information Science*. New York C: Taylor & Francis; 2003. p.972-6.
10. Donnelly KM. Librarian as teachers. In: Dekker M (ed.). *Encyclopedia of Library and Information Science*. New York C: Taylor & Francis; 2003. p.1545-52.
11. Santos M. La evaluación: Un reto para los y las docentes. 2006. Disponible en: <http://www.educando.edu.do/Educando/Administracion/Recursos/Articulos/evaluacion+un+reto.htm> [Consultado: 20 de marzo de 2008].
12. FCH. La evaluación educativa: conceptos, funciones y tipos. 2007. Disponible en: <http://www.oposicionesprofesores.com/biblio/docueduc/LA%20EVALUACION%20EDUCATIVA.pdf?PHPSESSID=2be4eaeae578c10d80d0b69e0ce6982>
13. Molnar G. Evaluación continua. 2001. Disponible en: <http://www.chasque.net/gamolnar/evaluacion%20educativa/evaluacion.02.html> [Consultado: 20 de marzo de 2008].
14. Pasadas Ureña C. The International Information Literacy Certificate: a global professional challenge. In: IFLA(ed.). *World Library and Information Congress: 69th General Conference and Council*. Berlin: IFLA; 2003.

15. Rabine J, Cardwell C. Start making sense: Practical approaches to outcomes assessment for libraries. *Research Strategies* 2000;17:319-35.
16. Dugan RE, Herson P. Outcome assessment: Not synonymous with inputs and outputs. *The Journal of Academic Librarianship* 2002;28(6):376-80.
17. Bober C, Poulin S y Vileno I. Evaluating library instruction in academic libraries. *The Reference Librarian* 1995;(51/52):53-71.
18. Knight L. The role of assessment in library user education. *Reference Services Review* 2002;30(1):15-24.
19. O'Connor LG, Radcliff CJ, Gedeon JA. Assessing information literacy skills: Developing a standardized instrument for institutional and longitudinal measurement. Disponible en: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrl/events/oconnor.pdf> [Consultado: 20 de marzo de 2008].
20. Wong G, Chan D, Chu S. Assessing the Enduring Impact of Library Instruction Programs. *The Journal of Academic Librarianship* 2006;32(4):384-95.
21. Lawson MD. Assessment of a college freshman course in information resources. *Library Review* 1999;48(2):73-8.
22. Kaplowitz, Joan. A pre- and post- test evaluation of the English 3-Library Instruction Program at UCLA. *Research Strategies* 1986; 4:11_7.
23. Fox LM, Richter J, White N. A multidimensional evaluation of a nursing information literacy program. *Bull Med Libr Assoc* 1996;84(2):182-90.
24. Kunkel LR, Weaver SM, Cook KN. What do they know? An assessment of undergraduate library skills. *The Journal of Academic Librarianship* 1996;22(6):430-4.
25. Moore-Jansen C. What difference does it make? One study of student background and the evaluation of library instruction. *Research Strategies* 1997;15(1):26-3
26. Morrison H. Information literacy skills: An exploratory focus group study of student perceptions. *Research Strategies* 1997;15(1):4-17.
27. Riddle JS, Hartman KA. But are they learning anything? Designing an assessment of First Year Library Instruction. *College & Undergraduate Libraries* 2000;7(2):59-69.
28. Dunn K. Assessing information literacy skills in the California State University: A progress report. *The Journal of Academic Librarianship* 2002;28(1):26-35.
29. Cooney M, Hirish L. Integrating information literacy and its assessment into a graduate business course: A collaborative framework. *Research Strategies* 2003;19:213-32.
30. Webster J, Rielly L. A library instruction case study: measuring success from multiple perspectives. *Research Strategies* 2003;19(1):16-32.

31. Heidi, J y Boon, S. Assessing instructional outcomes in Canadian Academic Libraries. *Library and Information Science Research* 2004;26(2):121-139.
32. Larkin JE, Pines HA. Developing information literacy and research skills in introductory Psychology: a case study. *The Journal of Academic Librarianship* 2005;35(1):40-5.
33. Fiegen AM, Cherry B, Watson K. Reflections on collaboration: Learning outcomes and information literacy assessment in the business curriculum. *Reference Services Review* 2002;30(4):307-18.
34. Stewart SL. Assessment for library instruction: The Cross/Angel Model. *Research Strategies* 1999;16(3):165-74.
35. Flashpohler MR. Information literacy program assessment: one small college takes the big plunge. *Reference Services Review* 2003;31(2):129-40.
36. Burkhardt JM. Assessing library skills: A first step to information literacy. *Libraries and the Academy* 2007;7(1):25-49.

Recibido: 10 de junio de 2008.

Aprobado: 15 de junio de 2008.

MSc. *Grizly Meneses Placeres*. Departamento Ciencias de la Información. Facultad Ciencias de la Información y la Educación. Universidad Central "Marta Abreu". Carretera a Camajuaní Km 5 1/2 Santa Clara. Villa Clara, Cuba. Correo electrónico: grizly@uclv.edu.cu

Ficha de procesamiento

Clasificación: Artículo de revisión.

Términos sugeridos para la indización

Según DeCS¹

EDUCACIÓN; CIENCIA DE LA INFORMACIÓN; TECNOLOGÍA; ESTUDIANTES; ALFABETIZACIÓN.

EDUCATION; INFORMATION SCIENCE; TECHNOLOGY; STUDENTS; LITERACY.

Según DeCI²

EDUCACIÓN; CIENCIAS DE LA INFORMACIÓN; TECNOLOGIA DE LA INFORMACIÓN;
ALFABETIZACIÓN.

EDUCATION; INFORMATION SCIENCES; INFORMATION TECHNOLOGY; LITERACY.

¹BIREME. Descriptores en Ciencias de la Salud (DeCS). Sao Paulo: BIREME, 2004.

Disponible en: <http://decs.bvs.br/E/homepagee.htm>

²Díaz del Campo S. Propuesta de términos para la indización en Ciencias de la Información. Descriptores en Ciencias de la Información (DeCI). Disponible en: <http://cis.sld.cu/E/tesauro.pdf>

Copyright: © ECIMED. Contribución de acceso abierto, distribuida bajo los términos de la Licencia Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 2.0, que permite consultar, reproducir, distribuir, comunicar públicamente y utilizar los resultados del trabajo en la práctica, así como todos sus derivados, sin propósitos comerciales y con licencia idéntica, siempre que se cite adecuadamente el autor o los autores y su fuente original.

Cita (Vancouver): Meneses Placeres G. Aproximaciones teóricas a la evaluación de la alfabetización informacional en la educación superior. *Acimed* 2008;18(1).
Disponible en: Dirección electrónica de la contribución. [Consultado: día/mes/año].

Copyright of ACIMED is the property of Centro Nacional de Informacion de Ciencias Medicas and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.