UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

EVALUACIÓN DE HABILIDADES BÁSICAS DE ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN UNIVERSITARIOS DE LETRAS ESPAÑOLAS A TRAVÉS DE ESTÁNDARES DISCIPLINARES

POR:

RITA CID REYES

TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

CHIHUAHUA, CHIH. MÉXICO **17 DE AGOSTO DE 2020**

Evaluación de habilidades básicas de alfabetización informacional en universitarios de letras españolas a través de estándares disciplinares. Tesis presentada por Rita Cid Reyes como requisito parcial para obtener el grado de Maestría en Innovación Educativa ha sido aprobado y aceptado por:

Dr. Armando Villanueva Ledezma
Director de la Facultad de Filosofía y Letras

Dr. Jorge Alan Flores Flores
Secretario de Investigación y Posgrado

Lic. Eva Méndez Salcido
Coordinador Académico

Dr. José Refugio Romo González
Presidente

Fecha: 17 de agosto de 2020
Comité:

Director de Tesis: Dr. Juan Daniel Machin Mastromatteo
Vocal 1: Dr. Juan Daniel Machin Mastromatteo
Vocal 2: Dr. Javier Tarango Ortiz
Secretario: Dr. Gerardo Ascencio Baca

© Derechos Reservados

Rita Cid Reyes, Rúa de las Humanidades s/n Campus Universitario 1.

17 de agosto de 2020

Evaluación de habilidades básicas de alfabetización informacional en universitarios de letras españolas a través de estándares disciplinares

Rita Cid Reyes
Universidad Autónoma de Chihuahua

Notas de la autora:

Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, Maestría en Innovación Educativa (MIE), Programa académico perteneciente al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Rita Cid Reyes. ORCID: http://orcid.org/0000-0002-3178-8000
Email: ritacidreyes@gmail.com

Director de Tesis: Dr. Juan Daniel Machin Mastromatteo
Comité de Tesis: Dr. Javier Tarango Ortiz, Dr. José Refugio Romo González y Dr. Gerardo Ascencio Baca.

Citar en APA (APA 7ª Edición): Cid, R. (2020). *Evaluación de habilidades básicas de alfabetización informacional en universitarios de Letras Españolas a través de estándares disciplinares.* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Chihuahua]. Repositorio Digital de tesis de la UACH. http://repositorio.uach.mx

Resumen

Esta investigación cuantitativa partió de cuatro objetivos: a) identificar las habilidades de ALFIN con las que los estudiantes de la licenciatura en Letras Españolas de la Universidad Autónoma de Chihuahua están familiarizados; b) identificar si hay una relación entre el desempeño académico del estudiante y las habilidades ALFIN; c) adaptar las 'Pautas de competencias de investigación para literaturas en lengua inglesa' de la Asociación de Bibliotecas Universitarias y de Investigación (ACRL) para realizar una encuesta diagnóstica; d) diseñar, elaborar y aplicar la encuesta diagnóstica en formato digital que contenga tres secciones: i) perfil del estudiante; ii) autopercepción; y iii) una prueba de habilidades básicas de ALFIN. Para realizar los objetivos, se adaptaron las Pautas (ACRL, 2007), seleccionando las habilidades a incorporar al instrumento, el cual se envió por correo electrónico a los 153 estudiantes inscritos y se recibieron 42 respuestas. Los resultados indicaron que los estudiantes estaban más familiarizados con la habilidad de seleccionar información adecuada. El análisis inferencial demostró que: a) no hubo diferencias entre los resultados de la prueba de ALFIN obtenidos por estudiantes de distinto rendimiento académico, lo cual parece indicar que no se le da la debida importancia al desarrollo de ALFIN en la carrera o alternativamente, que ALFIN puede no ser indispensable para que los estudiantes tengan un buen rendimiento académico; b) la prueba hizo que los estudiantes reevaluaran su autopercepción sobre sus propias habilidades y la calificaran con puntajes menores después de la prueba, lo cual sugiere que puede ser una estrategia de aprendizaje apropiada, especialmente si los estudiantes están escépticos sobre la importancia de ALFIN o desconocen su alcance; c) las condiciones favorables de los estudiantes (tener libros, Internet, computadora personal y manejo de un segundo idioma) no determinaron su rendimiento en la prueba, ni tampoco su rendimiento académico; y d) la percepción de los estudiantes de haber aprendido o no a investigar en la carrera no incidió en sus resultados en la prueba. Se hizo evidente la importancia de promover las Pautas, particularmente entre docentes de Letras, para generar mayor consciencia de su existencia, ya que son un punto de partida útil para diseñar contenidos y actividades para desarrollar ALFIN. Las siguientes experiencias que apliquen ALFIN al área de Letras permitirán establecer casos de éxito y buenas prácticas que elevarían los niveles de desarrollo informacional en esta disciplina.

Palabras clave: alfabetización informacional, competencia informacional, estudiantes, licenciatura.

Abstract

This quantitative research started from four objectives: a) identify the information literacy (IL) skills that students from the bachelor program of Spanish Letters at the Autonomous University of Chihuahua are familiar with; b) identify if there is a relationship among students' academic performance and IL skills; c) design and implement a survey; d) adapt the 'Research competency guidelines for literatures in English' by the Association of College and Research Libraries (ACRL) to design a diagnostic survey; e) design and implement the diagnostic survey with three main sections: i) students' profile; ii) self-perception; and iii) an test of the basic IL skills. To achieve these objectives the Guidelines (ACRL, 2007) were adapted, which implied selecting the skills that would be included in the instrument, which was then designed and sent by email to the 153 students enrolled in the program at the moment, from which 42 responses were gathered. Results indicated that, from the four skills evaluated in the survey, students were more familiar with the skill of selecting adequate information. The inferential analysis showed that: a) there were no differences in the results obtained in the IL test by students with different academic performance, which seemed to suggest that professors probably do not consider that developing IL skills is important for students and that IL might not be relevant for students to get good grades in their studies; b) the IL test made students reevaluate their self-perception on their own skills, so they scored it lower after the test, which suggest that it may be an appropriate learning strategy if students are hesitant or skeptic over the importance of IL or if they are not aware of what it entails; c) students' favorable conditions (have books, Internet, personal computer and proficiency in a second language) did not determine their performance on the test, nor their academic performance; and d) students' perception about having learned (or not) to conduct research on their studies did not determine their results on the test. The importance of promoting the Guidelines was evident, particularly among letters professors, in order to raise awareness of their existence, as they are a useful starting point for designing contents and activities to develop IL. From this suggestion the following experiences that will implement IL to the area of letters would allow establishing success stories and best practices that may raise the levels of informational development in this discipline.

Keywords: information literacy, information competence, students, undergraduate studies.

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por la otorgación de la beca para el estudio de esta maestría y para la estancia de investigación en la Universidad Carlos III de Madrid.

Al Cuerpo Académico de Estudios de la Información, en especial al director de esta tesis el Dr. Juan D. Machin Mastromatteo por compartir su conocimiento y experiencia resultado de una impresionante carrera profesional; también por supuesto, al Dr. José Refugio Romo González, Dr. Gerardo Ascencio Baca y al Dr. Javier Tarango Ortiz, un sincero agradecimiento a todos por su contribución en esta investigación y su ejemplar compromiso con la investigación académica de alto nivel.

En el desarrollo de la investigación también participaron otros destacados profesores, del área de Literatura, la Dra. Mónica Torres-Torija, el Dr. Vladimir Guerrero y el Dr. Hiram Evangelista de la Universidad Autónoma de Chihuahua, y del área de alfabetización informacional el Dr. Miguel Ángel Marzal de la Universidad Carlos III de Madrid.

Tabla de contenido

Lista de acrónimos 10
Lista de Tablas 11
Lista de Figuras 12
Capítulo I. Introducción 13
1.1. Antecedentes 13
1.1.1. La institución (personal docente y bibliotecario) 14
1.1.2. Estudiante 16
1.1.3. Contenido temático 16
1.1.4. Enseñanza 17
1.1.5. Material didáctico 17
1.1.6. La evaluación 18
1.2. Planteamiento del Problema 19
1.3. Objetivos 20
1.4. Preguntas de investigación 21
1.5. Hipótesis 21
1.6. Justificación 21
1.7. Conceptos 22
1.8 Estructura de la tesis 23
Capítulo II. Marco Teórico 26
2.1. Alfabetización académica 26
2.2. Alfabetización informacional 29
2.2.1. La autoridad académica (el experto) es construida y contextual 31
2.2.2. La creación de la información como proceso 32
2.2.3. La información posee valor (cuesta) 32
2.2.4. La investigación como indagación 33
2.2.5. Lo académico como conversación 33
2.2.6. La búsqueda como exploración estratégica 34
2.3. Alfabetización informacional disciplinar 35
2.4. La investigación literaria 39

2.4.1. El objeto de estudio 42
2.4.2. Una pregunta de investigación 43
2.4.3. La objetividad 43
2.4.4. La generalización 44
2.4.5. Demostración y discusión 44
Capítulo III. Metodología 46
3.1. Diseño de investigación 46
3.2. Población y muestra 47
3.3. Consideraciones éticas 47
3.4. Instrumento de recolección de datos 48
3.5. Métodos para el análisis de datos 56
Capítulo IV. Análisis de resultados 58
4.1. Datos generales de los estudiantes 58
4.2. Situación actual y expectativas profesionales 62
4.3. Prueba de ALFIN 67
4.4. Autopercepción antes y después de la prueba de ALFIN 69
4.5. Análisis correlacional 73
4.5.1. Correlaciones entre datos generales y autopercepción 74
4.5.2. Correlaciones entre respuestas correctas en la prueba de ALFIN y autopercepción... 76
4.5.3. Datos generales y respuestas individuales 78
4.5.4. Autopercepción y rendimiento en la prueba de ALFIN 81
4.5.5. Habilidades y rendimiento 83
4.6. Análisis inferencial 84
4.6.1. H_1 Los estudiantes de Letras Españolas con buenas habilidades ALFIN tienen un mejor rendimiento que aquellos sin tales habilidades 84
4.6.2. H_2 La prueba de ALFIN modifica su autopercepción respecto a sus habilidades ALFIN 87
4.6.3. H_3 Las condiciones favorables para el desarrollo de ALFIN hacen que tengan mejores resultados en la prueba de ALFIN 88
4.6.4. H_4 Las condiciones favorables para el desarrollo de ALFIN hacen que tengan mejores resultados en su rendimiento académico 90

4.6.5. H_5 Los estudiantes que afirman que han aprendido a investigar en la carrera obtuvieron una mayor calificación en la prueba de ALFIN 90
Capítulo V. Discusión 92
5.1. Perfil de la muestra 92
5.2. La evaluación de ALFIN 95
Capítulo VI. Conclusión 97
6.1. Cumplimiento de los objetivos planteados 97
6.2. Respuestas a las preguntas de investigación 99
6.2.1. ¿Con cuáles habilidades básicas de ALFIN están familiarizados los estudiantes de la licenciatura en Letras Españolas de la UACH y qué relación tiene con el desempeño académico? 99
6.2.2. ¿Cómo se diferencia la autopercepción de los estudiantes sobre sus propias habilidades de ALFIN con su rendimiento en actividades donde las utilicen? 100
6.2.3. ¿Cómo se relaciona el perfil del estudiante con su desempeño académico? 100
6.3. Contribuciones para futuras investigaciones y para los profesionales de la educación ... 100
Referencias 103
Anexos 109
Anexo 1. Encuesta para estudiantes de la Licenciatura en Letras Españolas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua 110
Anexo 2. Correlaciones entre datos generales y respuestas individuales (n=42) 121
Anexo 3. Correlaciones entre preguntas ALFIN y autopercepción (n=42) 123

Lista de acrónimos

AA. Alfabetización Académica

ACRL. Association of College and Research Libraries (Asociación de Bibliotecas Universitarias y de Investigación)

ALFIN. Alfabetización informacional

ALFIND. Alfabetización informacional disciplinar

ANOVA. Análisis de la varianza

DES. Dependencias de Educación Superior

IL-HUMASS. Information Literacy Humanities Social Sciences survey

MLA. Moder Language Asociation

NEEA. Nuevos Estudios de Escritura Académica

TRAILS. Tool for Realtime Assessment Information Literacy Skill

UACH. Universidad Autónoma de Chihuahua

Lista de Tablas

Tabla 1. Pautas de competencia en investigación para las literaturas en inglés 38
Tabla 2. Adaptación de las Pautas y número de ítems de cada una en la encuesta 54
Tabla 3. Cantidad de libros en casa 60
Tabla 4. Conocimiento de un idioma extranjero..... 60
Tabla 5. Estudiantes con computadora propia e Internet, según su etapa en la carrera..... 61
Tabla 6. Promedio de calificaciones de bachillerato 61
Tabla 7. Tipo de bachillerato del que egresaron 62
Tabla 8. Promedio de calificaciones de la carrera 62
Tabla 9. Porcentaje de respuestas sobre elección de carrera 63
Tabla 10. Segunda opción de carrera..... 64
Tabla 11. Porcentajes de las cinco áreas que más y que menos interesan a los estudiantes..... 65
Tabla 12. Las tres primeras opciones del campo laboral en cada etapa 65
Tabla 13. Respuestas correctas en la prueba de ALFIN 68
Tabla 14. Estadísticos de las autoevaluaciones pre y post-test ALFIN 70
Tabla 15. Medianas de autopercepción de las cinco habilidades pre y post-test ALFIN 71
Tabla 16. Comparación de la autopercepción antes y después de la prueba de ALFIN..... 71
Tabla 17. Correlaciones entre datos generales y autopercepción 75
Tabla 18. Correlaciones entre variables de autopercepción y respuestas correctas..... 78
Tabla 19. Correlaciones entre autopercepción y habilidades evaluadas en la prueba ALFIN 81
Tabla 20. Correlaciones entre promedio de carrera y habilidades evaluadas en la prueba 84
Tabla 21. Prueba de normalidad promedio de carrera y respuestas correctas 84
Tabla 22. Prueba de normalidad de las cuatro variables de habilidades de ALFIN 86
Tabla 23. Prueba de normalidad de las variables de autopercepción 87
Tabla 24. Prueba multivariante de H_2 87
Tabla 25. Prueba de normalidad de la variable condiciones favorables 89
Tabla 26. Prueba de normalidad de la variable enseñado a investigar en la carrera..... 91

Lista de Figuras

Figura 1. Ámbitos de las investigaciones sobre ALFIN 14
Figura 2. Histograma de edad de los sujetos..... 59
Figura 3. Número de respuestas correctas, incorrectas y ‘no sé’ en la prueba de ALFIN..... 69
Figura 4. Porcentajes de respuestas correctas por etapa y habilidad ALFIN..... 73
Figura 5. Prueba de hipótesis H_1 según el número de respuestas correctas..... 85
Figura 6. Prueba de hipótesis H_1 por habilidad de ALFIN 86
Figura 7. Diferencia variables de autopercepción antes y después de la prueba de ALFIN..... 88
Figura 8. Prueba de hipótesis H_3..... 89
Figura 9. Prueba de hipótesis H_4..... 90
Figura 10. Prueba de hipótesis H_5..... 91

Capítulo I. Introducción

La comunicación académica funciona como un código (Boughey y McKenna, 2016), lo cual implica aprender a descifrarlo para poder integrarse a una comunidad de esta índole. Esto implicaría, en parte, aprender y comprender cómo se conceptualiza y organiza la información en la carrera que se estudia. Aprender a utilizar la información es fundamental para el éxito académico, pues aprender consiste en saber utilizar la información y cada aspecto del proceso enseñanza-aprendizaje requiere del acopio, procesamiento y comunicación de la información (Eisenberg, 2008).

En el nuevo modelo educativo de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) se ubica la competencia de manejo de la información, la cual indica que "es difícil de manejar si no se cuenta con criterios y estrategias de búsqueda para seleccionar los recursos relevantes y pertinentes a la necesidad de información" (UACH, 2019, p. 4) que se tiene. Por ese motivo, la UACH ha incluido esta competencia, "para seleccionar fuentes de información, relevantes y pertinentes a la situación, problema o proyecto, e integrar la base de conocimiento para sustentar argumentos soluciones" (UACH, 2019, p. 4). Precisamente, la alfabetización informacional (ALFIN), es el campo de investigación y práctica profesional que ofrece un modelo para el desarrollo de esta competencia en todo nivel educativo e incluso fuera de la educación formal.

Esta investigación surgió de la necesidad de identificar el desarrollo de la competencia de manejo de la información en los estudiantes de la carrera de Letras Españolas de la UACH, a través del diagnóstico del nivel de dominio de los estudiantes en cuanto a los conceptos y habilidades de ALFIN. Tal diagnóstico buscó responder las tres preguntas de investigación planteadas: a) ¿Con cuáles habilidades básicas de ALFIN están familiarizados los estudiantes de la licenciatura en Letras Españolas de la UACH y qué relación tiene con el desempeño académico?; b) ¿Cómo se diferencia la autopercepción de los estudiantes sobre sus propias habilidades de ALFIN con su rendimiento en actividades donde las utilicen? y c) ¿Cómo se relaciona el perfil del estudiante con su desempeño académico?

1.1. Antecedentes

Las investigaciones sobre ALFIN han adquirido un interés creciente en las últimas décadas y en distintos contextos, pero esta tesis se relacionó con el contexto educativo y específicamente

con el nivel superior. Un acercamiento a las investigaciones realizadas en los últimos cinco años reflejó que los estudios al respecto se pueden organizar en seis áreas temáticas: a) institución; b) estudiante; c) contenido; d) enseñanza; e) material didáctico; y f) evaluación (ver Figura 1). En este apartado se presentan algunas investigaciones publicadas recientemente en cada uno de estos seis ámbitos de investigación sobre ALFIN.

Figura 1

Ámbitos de las investigaciones sobre ALFIN

1.1.1. La institución (personal docente y bibliotecario)

En el primer caso, se encuentran las investigaciones que giran en torno a una institución, facultad, personal docente y bibliotecario que participa directamente en la instrucción de los estudiantes. Dawes (2017) identificó dos posturas respecto a la concepción de la enseñanza de ALFIN por parte de los docentes que la enseñan: a) quienes consideran que esta formación genera consumidores expertos en información; y b) quienes creen que dicha enseñanza desarrolla participantes inteligentes de una comunidad discursiva. La autora entrevistó a 24 profesores de tres disciplinas (ciencias, ciencias sociales y humanidades), con el objetivo de examinar cómo interpretan y qué piensan sobre algunos aspectos de la enseñanza sobre el uso de la información y de su práctica dentro del salón de clases.

Otro de los resultados del tipo de investigación institucional es la visión que aportan Bruce y Hughes (2010) al desarrollar el constructo pedagógico ‘aprendizaje informado’ (informed learning), el cual implica que ALFIN es parte del currículum de una disciplina en particular y por lo tanto forma parte del diseño de asignaturas, como una alternativa a la instrucción de ALFIN ofrecida desde la biblioteca de manera general para todos los estudiantes, sin distinción de la carrera (citadas por Dawes, 2017). El aprendizaje informado consiste en manejar información de manera intencional, así como usar y enseñar sobre el uso de la información, mientras se aprende acerca de una disciplina. Esta perspectiva implica aprender tres cosas al mismo tiempo: “información propia de la disciplina, comportamiento y contenido” (Dawes, 2017, p. 545).

En otra investigación que se enfoca en el papel del bibliotecario y su objetivo de lograr que los estudiantes sean alfabetizados en información, se defiende la importancia de que la facultad se involucre en el cumplimiento de este objetivo y trabajar de manera conjunta (Johnson-Grau et al., 2016). La colaboración es un elemento fundamental de ALFIN (Asociación de Bibliotecas Universitarias y de Investigación [ACRL], 2016); dicha colaboración consistiría, por parte de una facultad en institucionalizar la capacitación en ALFIN y construir un programa escalable, sostenible y en el cual la biblioteca aporte los componentes necesarios para incorporarla de manera exitosa al currículum (Johnson-Grau et al., 2016).

En respuesta al planteamiento anterior, tres cursos integran el programa ALFIN institucional: a) seminario de primer año; b) artes retóricas; y c) cursos integradores. El primero es un tutorial en línea, el segundo clase presencial y el tercero es una colaboración entre miembros de la facultad, talleres y consultoría (Johnson-Grau et al., 2016). Los autores señalan que para tener éxito es necesario utilizar resultados de aprendizaje y estándares de acreditación que den sustento al contexto específico en el que se aplican y trabajar de manera estratégica con esta estructura establecida entre todos los que participan en el proyecto.

Contrario a la mencionada postura de colaboración, Foster (2020) propone otra línea de análisis enfocada en el docente frente a grupo, independientemente de los bibliotecarios. Sostiene que hay poca evidencia relacionada con las prácticas de ALFIN en el contexto disciplinar, el cual compete propiamente al docente. Argumenta que las oportunidades de aprendizaje de ALFIN provienen del personal docente, no del bibliotecario, la diferencia es que dichas prácticas se encuentran implícitas, no explícitas como las que provee la capacitación de biblioteca. Entre los resultados obtenidos indica que los profesores de carrera tienen en alta estima las habilidades y

conocimientos relacionados con ALFIN y reconoce que “los métodos pedagógicos que pueden permitir prácticas explícitas, como el uso de estándares y competencias, se usan con poca frecuencia” (Foster, 2020, p. 21).

1.1.2. Estudiante

Lanning y Mallek (2017) intentan responder cuáles factores, tanto internos como externos, influyen en el desarrollo de las habilidades de ALFIN por parte de los universitarios. Bajo tal objetivo, los autores citados estudiaron 48 factores que intervienen en el desarrollo de ALFIN en los universitarios, los cuales incluyen aspectos demográficos, sociales, personales, económicos y académicos y el papel del nivel preuniversitario. Los investigadores concluyeron que la mayoría de los estudiantes que ingresan a la universidad no cuentan con las habilidades ALFIN que les exige el nivel universitario, además, que contar con más personal bibliotecario no repercute positivamente en el desempeño del estudiante y finalmente que los estudiantes con buenas calificaciones en el bachillerato o en una prueba estandarizada no presentaron resultados favorables con un nivel aceptable de respuestas correctas en una prueba de ALFIN (Lanning y Mallek, 2017).

Boughey y McKenna (2016) reconocen que el conocimiento de un idioma es crucial para el desarrollo del estudiante, en especial en el contexto de su investigación, desarrollada en una universidad sudafricana, donde los estudiantes subsaharianos, a diferencia del resto, hablan un idioma adicional y que es distinto al oficial de la institución, lo cual dificulta el pleno desarrollo de ALFIN por parte de estos estudiantes. Tener en cuenta este hecho particular de algunos estudiantes obliga al personal implicado a crear soluciones específicas para esa situación, ya que antes de implementar algún curso ALFIN, es necesario que los estudiantes conozcan el idioma en el que se imparte y para esto ofrecen cursos de lengua antes o a la par que la formación de ALFIN.

1.1.3. Contenido temático

Esta categoría engloba investigaciones enfocadas en un solo tema o aspecto de ALFIN, por ejemplo, Faletar (2018) estudió la percepción y uso de las bases de datos académicas como fuente de información para el trabajo universitario, específicamente en estudiantes de humanidades y ciencias sociales. Entre los resultados más sobresalientes, encontró que el 53.8% respondió que prefiere usar Google antes que las bases de datos.

En otro estudio, Jamieson (2016) analizó las citas de los trabajos de investigación que realizan los estudiantes de primer año de carrera. La autora señala que los estudiantes tienen un nivel aceptable en cuanto a identificar, localizar y acceder a fuentes de información apropiadas para una investigación. Sin embargo, "una mirada más de cerca a los textos que citan y a las formas en que los incorporan a los documentos revela la necesidad de ir más allá" (Jamieson, 2016, p. 117); vale destacar que este proyecto que se llevó a cabo en 16 instituciones de 12 estados de Estados Unidos, utilizando trabajos de entre siete y diez páginas en los que se citaran al menos cinco fuentes.

1.1.4. Enseñanza

Entre las investigaciones relacionadas con la enseñanza se encuentra, por ejemplo, el estudio realizado por Pinto et al. (2019) sobre estilos de aprendizaje en ALFIN, donde analizaron la preferencia de los estudiantes frente al aprendizaje autónomo o directo en cuatro ámbitos: búsqueda, evaluación, procesamiento y comunicación, para lo cual utilizaron la encuesta IL-HUMASS (Information Literacy Humanities Social Sciences Survey). Entre los resultados obtenidos destaca que el 56.1% de los estudiantes prefiere la enseñanza directa, sin embargo, los estudiantes de comunicación audiovisual, educación y periodismo prefieren el aprendizaje autónomo (Pinto et al., 2019).

1.1.5. Material didáctico

Esta es la categoría en la que se realizan menos investigaciones, de hecho, las que aquí se mencionan indican que es un área de estudio con gran necesidad de investigación. Hicks (2016) diseñó una guía para una actividad de investigación, a través de la cual los estudiantes recibieron instrucciones y opciones sobre cómo llevarla a cabo. En palabras de la autora, esta guía incluye tanto los principios que guían el proceso, así como detalles prácticos y específicos de la tarea de investigación que se le solicita al estudiante. El proyecto estuvo compuesto de una serie de ejercicios diseñados para fomentar la reflexión sobre la naturaleza de las fuentes primarias y secundarias en el contexto de una investigación en el área de historia. La investigadora diseñó y aplicó una encuesta donde solicitaba a los estudiantes que escribieran cuál había sido la parte de la guía que más les había resultado útil, entre las respuestas obtenidas se desatacan el contexto y que dividiera en partes e indicara paso a paso la actividad, ya que así les resultó más fácil enfocar

su esfuerzo y reflexionar sobre lo que estaban haciendo. En la última pregunta del cuestionario se les pedía que indicaran lo que le faltaría a la guía y la respuesta más frecuente fue la referida a ejemplos que acompañasen las instrucciones (Hicks, 2016).

Dreisiebner y Schlögl (2019) analizaron el contenido del material didáctico utilizado en cursos ALFIN. Este proyecto consistió en un análisis del contenido de ocho volúmenes de una serie de publicaciones titulada estrategias exitosas de investigación (Succesful Research Strategies); cada volumen aborda ALFIN en una disciplina distinta. Los investigadores seleccionaron ocho áreas de conocimiento y compararon su contenido empleando los estándares de la ACRL (2000) para responder la pregunta: "¿Qué diferencias y similitudes de las habilidades ALFIN existen entre varias disciplinas a partir de un análisis de los materiales de enseñanza de ALFIN?" (Dreisiebner y Schlögl, 2019, p. 393). Según sus resultados, la diferencia más grande tiene que ver con determinar el tipo de información requerida, específicamente en lo que respecta a identificar posibles fuentes de información; además, en la mayoría de las disciplinas, las bases de datos son las fuentes de información más importantes.

1.1.6. La evaluación

En este apartado se encuentra la mayoría de las investigaciones de ALFIN. La evaluación es un aspecto fundamental de la enseñanza y también es importante en los programas de intervención de ALFIN, porque siempre será necesaria la evaluación para identificar el impacto de un curso, las áreas de necesidad y el aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con Syazillah et al. (2018), existen dos opciones al momento de seleccionar un instrumento de evaluación de ALFIN: una es elaborar un instrumento nuevo y otra es usar uno ya existente. Los autores se enfocaron en la segunda opción, indicando los pasos a seguir para hacer una adaptación intercultural del instrumento TRAILS (Tool for Realtime Assessment Information Literacy Skill). Es conveniente usar instrumentos existentes porque se ahorra tiempo, energía y recursos, pero además "permite conectar el estudio al cuerpo de conocimiento basado en un constructo particular" (Syazillah et al., 2018, p. 996) y es necesario traducirlos e incluso adaptarlos, porque la mayoría de los instrumentos de evaluación estandarizada se han desarrollado en países anglosajones y diseñado especialmente para sus estudiantes.

Henkel et al. (2018) realizaron un estudio comparativo entre universitarios canadienses y alemanes de distintas ciudades, facultades y grados académicos, para evaluar su nivel de ALFIN,

a través de un cuestionario de 41 ítems de opción múltiple. Los resultados obtenidos indican que el nivel general fue bajo, pero que hubo una diferencia notable entre canadienses y alemanes, siendo estos últimos los que obtuvieron un resultado más favorable. Cabe señalar que los autores aplicaron una prueba estandarizada por igual a estudiantes con antecedentes muy variados entre ellos y la distribución de los participantes en cada ciudad y universidad no fue equitativa, tampoco se tuvo en cuenta el programa de ALFIN con el que contaba cada universidad (si lo tenían) y si el estudiante lo aprovechó. Los autores también incluyeron en su estudio factores como comparar peculiaridades, diferencias culturales, lingüísticas, en sus sistemas educativos y en la infraestructura (Henkel, et al., 2018). Esta breve ejemplificación de algunas investigaciones sobre ALFIN realizadas recientemente y una sugerencia de clasificación a partir del objeto de estudio, permite reflexionar en lo siguiente:

- Las investigaciones sobre ALFIN abarcan aspectos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje: institución, docente, estudiante, contenido, material didáctico, enseñanza y evaluación.
- Hay áreas de investigación que concentran muchas investigaciones y otras con gran potencial para el desarrollo de proyectos.
- Existe un creciente interés por llevar ALFIN al contexto disciplinar, pero desde esta perspectiva, se pueden realizar proyectos en cualquiera de las seis categorías mencionadas y profundizar en ellos.

1.2. Planteamiento del Problema

Existe evidencia que comprueba que los estudiantes universitarios tienen dificultades para usar información académica y científica, esto en parte se debe a que se considera innecesario que la universidad continúe enseñando a leer y escribir (Carlino, 2003; Henkel, 2018), así como a desarrollar habilidades de ALFIN (Dawes, 2017; Lanning y Mallek, 2017). Sin embargo, es fundamental que ALFIN forme parte explícita de la formación profesional de los universitarios, ya que se ha comprobado el impacto positivo que puede tener en el desempeño académico; además “la educación se basa fundamentalmente en la información” (Eisenberg, 2008, p. 39). Por lo tanto, el éxito académico depende de aprender a usar la información, así como lograr que el estudiante aprenda ‘acerca de’ y ‘con’ la información (Bruce y Hughes, 2010; Badke, 2017).

ALFIN implica desarrollar habilidades para interactuar con la información bajo aspectos de índole personal, social y ético. Sin embargo, es un reto enmarcar ALFIN a un contexto, disciplina o área en particular (Dawes, 2017). Para facilitar este proceso, la ACRL (2007) publicó las 'Pautas para la competencia en investigación en literatura en inglés' (las Pautas), documento que expone los conceptos y habilidades que los estudiantes y profesionales del área de literatura deben dominar para ser considerados alfabetizados en información. Este documento se refiere a la literatura en inglés y tiene como destinatario inmediato al universitario de Estados Unidos, por lo cual aplicarlo al contexto de esta investigación implicaría adaptarlo al objetivo que se persiguió.

Esta investigación se propuso realizar una encuesta diseñada a partir de las Pautas (ACRL, 2007) para descubrir, a manera de diagnóstico, qué tan familiarizados se encontraban los estudiantes de Letra Españolas de la UACH con ALFIN y cómo percibían sus habilidades investigativas al enfrentarse a la tarea de realizar un trabajo de investigación. Para cumplir con el propósito mencionado, se diseñó y aplicó un instrumento de evaluación diagnóstica dividido en tres partes: a) perfil del estudiante; b) autopercepción del estudiante y c) prueba de habilidades básicas de ALFIN.

1.3. Objetivos

General

a) Identificar las habilidades de ALFIN con las que los estudiantes de Letras Españolas están familiarizados.
b) Identificar si hay una relación entre el desempeño académico del estudiante y las habilidades ALFIN.

Específico

a) Adaptar las Pautas de ACRL para realizar una encuesta diagnóstica.
b) Diseñar, elaborar y aplicar la encuesta diagnóstica en formato digital que contenga tres secciones: i) perfil del estudiante; ii) autopercepción; y iii) prueba de habilidades básicas de ALFIN.

1.4. Preguntas de investigación

Principal

a) ¿Con cuáles habilidades básicas de ALFIN están familiarizados los estudiantes de la licenciatura en Letras Españolas de la UACH y qué relación tiene con el desempeño académico?

Secundarias

b) ¿Cómo se diferencia la autopercepción de los estudiantes sobre sus propias habilidades de ALFIN con su rendimiento en actividades donde las utilicen?
c) ¿Cómo se relaciona el perfil del estudiante con su desempeño académico?

1.5. Hipótesis

- $H_{1.}$ Los estudiantes de Letras Españolas con buenas habilidades ALFIN tienen un mejor rendimiento que aquellos sin tales habilidades.
- $H_{2.}$ La prueba de ALFIN modifica su autopercepción respecto a sus habilidades ALFIN.
- $H_{3.}$ Las condiciones favorables para el desarrollo de ALFIN hacen que tengan mejores resultados en la prueba de ALFIN.
- $H_{4.}$ Las condiciones favorables para el desarrollo de ALFIN hacen que tengan mejores resultados en su rendimiento académico.
- $H_{5.}$ Los estudiantes que afirman que han aprendido a investigar en la carrera obtuvieron una mayor calificación en la prueba de ALFIN.

1.6. Justificación

La evaluación es una parte fundamental de ALFIN en el ámbito educativo, el ‘Marco de referencia para habilidades para el manejo de la información en la educación superior’ (el Marco) (ACRL, 2016) es el fundamento teórico (con normas, indicadores, resultados y objetivos), a partir del cual se pueden diseñar instrumentos de medición cualitativos y cuantitativos (Licea, 2007; Marzal, 2010). Este documento se dirige al nivel universitario en general. Sin embargo, muchas investigaciones han demostrado las ventajas de trasladar ALFIN al contexto de la disciplina (Foster, 2020; Dreisiebner y Schlögl, 2019; Dawes, 2017; Conor, 2016, Johnson-Grau et al., 2016;

Hicks, 2016; Romo-González et al., 2014; Bruce y Hughes, 2010; Eisenberg, 2008; Grafstein, 2002. Con ese objetivo la ACRL (2007) publicó una adaptación de versiones anteriores del Marco a los estudios literarios, dicho documento fue integrado como las 'Pautas de competencia en investigación para las literaturas en inglés'.

Uno de los objetivos de la universidad consiste en desarrollar las habilidades investigativas de los estudiantes, por eso es importante para la institución conocer en qué medida se está cumpliendo dicho objetivo. Por otro lado, aprender a investigar es fundamental para el éxito académico del estudiante de Letras Españolas y ALFIN es un modelo diseñado para cumplir tal propósito, es decir, a través de las Pautas que se basan en el Marco, se pueden diseñar, tanto cursos como instrumentos de evaluación, que permitan conocer y dar seguimiento a los resultados obtenidos, así como también ayudar a direccionar esfuerzos y a justificar la toma de decisiones encaminadas a mejorar la calidad investigativa de los estudiantes de Letra Españolas de la UACH.

La importancia de llevar a cabo esta investigación radica en que no se cuenta con una similar que se enfoque exclusivamente en el empleo de las Pautas (2007) para diagnosticar a estudiantes de la carrera de Letras Españolas de la UACH. De tal manera, en esta investigación se adaptaron y utilizaron dichas Pautas al contexto de la mencionada carrera, para diagnosticar las habilidades y conocimientos de los estudiantes.

1.7. Conceptos

A continuación, se presentan las definiciones de los cuatro conceptos centrales dentro de esta investigación: alfabetización académica (AA), ALFIN, alfabetización informacional disciplinar (ALFIND) e investigación literaria. Primeramente, el concepto de AA implica lo siguiente:

> Señala el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/ o profesional (Radloff y de la Harpe, 2000). Lo anterior sucede precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (Carlino, 2003, p. 405).

El concepto de ALFIN se relaciona con el desarrollo de habilidades para interactuar con la información, involucra aspectos de índole personal, social y ético. Dichas habilidades son "descubrir, acceder, interpretar, analizar, gestionar, crear, comunicar, guardar y compartir información. Pero es más que eso, se preocupa por la aplicación de competencias, atributos y confianza necesaria para hacer el mejor uso de la información y para interpretarla juiciosamente" (Sales, 2020, p. 2).

En cuanto a ALFIND, de acuerdo con Grafstein (2002), tal enfoque considera que la enseñanza de estas habilidades se tiene que trasladar dentro de la estructura y modos de pensamiento propios de una disciplina, esto no quiere decir que se niegue que algunas habilidades son comunes a todas las disciplinas, como puede ser el pensamiento crítico, las habilidades comunicativas, o aprender a aprender. De hecho, sugiere "primero aprender un conjunto de habilidades genéricas que permitan la adquisición del conocimiento específico" (Grafstein, 2002, p. 202) de la disciplina. Finalmente, al referirse a la investigación literaria:

> se asume que es un producto de orden procedimental que no se agota ni en el detalle ni en la caracterización, por el contrario, se asume como escenario propicio para la intersección de una comprensión hermenéutica que, aprovechando las 'bondades' de la descomposición del entramado textual, posibilita la re-significación / re-construcción de la obra rescatando el efecto de esta en el lector (Illas, 2017, p. 21).

Llevar a cabo una investigación literaria desde el punto de vista de las ciencias humanas, de acuerdo con Molina (2004), necesita cumplir con ciertos requisitos: a) un objeto de estudio; b) una pregunta de investigación con la cual problematizar el tema; c) objetividad; d) generalización; y d) demostración y verificación de resultados, o la comunicación final de la investigación.

1.8 Estructura de la tesis

Este trabajo se compone de seis capítulos. El primer capítulo contiene la presente introducción, presenta brevemente algunas investigaciones sobre ALFIN que se han realizado en los últimos cinco años, clasificadas en seis categorías, según su objeto de estudio principal. Luego, el planteamiento del problema indica la necesidad de llevar a cabo esta investigación, después se presentan los objetivos, las preguntas de investigación, las hipótesis y la justificación; esta última señala la ventaja de la aplicación del diagnóstico que se desarrolló en esta investigación. Se cierra el capítulo con la definición de los cuatro conceptos que se manejan a lo largo de este trabajo.

El marco teórico presentado en el capítulo dos se divide en cinco partes: en primer lugar, la AA pone en relieve la necesidad de integrar al estudiante de nuevo ingreso a la cultura académica a través de las prácticas discursivas propias de la disciplina. En segundo lugar, se analiza ALFIN a través de los indicadores del Marco (ARCL, 2016), señalando y describiendo los conocimientos y habilidades que debe poseer una persona para ser considerada alfabetizada en información. Luego se discute la ALFIND, que ocurre cuando ALFIN se traslada a un contexto o a una disciplina en particular, aquí se defiende la idea de que ALFIN cobra sentido cuando se aterriza a una disciplina y no se limita a habilidades generales. Posteriormente, el cuarto apartado aborda el tema de la investigación literaria, explicando que el proceso de investigación en el área de literatura puede llevarse a cabo siguiendo un modelo de investigación, como ocurre con cualquier otra disciplina del conocimiento. Finalmente, el capítulo cierra con un apartado sobre evaluación de ALFIN, donde se destaca el papel de la evaluación diagnóstica en el logro de las competencias del modelo educativo.

En el capítulo tres se presenta la metodología empleada en el desarrollo de esta investigación, incluyendo que el diseño empleado siguió un paradigma cuantitativo, exploratorio, correlacional, no experimental y transversal. Luego, se describe el proceso de selección de la muestra, a través de un muestreo probabilístico y representativo de la población total de estudiantes de Letras Españolas de la UACH. Se incluyen también las consideraciones éticas concernientes al permiso para poder obtener los datos de contacto de los estudiantes y el uso de sus datos. Posteriormente se describe el instrumento de recolección de datos empleado, que en este caso fue una encuesta digital de 40 ítems. Finalmente, se describen los métodos para el análisis de los datos obtenidos.

El capítulo cuatro presenta los resultados de los análisis descriptivo, correlacional e inferencial. El análisis descriptivo es presentado principalmente en función de los datos generales de los estudiantes; luego, el análisis correlacional se realizó a través de cinco tablas donde se cruzaron y se analizaron las variables seleccionadas para descubrir las correlaciones entre ellas y encaminar las respuestas a las preguntas de investigación. El análisis inferencial presenta la comprobación de las cinco hipótesis formuladas en esta investigación.

La discusión presentada en el capítulo cinco incluye algunas consideraciones más allá de los resultados obtenidos en el capítulo anterior. Por ejemplo, se destaca la diferencia entre los resultados de la autopercepción y los obtenidos en la prueba de ALFIN, en la cual se les pide que

demuestren de manera práctica algunas de las habilidades que componen la sección de autopercepción. Los resultados obtenidos indican una diferencia considerable entre aquello que los estudiantes creían saber (autoevaluación) y lo que demostraron saber (la prueba de ALFIN).

El capítulo seis, el cual cierra este trabajo, presenta los objetivos que guiaron esta investigación y cómo se llevaron a cabo; luego, en consonancia con éstos se da respuesta a las preguntas de investigación a la luz de los resultados obtenidos de los análisis descriptivo, inferencial y correlacional. Posteriormente, en función de los resultados obtenidos, se discuten algunas oportunidades para futuras investigaciones y finalmente se incluyen las referencias citadas y tres anexos. El primer anexo consiste en la presentación de la encuesta empleada en forma íntegra y los otros dos contienen tablas de correlaciones que fueron muy extensas para incluir en el cuerpo del trabajo.

Capítulo II. Marco Teórico

Este capítulo presenta la base teórica de la investigación. Se compone de cinco secciones principales: AA, ALFIN, ALFIND, la investigación literaria y la evaluación diagnóstica de ALFIN.

2.1. Alfabetización académica

El término literacy, que se ha traducido como alfabetización, "hace referencia a un conjunto de prácticas letradas más amplias que las que denota el correspondiente en español" (Carlino, 2003, p. 410). Alfabetizar, en cambio se refiere a la actividad de enseñar a leer y escribir a alguien. La diferencia en la denotación del concepto da lugar a distintos enfoques teóricos a partir de los cuales abordar el estudio. Ahora bien, la AA se refiere al "ingreso en una nueva cultura escrita" (Carlino, 2003, p. 410); se puede deducir que se trata de adaptarse a una nueva cultura a través de sus textos, ya sea por medio de su lectura o por medio de la escritura de nuevos textos.

La AA tiene su origen en el contexto anglosajón y se basa en el modelo de escritura a través del currículo (Writing Across the Curriculum). Por otro lado, existe una vertiente de este modelo, pero adaptada al contexto latinoamericano, que se conoce como Nuevos Estudios de Escritura Académica (NEEA). Según Vargas (2020), la diferencia más importante entre ambas posturas es que en NEEA predomina un enfoque sociocultural y crítico, a diferencia del primer enfoque, que propone uno cognitivo.

De acuerdo con Vargas (2020), una aportación importante del NEEA, es que tiene en cuenta los antecedentes del estudiante; es decir, considera que la riqueza del corpus lingüístico y cultural con el que un estudiante ingresa a la universidad difiere en gran manera del nivel de discurso que predomina en este nivel (Lanning y Mallek, 2017), por lo tanto, debido a todas las implicaciones que esto conlleva desde el punto de vista lingüístico, cultural y social, cada estudiante se apropia del discurso académico de una manera distinta y a un ritmo variable. Este proceso de adaptación es lo que le interesa al NEEA, el cual no es un proceso sencillo, pues se trata de lo siguiente:

> El conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas del lenguaje y

> pensamiento propias del ámbito académico. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso (Carlino, 2003, p. 410).

Apropiarse exitosamente de la cultura académica, por medio de actividades que promuevan el involucramiento del estudiante en la comunidad académica, dista mucho de ser algo intuitivo, fácil y puntual. De hecho, los estudios realizados sobre AA en la universidad indican que uno de los problemas más recurrentes entre los estudiantes es la dificultad para interpretar y producir textos académicos (Carlino, 2003; Lanning y Mallek, 2017). A la AA le interesa el estudio de estas dificultades académicas de los estudiantes, además de otras complicaciones que tienen que ver con sus antecedentes, entre las cuales se han identificado las siguientes:

a) Creer erróneamente que las habilidades de lectura y escritura se logran de una vez y para siempre, esto no ocurre así y mucho menos al ingresar al nivel superior, de hecho, se cree que nunca llegan a completarse del todo en algún momento específico (Carlino, 2003). No considerar adecuadamente este hecho repercute de manera significativa en la enseñanza universitaria, puesto que se espera que los estudiantes dominen estas habilidades como si fueran de sentido común y éstos las pusieran en acción de manera natural (Boughey y McKenna, 2016). Al respecto, Vargas (2020) considera que “situar el problema de la lectura y escritura como uno de los ejes de la formación profesional constituye un avance importante en la educación superior” (p. 66).
b) La manera de concebir el conocimiento repercute en su enseñanza. Al ingresar al nivel superior, el estudiante se enfrenta a nuevas exigencias académicas. En el nivel preuniversitario, el conocimiento únicamente se reproduce, en cambio, en la universidad se analiza, aplica y se crea nuevo conocimiento, además se tienen en cuenta distintas perspectivas (Carlino, 2003).
c) La mayoría de los estudiantes que ingresan al nivel superior no tiene las habilidades de ALFIN que requieren los trabajos académicos que se le solicitan (Lanning y Mallek, 2017). Se espera que el estudiante de nuevo ingreso interprete correctamente las expectativas del docente en las actividades académicas, pero éstas se encuentran enmarcadas en un mundo desconocido para él, particularmente en cuestiones como: la terminología, las instrucciones, la profundidad de la tarea, el formato de la

presentación, la comprensión lectora y la producción de diferentes tipos de textos (Morales et al., 2005). Las exigencias académicas del nivel preuniversitario y las del universitario consisten en 'códigos' que los alumnos tienen que descifrar por sí mismos (Carlino, 2003; Boughey y McKenna, 2016).

d) Múltiples factores enmarcados en ámbitos como el demográfico, económico, social, personal y educativo (Lanning y Mallek, 2017, Schmertz y Carney, 2013) y que repercuten en el desempeño académico del estudiante.

e) Las diferencias entre disciplinas, universidades, cursos y profesores (Gilbert, 2012, citado por Hicks, 2016). Es decir, la cultura académica no es homogénea y menos aún entre disciplinas, "la especialización de cada campo de estudios ha llevado a que los esquemas de pensamiento, que adquieren forma a través de lo escrito, sean distintos de un dominio a otro" (Carlino, 2003, p. 410).

La forma de estructurar y presentar las actividades académicas para fomentar la incursión en la cultura implica un diseño intencional, cuya estructura tenga en cuenta actividades diseñadas de manera progresiva y que permitan al estudiante asimilar el proceso de manera clara, contextualizada y paulatina, teniendo en cuenta la diversidad de antecedentes de los estudiantes. La AA difiere de otras alfabetizaciones en el sentido que "se legitima dentro de una comunidad académica y no se trata de un conjunto de habilidades genéricas" (Hicks, 2016, p. 31). Por eso se defiende la idea de que "los modos de leer y escribir (lo que abarca desde buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento) son muy diferentes en cada una de las disciplinas" (Carlino, 2003, p. 410). Además, cada una tiene la responsabilidad de decidir qué implica el conocimiento en su contexto, porque la AA tiene que ver con la "creación de significado, identidad, poder y autoridad y pone en primer plano la naturaleza institucional de lo que 'cuenta' como conocimiento en cualquier contexto académico en particular" (Lea y Street, 2006, pp. 227-228). AA se trata pues, de una práctica social contextualizada dentro de una disciplina y desde este punto de vista, no se ha explorado dentro del marco de ALFIN (Hicks, 2016).

ALFIN representa un reto para los docentes y los estudiantes (Cleary et al., 2018). Como el mismo Marco de ACRL (2016) lo indica, ALFIN se tiene que ajustar a la enseñanza de la disciplina específica; dicho ajuste implicaría, por ejemplo, saber qué se va a enseñar, cómo se va a enseñar, qué se espera de los estudiantes, cómo esas expectativas aumentarán progresivamente a lo largo de la carrera y finalmente cómo evaluarlas (Goldman et al., 2016).

2.2. Alfabetización informacional

Debido a que la base de la educación es la información, el éxito académico de un estudiante depende en gran manera de que aprenda a usar la información, es decir, aprender acerca y no solo con información (Bruce y Hughes, 2010; Eisenberg, 2008). Cada aspecto de la enseñanza-aprendizaje requiere del acopio, procesamiento y comunicación de la información (Eisenberg, 2008). Por eso, enseñar a investigar tiene un papel fundamental en el nivel superior, pues toda investigación exige un cuestionamiento constante y esforzarse por obtener respuestas con significado (Badke, 2017).

A pesar que la investigación es una actividad fundamental en y de la universidad, su enseñanza explícita es escasa o quizás nula (Moreno y Rincón, 2005; Foster, 2020). Enseñar y aprender a investigar es uno de los objetivos más importantes del nivel superior y en el caso de las carreras de humanidades, esto tiene un papel más importante, porque forma parte del ejercicio profesional del egresado.

Desde el punto de vista de la didáctica de la investigación, "enseñar a investigar es un proceso complejo y una actividad diversificada [porque] concurren numerosas operaciones (…) relativas a: a) lo que se enseña al enseñar a investigar; y b) cómo se enseña a investigar" (Sánchez-Puentes, 2014, p. 11). La primera corresponde al investigador y la segunda al docente, quien tiene que asumir ambos roles. Para lograr este objetivo, ALFIN ofrece un modelo para enseñar a investigar, a partir de lo señalado en el Marco (ACRL, 2016).

Asimismo, para Morales et al. (2005), la enseñanza de la investigación en la universidad generalmente se limita a evaluar el producto final, por eso sugieren un enfoque que tenga en cuenta "el contexto, el acompañamiento, la asesoría, la tutoría, la colaboración, la cooperación, la consulta, […] la confrontación, vista […] desde el punto de vista constructivo" (Morales et al., 2005, p. 219). Aunque existen asignaturas enfocadas en el desarrollo de una investigación, los autores citados indican que es indispensable diseñar dicha enseñanza "de manera concreta, haciendo investigación para explicar los fenómenos y dar respuestas a problemas epistemológicos, educativos y sociales" (Morales et al., 2005, p. 219).

Cuando se habla de ALFIN, si bien no hay un consenso claro sobre lo que realmente implica (Machin-Mastromatteo y Lau, 2015; Dawes, 2017; Sample, 2020), se trata de desarrollar habilidades para interactuar con la información, involucra aspectos de índole personal, social y ético. Las habilidades que incluye son "descubrir, acceder, interpretar, analizar, gestionar, crear,

comunicar, guardar y compartir información. Pero es más que eso, se preocupa por la aplicación de competencias, atributos y confianza necesaria para hacer el mejor uso de la información y para interpretarla juiciosamente" (Sales, 2020, p. 2).

ALFIN también "inculca conocimientos y habilidades en la gestión de la información, en el uso y aplicación de los contenidos, y en la edición y comprensión del conocimiento obtenido" (Marzal, 2012, p. 187). La idea de inculcar pone de manifiesto que ALFIN se aprende y perfecciona a través de repetir una y otra vez los conocimientos y habilidades, para que un estudiante pueda llegar a ser alfabetizado en información, poder llevar a cabo las tareas necesarias para satisfacer una necesidad de información y eventualmente lograr el dominio de todo el proceso.

El aspecto ético juega un papel fundamental, tanto así que se considera que la "diferencia esencial con respecto a otro tipo de alfabetización consiste en compartir, actuar éticamente y valorar la información" (Monfasani y Curzel, 2008, p. 160). Fomentar el uso ético, además de la comunicación eficiente, consiste en "saber reconocer las aportaciones que se hacen a través de los expertos (…) y no apropiársela como suya" (Evangelista y Tarango, 2015, p. 85).

Una manera de comprender cómo se conceptualiza la información en el contexto académico es mediante los seis elementos que integran el Marco, estos lineamientos sirven de guía para un primer acercamiento a la gestión de la información y también para el diseño de su enseñanza, así como de instrumentos de evaluación (ACRL, 2016).

Cabe señalar que el Marco surgió en respuesta a la necesidad de un cambio que va de un enfoque en habilidades cognitivas a otro que entiende ALFIN como una práctica social ligada estrechamente al concepto de identidad (Cleary et al., 2018; Young y Maley, 2018). Este enfoque reconoce que el aprendizaje no ocurre únicamente en la esfera cognitiva, sino que también abarca el ámbito social y emocional (Clark, 2019). En este sentido, el Marco también resalta el lado afectivo de ALFIN, porque fomenta la curiosidad y la persistencia, cualidades generalmente latentes en los estudiantes, pero también trata la percepción (autoeficacia, autoconfianza), resiliencia, valores y motivación; además de hacer un énfasis explícito en la metacognición (ACRL, 2016; Clark, 2019; Kuglitsch y Robert, 2019; Walter et al., 2020).

Este cambio de enfoque, de habilidades procedimentales a conceptos fundamentales, trae consigo retos como, por ejemplo: facilitar el diseño de su enseñanza de manera tal que se pueda integrar el aprendizaje activo y promover la transferencia del aprendizaje (Kuglitsch y Robert,

2019). Pero también la definición de ALFIN y el enfoque para enseñarla han evolucionado, de un paradigma basado en habilidades, a otro conceptual y crítico (Young y Maley, 2018).

El Marco se divide en seis conceptos básicos: a) la autoridad académica (el experto) es construida y contextual, b) la creación de la información como proceso, c) la información posee valor (cuesta), d) la investigación como indagación, e) lo académico como conversación. Para facilitar la aplicación de cada concepto a una disciplina en particular Miller (2018) propone una serie de preguntas, a través de las cuales se puede reflexionar sobre cómo aplicar los conceptos del Marco a una disciplina en particular, en este caso los estudios literarios; algunas de estas preguntas se incluyen después de cada uno de los seis conceptos que se exponen a continuación.

2.2.1. La autoridad académica (el experto) es construida y contextual

Un experto o una figura de autoridad en un área se construye porque cada comunidad científica reconoce diferentes tipos de autoridad, las cuales son contextuales, porque la necesidad de información determina el nivel de autoridad requerido. Los estudiantes principiantes, a diferencia de los expertos que ya saben cómo reconocer a una autoridad, necesiten confiar en indicadores básicos como: tipos de publicaciones, la identificación del autor, escuelas de pensamiento o paradigmas específicos de la disciplina (ACRL, 2016).

En este sentido, Badke (2017) indica que ser una autoridad está relacionado con la capacidad de una persona (e.g. investigador o científico) para que un lector o miembro de su comunidad confíe en lo que está diciendo, esta confianza la construye a través de su trayectoria académica, la objetividad que demuestra en sus publicaciones y la evidencia que presenta como argumentos, así como lo bien que la comunidad a la que pertenece recibe su trabajo. Por otro lado, se dice que es contextual porque satisface una necesidad en un momento específico, por eso es necesario evaluarla y determinar si es relevante o no, es decir, debe ajustarse al contexto para el cual se necesita (Badke, 2017). El autor citado explica que, hablando de un trabajo académico para una asignatura, el profesor es el contexto, porque es quien determina los lineamientos de evaluación, los cuales deben aclarar el nivel de autoridad requerida en la presentación de dicho trabajo, así como el tipo de fuentes primarias y secundarias necesarias para justificar un argumento.

Para comprender cómo llevar esto a la propia disciplina, Miller (2018) planea responder a las siguientes preguntas: ¿Quiénes son considerados una autoridad en el campo de la literatura? ¿Cómo se define quién es una autoridad? ¿Cuáles retos enfrenta una autoridad o experto en Letras?

¿Cómo se difunde la información en el contexto literario? y ¿Cómo ese proceso de difusión contribuye a la conformación o construcción de expertos en la disciplina? Respecto a la construcción de una autoridad, ¿qué papel juegan, a nivel de texto, aspectos como la retórica, las ayudas visuales, el estilo y las convenciones textuales disciplinarias? (Miller, 2018).

2.2.2. La creación de la información como proceso

La información comunica un mensaje, esto implica un proceso iterativo que conlleva: investigar, crear, revisar y comunicar la información; como no se trata de un proceso que ocurra siempre igual, el producto resultante siempre será diferente (ACRL, 2016). Badke (2017) explica que cuando se habla de un proceso como el de la comunicación, se entiende que su ejecución conlleva tiempo, etapas de desarrollo y varias versiones del texto escrito, antes de tener la versión definitiva. También menciona que, en el caso de un experto, el proceso de desarrollo de una investigación y la forma de ensamblar las piezas que lo componen está estrechamente relacionado, tanto con el formato, como con el medio donde lo publicará (por ejemplo, un artículo científico en una revista). Por el contrario, en el caso de un estudiante en formación, esto significa saber reconocer las fuentes apropiadas para el tipo de proyecto de investigación que realiza (Badke, 2017).

Miller (2018) plantea las siguientes preguntas: ¿cuáles formatos (artículos, ponencias o ensayos) predominan en los estudios literarios? ¿Hay algún formato que tenga más autoridad que otros? ¿Cuál es el formato típico o más importante del área de literatura? ¿En qué radica su importancia? ¿Qué cuenta como una evidencia en un análisis literario? ¿Dónde se encuentra esa evidencia? ¿Cómo se presenta o difunde esa evidencia? ¿Qué importancia tendría para la comunidad literaria la evidencia presentada?

2.2.3. La información posee valor (cuesta)

La información tiene varias dimensiones de valor; según como se perciba, puede ser vista como un “producto comercial, como un medio de educación, como medio para influir, como medio para negociar y entender el mundo. Los intereses jurídicos y socioeconómicos influyen la producción y diseminación de información” (ACRL, 2016, p. 6).

El Marco indica que en lo que respecta al contexto educativo, un estudiante debe tener en cuenta que la información puede ser gratuita o no, también que hay servicios relacionados con

ésta, como el de biblioteca; además de conceptos como propiedad intelectual, el plagio y legislaciones de derecho de autor. Como miembro de una comunidad académica, sea usuario o creador de información, tiene derechos y responsabilidades (ACRL, 2016).

Miller (2018) pregunta: ¿cómo se determina, mide y expresa el impacto en el ámbito literario? ¿Cómo afecta el impacto factores como la autoridad, investigación, formato, búsqueda, y escolaridad? ¿Cómo afecta el acceso abierto a un académico? ¿Cómo es el acceso a la información en el contexto de la investigación literaria? ¿Los estudiantes de Letras tendrán facilidades de acceso a la información una vez que se encuentren ejerciendo profesionalmente? ¿Hay fuentes alternativas? ¿Existen rasgos particulares de atribución en el área de Letras que sean distintos de otras áreas? ¿En qué consiste una idea original?

2.2.4. La investigación como indagación

La investigación es un descubrimiento, un ejercicio de solución de problemas, un camino de indagación que va de un problema a una solución (Badke, 2017). Investigar es un proceso iterativo que comienza con una pregunta y durante el proceso de búsqueda de respuestas van surgiendo cuestiones nuevas que quizás sean más complejas y cuya solución puede desarrollar nuevas líneas de investigación (ACRL, 2016). En este sentido, al amplio abanico de interrogantes constantes abarca desde preguntas simples con respuestas básicas hasta el dominio de sofisticadas habilidades para refinar preguntas de investigación, así como seleccionar y aplicar correctamente métodos avanzados de investigación, pero también saber explorar varias perspectivas (ACRL, 2016). Miller (2018) plantea preguntas como: ¿cuáles son los métodos de investigación, las teorías o los enfoques más comunes en el estudio de las Letras? A este respecto, ¿cómo aprenden los estudiantes a identificarlos?

2.2.5. Lo académico como conversación

Los estudiantes y profesores (investigadores) forman una comunidad que comparte un ‘idioma’ en común, a través del intercambio de puntos de vista, de interpretaciones nuevas y de perspectivas se agrega nuevo conocimiento a la disciplina de la comunidad (ACRL, 2016). Es una conversación porque quienes participan interactúan al estar de acuerdo o en desacuerdo, o hacer modificaciones a las propuestas que se discuten para que pasen a formar parte de nuevo conocimiento (Badke, 2017).

Miller (2018) sugiere preguntarse: ¿en dónde, de qué manera y quienes participan en esas conversaciones o diálogos académicos? ¿Cómo se pueden identificar esas conversaciones dentro del ámbito literario? ¿Cuáles son las expectativas básicas que se tienen al participar en esas conversaciones? Y ¿cuáles podrían ser algunas barreras (social, cultural, financiera, de prestigio) del área de Letras en particular, para hacer contribuciones significativas a la comunidad? ¿Se pueden identificar algunas contribuciones importantes a la conversación académica? ¿Cómo se estructuraría una tarea o una participación para una conversación de este tipo? (Miller, 2018).

Antes de participar en una conversación académica, los estudiantes comienzan por familiarizarse con las fuentes, los métodos de investigación y modos del discurso, hasta convertirse en expertos y poder explorar otras perspectivas, no solo aquellas con las que están familiarizados (ACRL, 2016). La conversación académica incluye habilidades como evaluar y citar el trabajo de otros para contribuir apropiadamente a la disciplina, esto implica verse a sí mismo como productor y no solo como consumidor de la producción académica, esto pone de manifiesto la responsabilidad que implica adentrarse en este diálogo académico (Cleary et al., 2018).

2.2.6. La búsqueda como exploración estratégica

La búsqueda de información no es un proceso lineal, requiere evaluar varias fuentes de información y ser flexible para tomar decisiones sobre la marcha (ACRL, 2016). Tampoco es un proceso fácil, por eso es necesario desarrollar buenas estrategias de búsqueda (Badke, 2017). Cabe preguntarse: ¿Qué fuentes de información o herramientas de búsqueda son fundamentales en esta disciplina? ¿Cuáles son los comportamientos típicos entre los investigadores de la comunidad? (Miller, 2018).

A través del dominio del conocimiento de estos seis conceptos, desde el punto de vista del Marco (2016), un estudiante universitario puede ser considerado alfabetizado en información. El Marco, a diferencia de los Estándares (ACRL, 2000), que es el documento antecesor a éste, redefine el papel del estudiante en el mundo de la información, quien actualmente se concibe como un participante activo en la creación e interpretación de la información como un fenómeno social (Young y Maley, 2018). Ahora bien, “ser un estudiante alfabetizado en información a menudo significa comprometerse efectivamente con las reglas tácitas y las prácticas” (Conor, 2016, p. 12) propias de la disciplina que se estudia, pero para lograr esto es necesario que el estudiante comprenda cómo ocurre esto en su propia disciplina a través de cuestionamientos como ¿de qué

manera saber lo que significa formato, conversación, valor, autoridad e indagación impacta el proceso de búsqueda y ayudan a que un estudiante comprenda que el mundo de la investigación y del trabajo académico funciona como un todo coherente? (ACRL, 2016). Por otro lado, como ya se mencionó también se cuenta con las preguntas del artículo de Miller (2018) para reflexionar y comprender las indicaciones del Marco y facilitar el traslado de éstas hacia la disciplina. Para Grafstein (2002), "el concepto de alfabetización en información está integralmente relacionado con el conocimiento y la investigación basados en la disciplina" (p. 197); de aquí deriva la ALFIND como modelo para enseñar a investigar a partir de la disciplina y no de manera general, como se puede entender ALFIN. Por ese motivo, la publicación del Marco supone un avance significativo para algunas profesiones, porque las actividades de investigación se pueden estudiar a detalle junto con el Marco, para encontrar una manera para ayudar a los estudiantes a que conciban a la ALFIND de manera efectiva y relevante (Conor, 2016).

2.3. Alfabetización informacional disciplinar

Cuando las habilidades de ALFIN se aterrizan en una disciplina en particular contribuyen a la formación del estudiante de dos maneras: a) con el conocimiento acerca de la asignatura; y b) mediante la práctica en investigación, de aquí la importancia de no impartir únicamente habilidades generales de investigación, sino también las particulares porque cada área del conocimiento organiza su contenido y sus prácticas investigativas de distinta manera (Grafstein, 2002). Además, está comprobado el impacto positivo que tiene ALFIN en los estudiantes de nivel superior en cuanto a particularizar dichas habilidades, porque les beneficia durante sus estudios universitarios y porque en el "futuro se convertirán en grupos de profesionales que incrustados en un ambiente laboral incluso podrán elevar la productividad y competitividad de la sociedad" (Romo-González et al., 2014, p. 2).

Cada vez son las más las investigaciones que defienden la idea de que ALFIN adquiere sentido dentro de una comunidad científica (Grafstein, 2002; Eisenberg, 2008; Bruce y Hughes, 2010; Romo-González et al., 2014; Conor, 2016; Hicks, 2016; Johnson-Grau et al., 2016; Dawes, 2017; Dreisiebner y Schlögl, 2019; Foster, 2020). Grafstein (2002) considera que la enseñanza de las habilidades informativas debe trasladarse dentro de la estructura y modos de pensamiento propios de una disciplina, esto no quiere decir que niegue que algunas habilidades son comunes a todas las disciplinas, tales como el pensamiento crítico, las habilidades comunicativas o aprender

a aprender, más bien, sugiere "primero aprender un conjunto de habilidades genéricas que permitan la adquisición del conocimiento específico" (p. 202) de la disciplina y luego las particulares. Por este motivo, la enseñanza de ALFIND recae principalmente en el docente frente a grupo y no en los bibliotecarios. Para Conor (2016), ser alfabetizado en información significa "comprometerse con las reglas tácitas y las prácticas típicas de la disciplina" (p. 11).

Para adaptar ALFIN a cualquier disciplina, Badke (2017) propone que se tengan en cuenta tres dimensiones: epistemológica, metanarrativa y metodológica, ya que esto permitiría conocer la cultura académica, la forma de pensamiento y sus modos particulares de llevar a cabo una investigación dentro de determinada disciplina. De estas tres dimensiones, la que interesa resaltar aquí es la tercera, pues se relaciona estrechamente con la propuesta que ALFIN sostiene sobre llevar a cabo un proceso de investigación, respetando las formas propias de hacerlo en cada disciplina académica. De acuerdo con Badke (2017), el trabajo metodológico implicaría, en este caso, partir de las características comunes a todas las áreas y también teniendo en cuenta que "cada disciplina tiene un conjunto especial de procedimientos prescritos para hacer investigación" (Badke, 2017, p. 10). Este mismo autor indica cuál es, desde su punto de vista, la mejor manera de aprender la metodología propia de una disciplina y sugiere dirigir la atención a tres aspectos: fundamentales:

a) Intentar descubrir cómo se desarrollan las actividades fundamentales de investigación, por ejemplo, cómo se plantea una pregunta de investigación, cuáles son las herramientas básicas de búsqueda de información, localizar y evaluar la información y aplicar las normas de redacción propias de la disciplina, desde el formato de presentación, hasta el uso del manual de estilo (Badke, 2017; Conor, 2016).
b) Leer libros y artículos académicos, pero trascendiendo el objetivo de aprender acerca de su contenido para también aprender sobre la presentación formal de los aspectos anteriores, por ejemplo, la forma en que se plantea el problema de investigación y cómo se desarrollan y sostienen los argumentos. "Los estudiantes necesitan comprender las fuentes especializadas propias a su disciplina" (Conor, 2016, p. 10).
c) Durante un proyecto de investigación, seguir las instrucciones que se señalan, pues detrás de éstas se encuentran expertos en el tema y la mejor manera de aprender a investigar es mediante la práctica y el acompañamiento de un experto (Badke, 2017);

> al tiempo que se aprende a pensar de manera crítica cuando se usa la información para una tarea de investigación (Conor, 2016).

Podemos plantear el cuestionamiento: cómo se investiga en Letras. Podemos encontrar una respuesta a esta pregunta en las Pautas (ACRL, 2007). El Marco, del que se habló en el apartado anterior, se diseñó a partir de los estándares (ACRL, 2000) y del Marco surgieron las Pautas, que son el resultado de un trabajo colaborativo de un grupo de especialistas en literatura y consistió en adaptar estos estándares a los estudios literarios, con "un enfoque más específico orientado a las fuentes dentro de la disciplina de la literatura en inglés, incluida una lista concreta de habilidades de investigación" (ACRL, 2007, p. 1).

Las Pautas contextualizan ALFIN en el plano disciplinar de las letras y está dirigido a estudiantes, profesores y bibliotecarios. Su objetivo es ayudar a los estudiantes de literatura "en el desarrollo de habilidades de investigación exhaustivas y productivas (…) fomentar el desarrollo de un idioma común, ayudar en el desarrollo de una comprensión compartida de las competencias y necesidades de los estudiantes" (ACRL, 2007, p. 2). Como se puede notar, se trata de una base teórica que sirve de guía para desarrollar investigaciones como la presente, ya que permite trabajar desde el contexto académico para elaborar contenidos o instrumentos de evaluación desde el punto de vista de ALFIND, en este caso aplicado al área de letras.

A pesar que existen varios instrumentos para evaluar el desarrollo de ALFIN (por ejemplo, Davidson y Mikkelsen, 2016; Woitte y McCay, 2019), no hay uno diseñado exclusivamente para estudiantes de letras. Por ese motivo, se decidió elaborar uno para cumplir con el objetivo de esta investigación y para eso se utilizaron las Pautas, al ser un documento básico y fácil de adaptar a las necesidades particulares de los estudiantes.

Debido a que la mayoría de los estudios literarios inician con una obra literaria, para obtener una comprensión del texto, los estudiantes deben aprender a explorar el contexto de la obra y sobre todo, tener acceso a las interpretaciones que otros académicos ya han hecho de la obra en cuestión para así desarrollar sus habilidades y además aprender a apoyar su propia interpretación del texto en lo que otros han aportado, trascendiendo lo que ellos mismos creen, ya que el significado de una obra no se puede inventar. En la Tabla 1 se muestra el contenido de las Pautas, sobre las cuales se realizó una selección y adaptación para el desarrollo del instrumento aplicado en la presente investigación.

Tabla 1

Pautas de competencia en investigación para las literaturas en inglés (ACRL, 2007)

Pauta	Contenido
1. Comprender la estructura de la información dentro del campo de la investigación literaria.	1.1. Diferenciar entre fuentes primarias y secundarias. 1.2. Comprende que las publicaciones académicas se producen y difunden en una variedad de formatos. 1.3. Conocer las características importantes de diferentes tipos de documentos. 1.4. Diferenciar entre crítica de obras literarias y la crítica literaria. 1.5. Comprender el concepto y la importancia de las fuentes de información revisadas por pares. 1.6. Comprender que los textos literarios existen en una variedad de ediciones. 1.7. Comprender la autoría, producción, difusión o disponibilidad de la producción literaria.
2. Identifica y utiliza herramientas de investigaciones literaria clave para localizar información relevante.	2.1. Utilizar de manera efectiva los catálogos de bibliotecas. 2.2. Distinguir entre los diferentes tipos de obras de referencia y comprender el tipo de información que ofrece cada uno. 2.3. Identificar, ubicar, evaluar y usar fuentes de referencia y otras fuentes de información apropiadas sobre autores, críticos y teóricos. 2.4. Utiliza fuentes subjetivas y objetivas. 2.5. Usar referencias y otros recursos de información apropiados para proporcionar información de antecedentes e información contextual sobre la cultural social, intelectual y literaria. 2.6. Comprende el rango de ubicaciones y repositorios físicos y virtual, y cómo navegarlos con éxito. 2.7. Comprende los usos de todos los catálogos y servicios disponibles.
3. Planifica estrategias de búsqueda efectiva y modifica las estrategias de búsqueda según sea necesario.	3.1. Identifica los mejores índices y bases de datos. 3.2. Usar los operadores booleanos para búsquedas en bases de datos. 3.3. Identifica términos o conceptos más amplios, más estrechos y relacionados cuando las búsquedas iniciales recuperan pocos o ningún resultado. 3.4. Identifica y utiliza los términos de la bibliografía internacional de la Modern Language Association (MLA) y otros índices y bibliografías especializados.
4. Reconocer y hacer un uso apropiado de los servicios bibliotecarios en el proceso de investigación.	4.1. Identifica y utiliza bibliotecarios y servicios de referencia. 4.2. Utiliza el préstamo interbibliotecario y la entrega de documentos para adquirir materiales que no están disponibles en la propia biblioteca. 4.3. Usar los centros de servicios de recursos digitales para leer y crear documentos literarios y críticos en una variedad de formas digitales.
5. Comprende que algunas fuentes de información son más autorizadas que otras y demuestren un pensamiento crítico en el proceso de investigación.	5.1. Conoce los recursos de Internet y cómo evaluar su relevancia y credibilidad. 5.2. Diferenciar entre los recursos proporcionados gratuitamente en Internet y los de suscripción. 5.3. Desarrollar y utilizar criterios apropiados para evaluar recursos. 5.4. Aprender a usar bibliografías críticas como herramienta para evaluar materiales.

Pauta	Contenido
6. Comprende los problemas técnicos y éticos involucrados en la redacción de ensayos de investigación.	6.1. Documenta las fuentes éticamente. 6.2. Emplea el manual de estilo MLA. 6.3. Comprender la relación entre el conocimiento recibido y la producción de nuevo conocimiento. 6.4. Analiza e incorpora éticamente el trabajo de otros para crear nuevos conocimientos.
7. Localiza información sobre la propia profesión literaria.	7.1. Accede a información sobre programas de posgrado y programas especializados. 7.2. Accede a información sobre asistencia financiera y becas disponibles. 7.3. Accede a información sobre carreras en estudios literarios y el uso de estas habilidades en otras profesiones. 7.4. Accede a información sobre asociaciones profesionales.

Nota. Adaptado de ACRL (2007).

Como se puede observar, las Pautas se dirigen tanto a estudiantes, como a profesionales, este panorama permite al estudiante en formación verse como miembro de una comunidad académica y poder participar en ella en la medida de sus posibilidades (Conor, 2016). Sin embargo, este es un documento muy puntual que no entra en detalles, ni en sugerencias, sobre cómo llevar las Pautas a la práctica dentro del aula, lo que por un lado deja margen de flexibilidad para adaptarlas al contexto, pero este mismo margen se presta para desarrollar distintas interpretaciones y jerarquizaciones sobre lo que debe enseñarse y cómo debe hacerse; esto puede desembocar en que el docente frente a grupo permanezca en un terreno subjetivo.

2.4. La investigación literaria

La investigación literaria a menudo implica un descubrimiento mediante un proceso muy parecido al de la creación artística (Garrido, 2004; Leo, 2016). Sin embargo, un trabajo de investigación debe contribuir al desarrollo del conocimiento de la disciplina y para esto debe "emplear el razonamiento crítico y presentar resultados concretos con rigurosa objetividad (…) [para realizar] la interpretación de datos" (Leo, 2016, p. 12). Es decir, la investigación debe guiarse por el método científico y dejar de lado las impresiones subjetivas que una obra de arte puede suscitar.

Desde el punto de vista de Leo (2016), resulta difícil llevar a cabo una investigación en estudios literarios que siga el método científico y que por lo tanto haga un aporte a la disciplina. Sin embargo, en la literatura se puede investigar igual que en las ciencias, pero cuando se habla de investigación literaria hay que reconocer el carácter científico de la literatura, puesto que el rigor

y la seriedad de este proceso encajan con el método científico, pero obviamente, no hay que perder de vista las características propias de la literatura como disciplina (Molina, 2004).

Se entiende por ciencia "el conocimiento racional, objetivo, sistemático y demostrable de algún elemento o aspecto de la realidad" (Molina, 2004, p. 227). Luego, la literatura se define como la "ciencia de textos" (Molina, 2004, p. 230), pero también se ha definido como "todo discurso que es considerado como tal en una sociedad determinada" (Carreter, 1987, citado por Molina, 2004, p. 227).

El propósito con el cual se investiga una obra literaria consiste en conocer más sobre lo que es la literatura, descubrir "en qué consiste la literariedad de [un] texto" (Molina, 2004, p. 229) y desarrollar una nueva comprensión sobre la obra en cuestión (Leo, 2016). Ahora bien, para que esto se pueda llevar a cabo es necesario sistematizar el proceso. Para Enkvist (2003), hacer esto implica "abandonar la descripción humanamente importante a favor de una investigación estrecha y quizá poco interesante pero irreprochable desde un punto de vista metodológico" (p. 5). Al margen de esta postura, lo que se quiere resaltar es que, desde el punto de vista didáctico, es conveniente utilizar el método científico como guía para enseñar a investigar a los estudiantes de letras que están en proceso de formación. Esto rescata la perspectiva didáctica, pero, por otro lado, deben examinarse las discrepancias entre los docentes de letras sobre cómo se investiga en literatura. Esto da pie a la definición de una gran variedad de puntos de vista, pero puede dar lugar a que los estudiantes aprendan directamente sobre la forma como lo hace un profesor, en lugar de aprender de manera objetiva, siguiendo un método establecido en la disciplina.

Como se ha mencionado en párrafos anteriores, ALFIN provee un modelo para inculcar estas habilidades y su inclusión en el currículo beneficia tanto al docente, como a los estudiantes. Para Illas (2017), la base de un estudio literario recae en tres elementos: teoría, crítica e historia. Estos elementos son puntos de partida ineludibles y, por lo tanto, cualquier estudiante de letras debería desarrollar nociones básicas a nivel conceptual y ser capaz de reconocerlos en un fragmento de un texto y sobre todo poder tener acceso a estos materiales, es decir, a los textos sobre teoría, crítica e historia literarias, además de las obras literarias mismas. Aquí es donde se conecta ALFIN con la disciplina literaria, ya que estos tipos de estudios literarios tienen formatos y estilos de redacción típicos y están disponibles en bases de datos especializadas. Si los estudiantes de letras desarrollan habilidades de ALFIN, entonces serán más exitosos en navegar este tipo de recursos, reconocer este tipo de documentos, saber dónde y cómo buscar y

recuperarlos, evaluarlos y usarlos para desarrollar investigación literaria. Tal conexión de ALFIN con la investigación es sustentada por los autores que sugieren que esta conexión es cercana y al lograr que los estudiantes hagan investigación, se mejoran a la vez sus habilidades de ALFIN (Alekseeva, 2020). Todas estas implicaciones conforman el contenido de la prueba de ALFIN que se incluyó en la encuesta aplicada durante el desarrollo del presente proyecto de investigación. A continuación, se describe brevemente en qué consiste cada uno de los mencionados elementos, justificando su presencia en un instrumento para evaluar las habilidades básicas de investigación literaria y por lo tanto, también desde el punto de vista de ALFIN y ALFIND:

a) Teoría literaria es el "estudio de los principios generales de la literatura, de sus distintas categorías y formas de expresión, así como también a los diversos criterios con que puede valorársela" (Illas, 2017, p. 7). En este sentido, la teoría se puede ver desde dos perspectivas: a) la que intenta explicar el método de la producción literaria; y b) la que describe los procedimientos y constituyentes propios del fenómeno literario (Illas, 2017). Por otro lado, Mignolo (1983) también reconoce dos perspectivas de la teoría literaria y a la segunda la relaciona "con el hacer científico (métodos, objetivos, teorías e hipótesis), advirtiéndose una 'comprensión teórica' de principios generales de la literatura y cómo estos pueden aplicarse, desde una particular interrelación de conceptos, para explicar los textos particulares" (citado por Illas, 2017, pp. 8-9).
b) Crítica literaria consiste en "la expresión de juicios y comentarios en torno a la obra literaria" (Illas, 2017, pp. 9-10). Para Sambrano (1969), la crítica es la interpretación de una obra a partir de la aplicación de principios teóricos generales a una obra en particular (citado por Illas, 2017). Gómez (1999) indica que la crítica literaria "ofrece un pensamiento sistemático e integrador y un conjunto ordenado de reflexiones (…) sobre la literatura en todos sus aspectos" (citado por Illas, 2017, p. 10).
c) La historia literaria se ocupa de estudiar la evolución del pensamiento literario universal, su interés está en comparar diacrónicamente, para identificar la variación de la producción literaria; pero desde un punto de vista particular, permite comprender cómo se corresponde una determinada obra con el contexto en el que surgió, así como la recepción que haya tenido (Illas, 2017). Pero la historia literaria va más allá, porque "se interconecta con el devenir de la cultura en diversas latitudes y épocas, lo que permite comprender la influencia recíproca de la tradición en las coordenadas

‘orientadoras’ del proceso de recepción y producción del texto literario” (Illas, 2017, p. 18).

d) El análisis literario “se asume como escenario propicio para la intersección de una comprensión hermenéutica que, aprovechando las ‘bondades’ de la descomposición del entramado textual, posibilita la re-significación/re-construcción de la obra, rescatando el efecto de esta en el lector” (Illas, 2017, p. 21).

Cabe añadir, respecto a la parte metodológica que, para llevar a cabo una investigación literaria, desde el punto de vista de las ciencias humanas, es necesario contar con los siguientes requisitos: a) que tenga un objeto de estudio; b) una pregunta de investigación con la cual problematizar el tema; c) objetividad; d) generalización; y d) demostración y verificación de resultados (Molina, 2004). A continuación, se presentan las maneras en que estos ocurren dentro de la disciplina de la literatura.

2.4.1. El objeto de estudio

Una de las características de las ciencias es que cuentan con un objeto de estudio bien definido. En el caso de la ciencia literaria esto se determina por los métodos críticos. En el ámbito literario, el objeto de estudio tiene dos dimensiones: una intersubjetiva y otra referencial. La primera se define por reglas convencionales, mientras que la segunda establece una relación con un referente que existe en la realidad y que está en concordancia con la cosmovisión de la época en que se originó (Molina, 2004).

La literatura como objeto de investigación tiene diversas dimensiones, por ejemplo, la producción literaria de un país, un movimiento artístico, un periodo en concreto, un grupo artístico determinado, un autor, un personaje, un verso, una obra en sí con relación a otras obras, que pueden incluso ser otros productos culturales, como por ejemplo, una canción. El objeto de estudio determina el tipo de investigación que se realiza (Molina, 2004, p. 227).

Como cualquier ciencia, la literatura también cuenta con teorías que definen al texto literario en concordancia con sus principios, con lo cual, cada una objetiviza de manera distinta aquello que se estudia (Molina, 2004, p. 232). Gracias a que existe una teoría desde la cual analizar y contrastar una obra literaria, es posible realizar una investigación rigurosa, puesto que una teoría ofrece “un conjunto sistemático de tesis explicativas (…) [a] un objetivo o evento real o con fundamento en la realidad” (Pithod, 1985, citado por Molina, 2004, p. 232). Por otro lado, debido

a que no existe una única teoría universal, sino varias, es posible analizar un mismo objeto de estudio desde distintas perspectivas, con eso, el potencial de la investigación literaria es amplio.

2.4.2. Una pregunta de investigación

Es el punto de partida de cualquier investigación consiste en convertir el tema de interés en un objeto de estudio investigable, a través de una pregunta de investigación, la cual servirá como guía y cuya respuesta o solución se obtendrá por medio de la investigación, para lo cual es necesario que esta cuente con un sustento teórico y una explicación plausible (Molina, 2004, p. 234). Este proceso de convertir un tema en un objeto de estudio distingue una práctica de análisis de una investigación literaria (Molina, 2004, p. 234). La problematización necesita cumplir con tres requisitos: a) que tenga una solución posible y plausible; b) delimitación; y c) que haya conocimiento al respecto, como para llevar a cabo una búsqueda de información.

2.4.3. La objetividad

Esta es una característica esencial de la ciencia. Consiste en captar "las características inherentes al objeto, no las de la realidad. En este sentido, el conocimiento puede llegar a ser verdadero" (Molina, 2004, p. 231). Ahora bien, debido a que la obra literaria tiene un fin más bien recreativo y no científico, resulta fundamental que el objeto de estudio sea objetivado, puesto que es posible que de manera natural predomine la subjetividad. Este proceso implicaría dejar de lado impresiones, sentimientos y sensaciones, para enfocarse exclusivamente en las características intrínsecas de la obra y enmarcarlas dentro de una teoría de que dé sentido y sustento a un análisis (Molina, 2004; Illas, 2017).

Es necesario aclarar que la ciencia literaria no puede pretender exactitud ni verificación, sino únicamente "convencimiento, 'probar' una cosa de manera que racionalmente no se pueda negar'" (Molina, 2004, p. 230). Este convencimiento se logra gracias a la objetividad demostrada en la investigación. De no ocurrir así, se permanecería en la mera subjetividad, porque "el 'objeto de estudio' antes de pasar por el lente problematizador, pasa por los sentidos propios del deleite estético que se suscitan en el lector en relación con la obra" (Illas, 2017, p. 16).

2.4.4. La generalización

Es la base sobre la cual se fundamenta la teoría; la cualidad de poder aplicar los mismos principios a diferentes contextos. Esta característica científica ocurre de la siguiente manera en el caso de la literatura:

> leemos críticamente diversos textos, o sea, aplicamos un mismo método crítico -que funciona como el modelo teórico usado en la experimentación- sobre [determinados] textos y detectamos las constantes; formulamos las leyes como afirmaciones. Por ejemplo, toda narración está contada por un narrador, impersonal o personalizado (Molina, 2004, pp. 232-233).

Las leyes enuncian los principios que definen y describen los objetos literarios, a partir de cuatro causas del hecho literario: a) causa eficiente, el autor como persona en contexto histórico-social; b) causa material, el escrito y el lenguaje; c) causa formal, la relación contenido-forma (en prosa, verso, género, estructura); y d) causa final, referida a la intencionalidad del autor, su mensaje (Molina, 2004, p. 233).

2.4.5. Demostración y discusión

Según Pithod (1985), el conocimiento nuevo que resulta de la investigación debe demostrarse, lo cual implica probar los planteamientos frente a la evidencia, lo cual en la literatura implica la contrastación con las fuentes (citado por Molina, 2004). Este requisito se cumple mediante la comunicabilidad; la cual se define como:

> la puesta en discusión ante otros estudiosos, para confirmar o ajustar aquel conocimiento nuevo propuesto y aumentar de esta forma el acervo científico. Tanto la demostración, como la discusión, se deben realizar dentro del mismo marco teórico, que es el que establece los criterios de objetividad y de rigurosidad (…) que garantizan la credibilidad de los resultados (Molina, 2004, p. 235).

Ahora bien, desde el punto de vista de la didáctica de la investigación, “enseñar a investigar es un proceso complejo y una actividad diversificada [porque] concurren numerosas operaciones (…) relativas a 1) lo que se enseña al enseñar a investigar; y 2) cómo se enseña a investigar” (Sánchez-Puentes, 2014, p. 11). La primera de estas actividades corresponde principalmente al investigador y la segunda al pedagogo; pero el docente tiene que asumir ambos roles.

Debido a que no existe una única manera universal y general de enseñar a investigar, sino que más bien depende de cómo cada disciplina concibe el conocimiento, existen diferentes maneras de llevar a cabo esta actividad (Sánchez-Puentes, 2014). Es conveniente que en la universidad se enseñe a investigar desde la perspectiva de cada licenciatura, esto implica lo ya mencionado por Molina en cuanto a la pregunta de investigación. Es decir, debe tenerse en cuenta la manera de "problematizar, de construir (evidencias) observables; de imaginar y construir teorías y marcos de fundamentación conceptual, así como de comprobar hipótesis" (Sánchez-Puentes, 2014, p,12). Además de estudiar las formas de leer, escribir y estructurar la información.

Capítulo III. Metodología

En este capítulo se presenta el componente metodológico correspondiente al presente estudio, por lo cual se incluyen aspectos sobre el diseño de la investigación, el proceso de selección de la muestra, las consideraciones éticas y la descripción del diseño del instrumento de recolección de datos, que en este caso se fue de una encuesta de 40 ítems. Finalmente, se presentan los métodos empleados para analizar los datos obtenidos.

3.1. Diseño de investigación

Se seleccionó un paradigma cuantitativo, porque el objetivo de esta investigación era realizar una encuesta para realizar un diagnóstico que identificara las habilidades de ALFIN con las que los estudiantes de Letras Españolas de la UACH estaban familiarizados. Si bien este paradigma generalmente se aplica a gran escala, en este caso la población estuvo conformada únicamente por los 153 estudiantes de la carrera inscritos de manera regular, al momento de realizar la investigación y a todos se les invitó a participar, sin embargo, se recibieron 42 respuestas.

Se eligió la encuesta en formato digital como instrumento de recolección de datos por las ventajas que tiene, tanto para su elaboración, así como en cuanto al reducido tiempo de aplicación y practicidad para procesar los datos, que son arrojados en formato digital y por lo tanto se elimina la necesidad de transcribirlos. Además, representa cierta comodidad para los estudiantes poder responderla cuando puedan y dispongan del tiempo necesario para ello (Cohen et al., 2007).

Debido a que el presente problema de investigación corresponde a un tema que no se ha estudiado a profundidad, entre los estudiantes de la carrera de Letras Españolas de la UACH, se decidió realizar una investigación exploratoria, adaptando las Pautas (ACRL, 2007), e identificando su idoneidad o no para el contexto al que se aplicó (Hernández et al., 2014).

Las características de esta investigación también correspondieron con las de un estudio no experimental, debido a que el estudio se realizó sin manipular las variables y no se tuvo ningún control directo sobre las mismas (Hernández et al., 2014). De manera similar, se trató de una investigación transversal, ya que solo se realizó una única recolección de datos, así se obtuvieron todos los datos en un corto período de tiempo y en un momento específico: durante los meses de

mayo y junio de 2019. Además, este tipo de estudio es conveniente para rescatar información retrospectiva o prospectiva (Cohen et al., 2007).

3.2. Población y muestra

Para la recolección de datos, se realizó un muestreo probabilístico. Considerando que, en 2019, año en que se realizó la recolección de datos de esta investigación, la Escuela de Letras Españolas de la UACH tenía un total de 153 estudiantes activos. Luego, se establecieron los siguientes parámetros de nivel de confianza = 90%, margen de error o nivel de precisión = 10%, y relación a priori de probabilidad de ocurrencia/no ocurrencia (p/q) = 70% / 30%. Es decir, se supuso que en el 70% de los casos las habilidades informativas de los estudiantes están asociadas o influyen en su rendimiento escolar y en el 30% complementario no están asociadas o no influyen. Se calculó primeramente la muestra, empleando la fórmula de tamaño de muestra (n) para proporciones y poblaciones infinitas:

$$n = \frac{Z^2\ (p\ q)}{(Se)^2}$$

Empleando dicha fórmula, la muestra resulta en 57 sujetos. Pero como la población bajo estudio era de tamaño finito (N=153 estudiantes), se empleó la siguiente fórmula para determinar tamaño de la muestra para proporciones y poblaciones finitas:

$$n = \frac{NZ^2pq}{e^2(N-1) + Z^2\ pq}$$

Con la cual se ajustó la muestra a n´= 41.52 sujetos. Por lo tanto, el tamaño diseñado quedó en 42 sujetos como el mínimo estadístico, con un nivel de confianza del 90%, un margen de error del 10% y una relación a priori de probabilidad de ocurrencia/no ocurrencia (p/q) = 70% / 30%.

3.3. Consideraciones éticas

Se realizó una visita en la Secretaria Académica de la Facultad de Filosofía y Letras para solicitar el permiso correspondiente para obtener los correos electrónicos de los estudiantes y enviarles la encuesta. Por su parte, la Secretaría solicitó dicho permiso mediante un oficio por escrito junto con una copia del cuestionario que se enviaría a todos los estudiantes inscritos en ese momento. Posteriormente, una vez que se obtuvo el permiso por parte de la Secretaria, se invitó a

los estudiantes a participar, salón por salón se les avisó que se les enviaría la encuesta por correo, se les explicó de qué se trataba, cuál era su objetivo, para qué se iba a utilizar y se les indicó que todas las respuestas se tratarían de manera anónima y que solo se utilizarían los datos con fines estadísticos y de esta investigación.

3.4. Instrumento de recolección de datos

La evaluación es una actividad obligatoria en cualquier institución educativa de nivel superior que tenga entre sus objetivos ayudar a los estudiantes para que aprendan a evaluar la calidad y la confiabilidad de la información (Lau et al., 2016). La evaluación es un medio a través del cual se obtiene la información necesaria para tomar decisiones encaminadas a mejorar la situación de la comunidad estudiantil, así como dar seguimiento al cumplimiento de los logros establecidos por la institución en lo relacionado con las estrategias que ayuden a los estudiantes a mejorar su situación académica (Licea, 2007). Si bien existen diversos tipos de evaluación, la presente investigación abordó la evaluación diagnóstica.

Según Sánchez-Díaz (2015), evaluar ALFIN "es el proceso de verificación de evidencias acerca del desempeño relacionado con la información de un individuo contra el estándar definido en la norma. Esta puede ser diagnóstica, cuando posibilita la identificación de necesidades de formación" (p. 205). El diseño de la presente evaluación diagnóstica de ALFIN se fundamenta en dos partes: a) se toman como punto de referencia las competencias transversales del modelo educativo de la institución y que indican las competencias que se pretenden desarrollar en los estudiantes (Tamayo-Rueda et al., 2012); y b) se cuenta con el respaldo teórico de las Pautas (ACRL, 2007), que enlistan los conocimientos y competencias informacionales que los universitarios de letras deben demostrar para ser considerados alfabetizados en información, a la vez que cumpliría uno de los objetivos del modelo educativo de la UACH.

El modelo educativo de la Universidad presenta seis competencias universitarias y seis transversales, en estas últimas se trata de "competencias metodológicas y crítico valorales, en diferentes grados de acuerdo al ciclo y campo de estudios" (UACH, 2019, p. 2). En este apartado, la segunda competencia es la siguiente:

> "Manejo de información para seleccionar las fuentes de información, relevantes y pertinentes a la situación, problema o proyecto, e integrar la base de conocimiento para sustentar argumentos y soluciones (…) La cantidad y diversidad de información producida

por la comunidad académica y profesional, además de la emergencia de publicaciones impresas y digitales producidas directamente por los autores sin dictámenes académicos o profesionales, es difícil de manejar si no se cuenta con criterios y estrategias de búsqueda para seleccionar los recursos relevantes y pertinentes a la necesidad de información" (UACH, 2019, p. 4).

Como el mismo documento de la UACH lo indica en la definición de las competencias transversales, éstas son diferentes en cada campo de estudios y con el objetivo de respetar estas diferencias, se propone una evaluación realizada exclusivamente a los estudiantes de Letras Españolas, al haber diseñado y aplicado un diagnóstico en forma de una encuesta a toda la población estudiantil de la carrera de Letras Españolas, inscrita en el semestre enero-mayo del 2019.

Para llevar a cabo este proyecto, se diseñó la encuesta en tres partes: a) datos generales del estudiante; b) una prueba sobre algunas habilidades básicas de ALFIN, dividida en 20 ítems que fueron planteados a través de diversos tipos de preguntas (de opción múltiple, de selección y abiertas); y c) dos secciones de autopercepción, una presentada antes y la otra después de los ítems de la prueba de ALFIN, estas consistieron en pedir a los estudiantes que se autocalificaran en cuanto a su nivel de competencia con respecto a cinco habilidades generales de ALFIN, utilizando una escala de tipo Likert de cinco puntos. Los resultados de las dos últimas partes se contrastaron para identificar lo que el estudiante creía que sabía con lo que demostró saber a través de la prueba objetiva. Esto se encuentra en consonancia con la idea de que "las competencias en información, como objeto de la alfabetización informativa, deben demostrarse" (Tarango y Marzal, 2011, p. 286); de esta manera, también se pudo obtener un panorama general de la población estudiantil de la carrera de Letras Españolas de la UACH, con respecto al manejo de ALFIN.

Debido a que el instrumento se aplicó por igual a todos los estudiantes de la carrera, se decidió que el contenido de éste se limitara a habilidades básicas. Häberle (2001) describió y clasificó 21 habilidades ALFIN desde un enfoque progresivo, desde las más elementales hasta las más avanzadas, dividiéndolas en tres bloques: orientación, interacción e internalización (citado por Licea, 2007). De dicha lista de Häberle (2001), se seleccionaron algunas actividades con las cuales se conformaron los ítems que componen el instrumento de evaluación diagnóstica en un nivel básico, la selección fue la siguiente:

a) de orientación: i) definir un tema antes de iniciar una búsqueda de información;

b) de interacción: ii) puede elegir la información más conveniente en formato digital; iii) puede distinguir entre catálogos, bases de datos, o recursos en línea; iv) puede localizar y seleccionar información; v) usa los operadores booleanos; vi) sabe en qué consiste el plagio;
c) y de internalización: vii) puede comparar y evaluar información de diferentes fuentes.

De estas siete actividades, se desprendieron los 20 ítems de la encuesta. La sección de autopercepción en la que el estudiante, basándose en su propia experiencia adquirida en el tiempo que lleva estudiando la carrera, debía autoevaluar su desempeño en cinco habilidades, se presentó en dos partes, una anterior y otra posterior a la prueba de ALFIN. De acuerdo con Licea (2007), las encuestas este tipo de pruebas (pre-test y post-test), se encuentran entre los instrumentos más utilizados en la evaluación de ALFIN. Sin embargo, un inconveniente de este tipo de preguntas es que "los resultados de estas encuestas a menudo no muestran lo que el participante aprendió, sino sólo lo que 'piensa' que aprendió" (Licea, 2007, p. 221).

Existen investigaciones que demuestran que existe una discrepancia entre las habilidades que los estudiantes creen que tienen y las que de verdad demuestran cuando se les pide evidencia de ello (Machin-Mastromatteo, 2012). Esto en parte se debe a un exceso de autoconfianza (Woitte y McCay, 2019), lo que lleva a pensar que el resultado de una prueba de autopercepción de los estudiantes no es un indicativo confiable de sus habilidades informativas (Molteni y Chan, 2015, citados por Machin-Mastromatteo, 2012). Para contrarrestar esta falta de objetividad algunas investigaciones incluyen en el análisis otros resultados más objetivos para contrastar dichas respuestas (Davidson y Mikkelsen, 2016). En consecuencia, se decidió proceder con una evaluación holística que integrara, en la encuesta diagnóstica desarrollada y aplicada, dos momentos de autopercepción, separados por una sección de evaluación objetiva. Es así como la autoevaluación está presente en los estudios de ALFIN y es importante incluirla porque:

> se sabe poco acerca de cómo los estudiantes conceptualizan sus experiencias y comportamientos relacionados por la información. Por eso, el empleo de herramientas de autoevaluación para conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre sus habilidades informacionales es una práctica frecuente (Pinto y Puertas, 2012, p. 5).

Además, cuando se contrastan los resultados, se obtiene un panorama de la situación educativa que permiten orientar las tareas de evaluación hacia la medición de logros de

competencias y para desarrollar propuestas de intervención más efectivas y enfocadas a las necesidades particulares (Pinto y Puertas, 2012).

El diagnóstico desarrollado también incluyó una sección de datos generales del estudiante. De acuerdo con Gratch (2006), es necesario sumar a los resultados de la evaluación de ALFIN las experiencias que desembocan en esos resultados, ya que tales experiencias, que pueden ocurrir dentro o fuera del salón de clases, involucra factores de tipo académico, social, personal, económico o demográfico (Schmertz, Carney, 2013; Lanning y Mallek, 2017). En el caso de esta investigación se incluyeron cuatro aspectos de tipo académico: la cantidad de libros que los estudiantes tenían en casa, si poseían una computadora personal e Internet en su casa y si manejaban inglés o algún otro idioma extranjero. Estos aspectos se incluyeron para comprobar si estos aspectos influían de alguna manera en el desempeño académico del estudiante; ya que Wong y Webb (2011) descubrieron una relación positiva entre la cantidad de libros y de material audiovisual que los estudiantes utilizan y el promedio de calificaciones que obtenían. Sin embargo, Davidson y Mikkelsen (2016) encontraron que no hubo un incremento significativo en las calificaciones de los estudiantes, aunque indican que el efecto de ALFIN en las calificaciones debe medirse de forma longitudinal para que sea apreciable. Esto coincide con la propuesta de Woitte y McCay (2019) sobre una evaluación cíclica en varias etapas, que implica planificación, personal, tiempo y además, comprender que siempre habrá diferentes conclusiones y posibles ajustes, por lo que repetir el estudio cada semestre o cada año no es fácil, porque que no se trata de seguir un modelo, sino de rediseñar y repetir un ciclo de evaluación, con el objetivo de dar seguimiento y retroalimentación. A continuación, se describe detalladamente el diseño de la encuesta empleada en la presente investigación para recolectar los datos.

La encuesta en formato digital que se envió por correo electrónico a los 153 estudiantes inscritos en la carrera de Letras Españolas estuvo conformada por 40 ítems. Este instrumento fue revisado por tres miembros del comité tutorial del área de ALFIN y tres docentes de la carrera de Letras Españolas, especialistas en Literatura, todos eran docentes de la UACH y con grado de doctorado.

La encuesta se dividió en tres partes: a) datos generales del estudiante, que abarcaron las preguntas de la 1 a la 18; b) autoevaluación de ALFIN, comprendida en dos etapas, un pre y un post-test, el pre-test se realizó en la pregunta 19 y el post-test correspondió a la pregunta 40, la cual a su vez se dividió en cinco habilidades de ALFIN; y c) la prueba de habilidades básicas de

ALFIN, que se localizó en el rango comprendido entre las preguntas 20 y 39. La encuesta cerró con una invitación para que los estudiantes comentaran si estarían dispuestos a asistir a un taller de investigación literaria y se dejó un espacio para hacer comentarios adicionales. Estas preguntas, correspondientes a la 41 y 42, no formaron parte de la evaluación realizada.

La primera parte (preguntas 1-18) trató sobre información personal del estudiante y aspectos sobre su contexto, incluyendo preguntas acerca de su edad, sexo, lugar de nacimiento, recursos con los que cuenta. Estas preguntas incluyeron cuantos libros tiene, si sabe inglés y si cuenta con computadora personal e Internet en casa, así como el promedio y tipo de bachillerato que cursó, también incluyó información sobre la carrera que estudian -Letras Españolas- como su promedio de calificaciones y el semestre que cursaba; finalmente, se les preguntó por qué decidieron estudiar esta carrera y cuál era su segunda opción.

Posteriormente, se presentaron tres preguntas en las que se pidió a los estudiantes que indicaran cuál era el área de las Letras que más le interesaba y la que le resultaba menos interesante. Para responder estas preguntas, se le ofrecieron cinco opciones de respuesta, correspondientes a las áreas en las que se divide la carrera y se encuentran en el mapa curricular de la página web de la Facultad; las opciones fueron: a) valoración del fenómeno literario, b) investigación teórica, análisis y crítica literaria, c) valoración del fenómeno lingüístico, d) creación literaria, e) didáctica de la lengua, de la literatura y del español como segunda lengua.

Después, se pidió que seleccionaran de entre quince opciones sobre el ámbito profesional en el que le gustaría trabajar cuando se graduaran; de manera similar a la pregunta anterior, las opciones de respuesta correspondieron a lo señalado en la página web de la Facultad. La pregunta 17 solicitó que indicaran en cuántas asignaturas se le pide hacer búsquedas de información y en la 18 se les preguntó si consideraban que en el tiempo que llevaban estudiando la carrera, se les ha enseñado a investigar.

La segunda parte de la encuesta comprendió la autopercepción de los estudiantes sobre sus habilidades básicas de ALFIN y abarcó las preguntas 19 y 40. La pregunta 19 correspondió al pre-test, en el cual se solicitó al estudiante que indicara en una escala de tipo Likert de cinco puntos (donde 0 correspondió a nula y 4 a excelente), cómo calificaba su habilidad para encontrar información creíble y fiable mediante el uso de un buscador en Internet. Con esta misma escala, la pregunta 40, correspondiente al post-test, solicitó a los estudiantes que se autoevaluaran en las siguientes cinco habilidades básicas de ALFIN: a) buscar y encontrar información; b) seleccionar

información adecuada; c) usar información digital; d) redactar un ensayo académico; y e) citar y referenciar en formato MLA. Se realizó este pre y post-test, para ver si el estudiante cambiaba su autopercepción al respecto de sus propias actividades entre el inicio de la encuesta y luego de haber realizado los ejercicios de la prueba de ALFIN que se le presentaron en la siguiente parte de la encuesta.

Para elaborar las preguntas incluidas en la tercera parte de la encuesta (preguntas 20-39) se realizó una adaptación de las Pautas (ACRL, 2007). Las modificaciones más drásticas de las Pautas consistieron en: a) eliminar la cuarta pauta, referida a reconocer y utilizar los servicios de biblioteca en el proceso de investigación, la cual no se utilizó porque este estudio no incluyó una evaluación de los servicios de biblioteca; y b) eliminar la séptima pauta, referida a localizar información sobre la profesión literaria, debido a que el contenido del cuestionario se enfoca en las actividades de investigación durante la carrera, sobre todo en aquellas que se requieren para realizar trabajos de investigación, y la séptima Pauta se enfoca en información relacionada con el ejercicio profesional ya graduado; y c) se añadió un aspecto que no aparece en las Pautas, relacionado con el uso de gestores de referencias.

Posterior a la eliminación, se utilizaron las demás pautas, se adaptaron sus objetivos al contexto de investigación y se generaron preguntas para la encuesta basadas en las Pautas y la adaptación de los objetivos. Las Pautas seleccionadas fueron: a) comprende la estructura de la información dentro del campo de la investigación literaria; b) identifica y utiliza herramientas clave de investigación literaria para localizar información relevante; c) planifica estrategias de búsqueda efectivas y las modifica si es necesario; d) comprende que algunas fuentes de información son más autorizadas que otras y demuestra un pensamiento crítico en la investigación; y e) comprende los problemas técnicos y éticos involucrados en la redacción de ensayos de investigación. Como se mencionó anteriormente, se hizo una adaptación de los objetivos las Pautas utilizadas para el contexto de los universitarios de Letras Españolas de la UACH y a un nivel básico, como se observa en la Tabla 2, en la que además se muestra en la última columna el número de ítems en la encuesta que correspondieron a cada pauta.

Tabla 2

Adaptación de las Pautas y número de ítems de cada una en la encuesta

Pauta	Objetivos (Texto original)	Objetivos (Adaptación)	No. ítems
1. Comprende la estructura de la información dentro del campo de la investigación literaria.	1.1 Diferenciar entre fuentes primarias y secundarias.	1.1 Diferenciar entre fuentes primarias y secundarias en una investigación literaria.	1
	1.2 Comprende que la producción académica se produce y difunde en una variedad de formatos, que incluyen monografías, artículos de revistas, actas de congreso, disertaciones, fuentes de referencia y sitios web.	1.2 Comprender que la producción académica se produce y difunde en una variedad de formatos entre ellos los artículos de revistas y sitios web.	1
	1.3 Conoce las características más importantes (por ejemplo, título de la serie, numero de volumen, impresión) de diferentes tipos de documentos (por ejemplo, artículos de revistas, monografías, ensayos de colecciones editadas).	1.3 Conoce las características más importantes de un artículo de revista.	1
	1.4 Diferencia entre críticas de obras literarias y crítica literaria.	1.4 Diferencia entre historia, teoría y crítica literarias.	6
2. Identifica y utiliza herramientas clave de investigación literaria para localizar información relevante.	2.1 Identifica, ubica, evalúa y usa fuentes de referencia y otras fuentes de información sobre apropiadas sobre autores, críticos y teóricos.	2.1 Identifica, ubica, evalúa y usa fuentes de referencia y otras fuentes de información apropiadas sobre autores.	1
	2.2 Usa referencias y otros recursos de información apropiados para proporcionar información de antecedentes e información contextual sobre la cultura social, intelectual y literaria.	2.2 Usa referencias y otros recursos de información apropiados para proporcionar información de antecedentes e información contextual sobre la cultura social, intelectual y literaria.	1
3. Planifica estrategias de búsqueda efectivas y las modifica si es necesario.	3.1 Identifica los mejores índices y bases de datos.	3.1 Identifica fuentes académicas.	2
	3.2 Usa los comandos apropiadamente (operadores booleanos).	3.2 Usa los comandos apropiadamente (operadores booleanos AND, OR, NOT).	3
4. Comprende que algunas fuentes de información son más autorizadas que otras y	4.1 Conocer los recursos de Internet (por ejemplo, listas de discusión electrónicas, sitios web) y cómo evaluar su relevancia y credibilidad.	4.1 Conoce los recursos de Internet y cómo evaluar su relevancia y credibilidad.	2

Pauta	Objetivos (Texto original)	Objetivos (Adaptación)	No. ítems
demuestra un pensamiento crítico en la investigación.	4.2 Desarrolla y utiliza criterios apropiados para evaluar recursos de impresión.	4.2 Utiliza criterios apropiados para evaluar recursos digitales.	1
5. Comprende los problemas técnicos y éticos involucrados en la redacción de ensayos de investigación.	5.1 Emplea el MLA u otro estilo de documentación apropiado.	5.1 Reconoce el MLA frente a otros manuales de estilo.	1
	5.2 Analiza e incorpora éticamente el trabajo de otros para crear nuevos conocimientos.	5.2 Reconoce el plagio.	1
No está presente en las pautas.	No está presente en las pautas.	6.1 Conoce y utiliza un gestor de referencias.	1

Nota. Adaptado de ACRL (2007).

La adaptación de las Pautas consistió en primer lugar en hacer una reducción y especificación de los objetivos, como se mencionó en el párrafo anterior, el propósito era lograr trabajar con un nivel básico del tema que se seleccionó, por ejemplo, en el punto 1.2, sobre la variedad de formatos, solo se limitó a trabajar con dos: revistas y sitios web. De manera similar, el 1.3, sobre las características de los diferentes documentos que existen solo se limitó a un artículo de revista. Aunque en el caso del punto 1.4 ocurrió lo contrario, es decir, se amplió el objetivo para incluir la teoría e historia literarias, el propósito siguió siendo el mismo, es decir, trabajar con lo básico. En el caso de la Pauta 2, se consideró que en un nivel básico el estudiante debe identificar, ubicar y evaluar la información necesaria sobre el autor y su contexto como punto de partida para una investigación literaria, teniendo en cuenta el origen y la calidad de la información recuperada.

La Pauta número 3, relacionada con la anterior y referida específicamente a conocer y utilizar estrategias de búsqueda, va a resultar en la correcta localización de las fuentes necesarias. La Pauta 4 se limita a los recursos impresos y debido a que esta investigación se enfocó en recursos digitales, era importante hacer esta adaptación, es decir, cambiar los recursos impresos por los digitales. La Pauta 5 se limitó a conocer el manual de estilo utilizado en esta disciplina y a conocer el concepto de plagio. Finalmente, el último objetivo que no estaba señalado en las Pautas, pero que se agregó tiene que ver con el conocimiento de un gestor de referencias, como por ejemplo Mendeley.

En lo que respecta a los 20 ítems que componen esta sección de la prueba de ALFIN, las primeras seis preguntas abordan el punto 1.4 sobre diferenciar entre historia, teoría y crítica

literarias y se diseñaron de dos maneras: una que presentaba al estudiante con definiciones y ellos debían indicar a cuál concepto correspondía cada definición; mientras que la otra modalidad mostró a los estudiantes algunos fragmentos, para que ellos indicaran el concepto al que correspondía cada fragmento. En la siguiente pregunta se les solicitó ingresar a los dos enlaces web que se le proporcionaron y elegir el que consideraban que es confiable para realización de una investigación literaria de nivel universitario. Luego, en otra pregunta, se les pidió que indicaran a qué tipo de fuente de información correspondía un poema, atendiendo así al objetivo 1.1.

El siguiente bloque de tres preguntas, acerca del punto 3.2 sobre los operadores booleanos AND, OR y NOT, se pidió a los estudiantes que seleccionaran la opción que indica la manera como se recuperaría la información en cada caso. Para el objetivo 5.1, acerca del manual de estilo, en cada opción de respuesta se presentó una referencia y se les pidió que seleccionaran la que no estaba en formato MLA. Enseguida se les pidió que eligieran de entre cinco revistas electrónicas de literatura y humanidades que conociera, se incluyó la opción ninguna y también se dejó un campo abierto para que los estudiantes pudieran escribir otra opción.

Seguidamente, se presentaron dos preguntas de opción múltiple, relacionadas con el plagio (5.2) y la del gestor de referencias, que no existe en el texto original de las Pautas. Las siguientes tres preguntas contenían varias opciones de respuesta para seleccionar, la primera de ellas sobre el formato en el que se difunden las publicaciones académicas, luego, sobre los criterios de confiabilidad de una página web y una pregunta sobre los elementos de un artículo de revista de investigación. Finalmente, se les pidió que seleccionaran cualquier autor y obra literaria que prefieran para luego ingresar a Internet y buscar información sobre el autor y el contexto de la obra escogida, debiendo copiar y pegar el enlace web del resultado que haya obtenido en cada caso.

3.5. Métodos para el análisis de datos

Los datos recabados por medio de la encuesta digital se limpiaron y se copiaron a un archivo de datos del software especializado Statistical Product and Service Solutions (SPSS) versión 23, donde se realizaron posteriores codificaciones de variables. Las variables principales de la encuesta se emplearon como unidades de análisis (datos generales, rendimiento, resultados de la prueba de ALFIN) y se computó una nueva variable, respuestas correctas, para determinar fácilmente cuántas respuestas correctas habían tenido cada uno de los estudiantes que participaron en la encuesta y poder usar también este dato sumativo.

Al haber recabado datos cuantitativos, se realizaron análisis estadísticos descriptivos, inferenciales y correlacionales para saber más sobre las tendencias de las características de los estudiantes, sus respuestas a la prueba de ALFIN, su autopercepción y además, utilizar todos estos elementos para responder a las preguntas de investigación y comprobar las hipótesis planteadas.

El análisis descriptivo se realizó para "describir los datos, los valores o las puntuaciones obtenidas para cada variable" (Hernández et al., 2014, p.282) que conformó la primera parte del cuestionario a través de tablas en las que se analizó, sobre todo, las frecuencias. El análisis correlacional se realizó para poder "conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en [la] muestra o contexto en particular" (Hernández et al., 2014, p. 93); en este caso, las variables tuvieron que ver con los estudiantes de Letras Españolas, sus antecedentes, autopercepción de sus habilidades y la prueba de ALFIN. A la vez que estos resultados permitieron hacer predicciones. En el siguiente capítulo se presentan los resultados de los análisis mencionados. Además de indagar más allá de la descripción de los datos y de las relaciones entre variables, el análisis inferencial se realizó para probar las hipótesis planteadas en esta investigación y estimar parámetros (Hernández et al., 2014).

Capítulo IV. Análisis de resultados

En este capítulo se presentan los resultados que se obtuvieron de los análisis descriptivo, correlacional e inferencial. La primera parte, correspondiente al análisis descriptivo, se enfoca principalmente en los datos generales del estudiante, su situación académica tanto actual como de bachillerato y también sobre sus expectativas a futuro; asimismo, incluye el resultado de la prueba de ALFIN de 20 ítems y el de la sección de autopercepción. Posteriormente, el análisis correlacional se realizó a través de cinco tablas que presentan las correlaciones que se obtuvieron de las variables que se seleccionaron para llevar a cabo dicho análisis y aportar elementos para responder a las preguntas de investigación. Finalmente, a través del análisis inferencial se comprueban las hipótesis planteadas en este trabajo. Para facilitar la lectura del análisis, los nueve semestres de la carrera se dividieron en tres partes, que en este trabajo llamamos etapas, tal clasificación es la siguiente: a) etapa inicial, de 1^{ero} a 3er semestre; b) etapa intermedia, de 4to a 6to; y c) etapa final, de los semestres 7mo al 9no.

4.1. Datos generales de los estudiantes

Esta sección presenta las tendencias obtenidas de la sección sobre datos generales del estudiante de la encuesta. La mayoría de los 42 estudiantes que participaron en esta investigación tenían entre 18 y 23 años (59.5%); 11 de ellos tenían entre 18 y 19 años, 20 estudiantes tenían entre 20 y 21, siete tenían entre 22 y 23 y solo cuatro tenían 24 años o más. En la Figura 2 se observa el histograma de las edades de los estudiantes y se muestra la curva de distribución, así como la media, la deviación estándar y el número de participantes.

Figura 2

Histograma de edad de los sujetos (n=42)

En los semestres de las etapas inicial el 76.9% eran mujeres, en la intermedia el 73.3% y en la etapa final el 42.9%. No todos los estudiantes eran provenientes de la ciudad de Chihuahua, donde se encuentra la universidad, de la etapa inicial, el 53.8% provenía de otra ciudad, mientras que en los semestres intermedios solo el 20% era foráneo y en la etapa final el 50% lo era. Esto reflejó la movilidad estudiantil que es necesaria para ingresar a estudios superiores, cabe señalar que dicha movilidad ocurre a nivel estatal, nacional e internacional.

Se cree que los recursos son un factor decisivo en el desempeño académico de los estudiantes, por lo cual, para esta investigación se les solicitó que indicaran la cantidad de libros con los que cuentan en casa, si manejan algún idioma extranjero, específicamente inglés o algún otro, si tienen computadora propia e Internet en casa. Las respuestas a estas cuestiones se exponen a continuación.

De los estudiantes que están en las etapas inicial e intermedia, el 60% tiene más de 50 libros en casa y para la etapa final la cifra aumenta al 85.7% (ver Tabla 3). Los libros son un recurso fundamental para el estudio, sobre todo en el caso de los estudiantes de Letras Españolas, independientemente de la cantidad de libros que tienen en casa, el acervo de biblioteca es muy pobre, por ese motivo, las habilidades en ALFIN les ayudan a subsanar esta carencia, pues aprenden a consultar la información disponible en Internet, pero si no saben cómo o dónde buscarla, su desempeño no será favorable. Ahora bien, para lograr sacar provecho de las estrategias

de ALFIN, e incluso potenciarlas, son necesarios otros elementos como: saber inglés (por lo menos a nivel de lectura), tener una computadora y acceso a Internet.

Tabla 3

Cantidad de libros en casa (n=42)

Etapa	Menos de 50	Más de 50
Inicial	38.5%	61.5%
Intermedia	40%	60%
Final	14.3%	85.7%

El inglés es la lengua franca de la comunidad y comunicación científica, incluso en algunas las publicaciones sobre lengua española, por eso es importante que los estudiantes tengan cierto nivel de comprensión lectora en esta lengua. De hecho, tener un buen nivel de inglés comprobado es un requisito de egreso para los estudiantes de licenciatura y el inglés es una materia obligatoria de la carrera. Los resultados obtenidos indicaron que el 38.5% de los estudiantes de la primera etapa no manejaba ningún idioma extranjero, en la etapa intermedia este porcentaje bajó al 33.3% y luego al 21.4% en la etapa final; como era de esperar, en la etapa final el número de estudiantes que no manejaban otro idioma disminuyó, puesto que ya estarían próximos a graduarse. Cabe señalar que en las tres etapas hubo un estudiante que además de inglés, manejaba francés y en la etapa final, hubo un estudiante que además de estos dos idiomas, también sabía portugués. En la Tabla 4 se muestran estos resultados.

Tabla 4

Conocimiento de un idioma extranjero (n=42)

Etapas	Opciones de respuesta	Porcentaje
Inicial	Inglés	53.8
	Ninguno	38.5
	Francés	7.7
Intermedio	Inglés	60.0
	Ninguno	33.3
	Francés	6.7
Final	Inglés	64.3
	Ninguno	21.4
	Francés	7.1
	Portugués	7.1

Según lo que se observa en la Tabla 5, respecto a tener computadora propia e Internet en casa, de los estudiantes en la etapa inicial, el 76.9% contaba con su propia computadora y el 100% tenía Internet en casa; por otro lado, en los semestres intermedios el 86.7% contaba con computadora y el 93.3% con Internet en casa. En cambio, el 100% de los estudiantes en la etapa final tenían computadora, pero no todos tenían Internet en casa.

Tabla 5

Estudiantes con computadora propia e Internet, según su etapa en la carrera (n=42)

	Computadora propia		Internet	
Etapa	Sí	No	Sí	No
Inicial	76.9%	23.1%	100%	0
Intermedia	86.7%	13.3%	93.3%	6.7%
Final	100%	0	92.9%	7.1%

Una parte del perfil del estudiante consistió en conocer su desempeño académico, por eso se les pidió que indicaran el rango de calificaciones con el cual egresó del nivel de bachillerato, esto serviría para identificar si conserva el promedio durante la carrera. En la Tabla 6 se expresan los promedios de calificaciones de las tres etapas en rangos (donde 10 fue la máxima calificación y 7 la mínima aprobatoria). En la etapa inicial, el 61.6% de los estudiantes se encontraron en el rango entre 8 y 8.9 puntos y lo mismo ocurrió con el 53.3% en la etapa intermedia. En cambio, en la etapa final, el 57.2% de los estudiantes se encontró en el rango entre 9 y 10 puntos.

Tabla 6

Promedio de calificaciones de bachillerato (n=42)

Etapa	Menos de 8	8 - 8.9	9-10
Inicial	7.7%	61.6%	30.8%
Intermedia	20%	53.3%	26.6%
Final	0%	42.8%	57.2%

También se solicitó que indicaran el tipo bachillerato que estudiaron, las opciones de respuesta eran dos: general y técnico. En el caso de los estudiantes que ingresan a la carrera de Letras Españolas, se espera que hayan egresado de un bachillerato general, puesto que la formación técnica encamina al estudiante al área de ciencias o ingeniería. Como se observa en la Tabla 7, la mayoría de los estudiantes de todas las etapas egresó de un bachillerato general.

Tabla 7

Tipo de bachillerato del que egresaron (n=42)

Etapa	General	Técnico
Inicial	69.2%	30.8%
Intermedia	80%	20%
Final	71.4%	28.6%

4.2. Situación actual y expectativas profesionales

En el análisis de esta sección, se aborda información del estudiante durante la carrera y las expectativas laborales que tiene. Para esto se indagó en el promedio de calificaciones que el estudiante llevaba hasta el momento de contestar la encuesta, el motivo de la elección de carrera, cuál había sido su segunda opción de carrera al momento de ingresar a la universidad, así como el área de las Letras que más y la que menos le interesaba, y finalmente dónde le gustaría trabajar en un futuro, al graduarse. A continuación, se presentan las respuestas obtenidas a todas estas cuestiones.

La Tabla 8 muestra el promedio de la carrera expresado en rangos, donde la máxima calificación fue de 10 y la mínima fue de 8 puntos, aunque la mínima aprobatoria en la UACH es de 7. Aquí se observó que, en la etapa inicial, el 46.2% se encontró entre 9 y 9.4 puntos, lo mismo ocurrió en la etapa intermedia con un 40%. En cambio, en la etapa final el 42.9% se encontró tanto en el rango entre 8.5 y 8.9 puntos, así como también en el rango más alto, de 9.5 a 10 puntos.

Tabla 8

Promedio de calificaciones de la carrera (n=42)

Etapa	Menos de 8	8 – 8.4	8.5 - 8.9	9 - 9.4	9.5 - 10
Inicial	7.7%	15.4%	23.1%	46.2%	7.7%
Intermedio	13.3%	20%	13.3%	40%	13.3%
Final	0	0	42.9%	14.3%	42.9%

La pregunta acerca del motivo por el cual eligieron estudiar esta carrera fue de tipo abierta y las respuestas obtenidas se clasificaron en tres grupos: a) porque me gusta; b) por el trabajo profesional; y c) no sé. Algunos ejemplos de cada categoría fueron los siguientes:

a) Me gusta: “siempre tuve gusto por la lengua, lectura y escritura”; “me gusta la lectura”; “me gusta leer, lo que conlleva la literatura, y me adoro escribir” [sic]; “amo las palabras” [sic]; y porque “me gusta leer y escribir”.
b) Por el trabajo profesional: “por vocación”; “es en lo que quiero dedicarme en mi vida adulta”; “porque quiero ser escritora o trabajar en algo relacionado a esta carrera (como maestra, guionista o editora)”; “me resultan atractivas las materias que tiene la carrera, así como el campo de trabajo en el que me puedo desempeñar al egresar”; “no me importaba mi vida y esta carrera es lo más fácil para convertirme en maestro”; y “dar clases de literatura”.
c) No sé: “ni idea”; “no sé”; “no sé, quería expresarme”.

La Tabla 9 muestra el porcentaje de respuestas que se obtuvo de cada categoría y en cada etapa. Cabe resaltar el bajo porcentaje de estudiantes que eligieron la carrera porque sabían lo que querían hacer cuando se graduaran; más bien predominaron respuestas inclinadas hacia un motivo emocional, de gusto o placer por la lectura, como si se tratara de un hobbie y no de una carrera profesional. Muy pocas respuestas señalaron explícitamente que la eligieron para ejercerla de determinada manera. No hay que dejar de lado las respuestas ‘no sé’ aunque sean pocas; curiosamente, hay quienes no saben por qué están estudiando Letras Españolas.

Tabla 9

Porcentaje de respuestas sobre elección de carrera (n=42)

Etapa	Porque me gusta	Por el trabajo	No sé
Inicial	84.6 %	15.4 %	0
Intermedio	66.7 %	20 %	13.3%
Final	57.1 %	28.6%	14.3%

La Tabla 10 señala que la elección de la carrera por gusto fue más alta en semestres iniciales y fue disminuyendo hacia el final de la carrera. Por el contrario, cuando el motivo era por el trabajo que quieren ejercer al graduarse era más bajo en los semestres iniciales y aumentó en los finales. Aun así, ni siquiera el 30% de los estudiantes próximos a graduarse creía haber escogido la carrera para dedicarse a ella profesionalmente. Finalmente, hay que prestar atención al porcentaje de las respuestas ‘no sé’ ya que, como se observa en la Tabla 9, al ingresar a la carrera en los primeros semestres todos tenían un motivo, pero en las siguientes dos etapas avanzadas de la carrera, se incrementaron los estudiantes que indicaron no saber por qué la eligieron.

Respecto a la pregunta sobre la segunda opción de carrera en caso de no ingresar a la carrera de Letras Españolas también fue una pregunta de tipo abierta. Por lo tanto, para analizar los resultados, las respuestas se clasificaron de acuerdo con el área general del conocimiento a la que pertenecía cada respuesta obtenida: a) ciencias sociales, artes y humanidades; b) ingeniería; c) ciencias; y d) ninguna. En la Tabla 10 se indica el porcentaje de respuestas obtenidas en cada área en las tres etapas. El porcentaje más alto se encontró en el área de las ciencias sociales, artes y humanidades; luego, en la etapa inicial el 23.1% hubiera estudiado una carrera del área de ingeniería; el 26.7% de la etapa intermedia no tenía ninguna opción y en la etapa final el 21.4% hubiera estudiado una carrera del área científica.

Tabla 10

Segunda opción de carrera (n=42)

Etapa	Ciencias sociales, artes y humanidades	Ingeniería	Ciencias	Ninguna
Inicial	46.2%	23.1%	15.4%	15.4%
Intermedio	60%	6.7%	6.7%	26.7%
Final	50%	14.3%	21.4%	14.3%

Para indagar más acerca de los intereses académicos de los estudiantes respecto a la carrera, se les pidió que indicaran cuál era el área de Letras que más les interesaba y la que menos les interesaba. Se presentó a los estudiantes con cinco ejes curriculares como opciones de respuesta, los cuales se obtuvieron del mapa curricular de la carrera que se encuentra publicado en la página web de la Facultad.

La Tabla 11 muestra los porcentajes de las áreas de mayor y menor interés, divididas por etapa de la carrera. Lo que cabe resaltar fue que las respuestas se concentraron principalmente en dos áreas: la creación literaria, el área de mayor interés en todas las etapas y la de valoración del fenómeno lingüístico, la de menor interés.

Tabla 11

Porcentajes de las cinco áreas que más y que menos interesan a los estudiantes (n=42)

	Etapa inicial		Etapa intermedia		Etapa final	
Eje curricular	Área que más	Área que menos	Área que más	Área que menos	Área que más	Área que menos
1. Valoración del fenómeno literario.	7.7	7.7	6.7	20	14.3	0
2. Investigación teórica, análisis y crítica literaria.	7.7	7.7	20	13.3	21.4	14.3
3. Valoración del fenómeno lingüístico.	7.7	46.2	20	33.3	14.3	42.9
4. Creación literaria.	61.5	15.4	40	6.7	42.9	21.4
5. Didáctica de la lengua y la literatura y del español como segunda lengua.	15.4	23.1	13.3	26.7	7.1	21.4

Otra cuestión que formó parte de esta misma sección de la encuesta se relacionó con el campo laboral. Se solicitó a los estudiantes que indicaran, entre quince opciones de respuesta, dónde les gustaría trabajar cuando se graduaran. Estas opciones también se obtuvieron de la presentación de la carrera, en la sección de ‘campo profesional’, dentro de la página web de la Facultad; además, se agregó además la opción ‘no sé’. Cada estudiante podía elegir tres opciones. La Tabla 12 muestra en la primera columna las 16 opciones de respuesta, luego, para cada una de las tres etapas se señalan los porcentajes obtenidos en la primera, segunda y tercera opción.

Tabla 12

Las tres primeras opciones del campo laboral en cada etapa (n=42)

Campo laboral / Etapa de carrera y opciones	Inicial			Intermedio			Final		
	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª
1. Instituciones de educación Media, Media Superior y Superior	53.8			40			50		
2. Centros de investigación									
3. Instituciones culturales públicas y privadas									
4. Medios impresos y electrónicos									
5. Editoriales	30.8	53.8		20	20		14.3	28.6	
6. Agencias informativas nacionales e internacionales									
7. Coordinación y difusión cultural					20			14.3	
8. Corrector de estilo						13.3			21.4
9. Impartir conferencias en materias relacionadas con la profesión								14.3	

Campo laboral / Etapa de carrera y opciones	Inicial			Intermedio			Final		
	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª
10. Asesorar o dirigir Talleres Literarios en todos los niveles						13.3			
11. Ejercer la crítica especializada y de divulgación en medios de comunicación									
12. Participar en la planificación, organización y control de procesos docentes									
13. Realizar investigaciones y estudios críticos sobre la Lengua y la Literatura españolas						13.3			
14. Participar en investigaciones multidisciplinarias de carácter sociocultural									21.4
15. Creación literaria en proyectos de índole personal			38.5			33.3			35.7
16. Ninguna		15.4	23.1		20	20			

De manera similar a los resultados de la pregunta anterior sobre el área de mayor y menor interés, en este caso ocurrió algo similar, ya que las respuestas se concentraron principalmente en dos opciones: instituciones educativas y editoriales. En cuanto al primer caso, este fue la primera opción en las tres etapas, mientras que la segunda opción fue el campo editorial. La tercera opción más frecuentemente escogida por los estudiantes fue la de creación literaria. Al comparar estos resultados con los obtenidos en la tabla anterior, se observó lo siguiente:

- La primera opción en todas las etapas con el porcentaje más alto fue la de instituciones educativas. Sin embargo, se observó que el área que menos les interesaba fue la didáctica de la lengua y la literatura. En la carrera solo se cursa una materia de didáctica de la lengua en 3er semestre y didáctica de la literatura en 4to semestre. En 2do semestre se cursa una materia de instrumentación didáctica que no pertenece al eje curricular de didáctica, sino al de Profesionales de Dependencias de Educación Superior (DES), que comparte con las carreras que pertenecen al área de artes y humanidades.
- Aunque el porcentaje más alto de respuestas se encontró en instituciones educativas, la única opción que no obtuvo ninguna respuesta fue la número 12: participar en la planificación, organización y control de procesos docentes, lo que evidencia la falta de interés por los temas relacionados con la docencia.
- La segunda opción en todas las etapas fue editorial. Sin embargo, el área que menos les interesó fue valoración del fenómeno lingüístico. Si bien el trabajo editorial comprende muchas facetas, éste exige el dominio de la lengua.
- La tercera opción con el porcentaje más alto fue creación literaria en proyectos de índole personal, a pesar de que esta fue el área de mayor interés (Ver Tabla 11), no representó la primera opción de los estudiantes de ninguna etapa para ejercer su carrera.

- La última opción que se agregó a las respuestas fue la de ‘ninguna’, la cual no eligieron los estudiantes de la etapa final, lo que parece indicar que los estudiantes de próximo egreso tienen contempladas por lo menos tres opciones para ejercer la carrera, lo cual no ocurrió en las etapas inicial e intermedia.
- Hubo opciones que solo tuvieron una respuesta y una opción que no tuvo ninguna.

La sección de situación actual y expectativas profesionales concluyó con dos preguntas, una indagó si los estudiantes consideraban que durante el tiempo que llevaban estudiando la carrera les han enseñado a investigar. De los 42 encuestados, 24 respondieron afirmativamente, cuatro que no y 14 no sabían. El último ítem preguntó en cuántas materias de las que se encontraban cursando les solicitaban realizar investigaciones; al respecto, el 33.3% de los estudiantes indicó que en 7 materias. Teniendo en cuenta que el mapa curricular de la carrera indica que la carga semestral de materias del 1er al 4to semestre es de ocho y de 5to a 9no es de siete materias, esto quiere decir que en casi todas o en todas las materias se les pide hacer trabajos de investigación; o al menos los estudiantes perciben que realizan trabajos de investigación.

4.3. Prueba de ALFIN

La parte medular de esta tesis consistió en el diagnóstico de las habilidades de ALFIN, particularmente cuatro de ellas: a) buscar y encontrar información; b) seleccionar información adecuada; c) usar información digital; y d) citar y referenciar en formato MLA. Estas cuatro habilidades se evaluaron a través de una prueba de 20 preguntas, diseñadas empleando las pautas de ACRL (2007) (ver Sección 3.4) y cuyos resultados se presentan a continuación.

La Tabla 13 muestra las etapas de la carrera y la cantidad de estudiantes por etapa, luego, se incluye el rango del promedio de calificaciones (sobre diez puntos), la media de respuestas correctas obtenidas en la prueba (de un total de 20 preguntas), los valores mínimos y máximos, así como la desviación típica. En los semestres intermedios, la media de respuestas correctas disminuyó, no se observó un avance gradual, pero en los últimos semestres sí hubo un aumento. Sin embargo, hubo una gran dispersión entre los estudiantes y las respuestas correctas, mostrado por la desviación típica, especialmente en la etapa inicial y la cual se fue reduciendo en las siguientes dos etapas.

Tabla 13

Respuestas correctas en la prueba de ALFIN (n=42)

Etapa	Cantidad de estudiantes	Desempeño académico	Media de respuestas correctas	Mín.	Máx.	Desv. Típ.
Inicial	13	8.5-8.9	11	4	16	3.189
Intermedio	15	8.5-8.9	9.8	5	13	2.883
Final	14	9.0-9.4	13.85	9	18	2.413

La Figura 3 presenta los 20 ítems de la prueba de ALFIN, en cada uno se señala la cantidad de estudiantes que tuvieron respuestas correctas, incorrectas y bajo la opción 'no sé'. Los puntajes más bajos y que, por lo tanto, son aquellos a los que hay que prestar mayor atención, fueron los siguientes cuatro:

a) Conocer y utilizar el manual de MLA. De 42 estudiantes que completaron el instrumento, solo 14 respondieron correctamente esta pregunta, 2 eran de semestres iniciales, 4 de intermedios y 8 de finales, lo cual implica que sí se logró un conocimiento gradual del tema, a medida que avanzaban en la carrera. Sin embargo, las respuestas correctas fueron muy bajas, considerando que los resultados de una pregunta anterior dieron a entender que en todos los semestres y en casi todas las materias era obligatorio presentar trabajos de investigación. Por lo tanto, se esperaría que los estudiantes estuvieran más familiarizados con el uso de MLA, que es el manual de estilo utilizado en el área de letras.

b) Conocer revistas sobre estudios literarios (12 respuestas correctas). El uso de fuentes de investigación es uno de los temas en que las Pautas hacen un mayor énfasis y se esperaría que los estudiantes estuvieran familiarizados con los recursos necesarios para realizar investigación durante la carrera. Este tema también se relaciona con otras preguntas, pero ésta en especial obtuvo el puntaje más bajo con respecto al resto. El desconocimiento de las publicaciones académicas se evidenció en las tres etapas de la carrera y podría explicar, parcialmente, las limitadas dinámicas de uso y citación de las revistas de literatura, pues a los estudiantes no se les enseña a consultarlas, ni a citarlas. Además, estos estudiantes estarían en desventaja si posterior a su egreso inician una carrera de investigadores, ya que en la carrera no desarrollaron hábitos y habilidades de investigación.

c) Conocer un gestor de referencias (12 respuestas correctas). Si bien los estudiantes utilizan la tecnología, esta es una tecnología orientada a fines académicos y de investigación, por eso 30 encuestados no conocían este tipo de software.

d) Los elementos de un artículo de investigación (9 respuestas correctas), en esta pregunta se obtuvo la menor cantidad de respuestas correctas de toda la encuesta; además, es una pregunta con implicaciones relacionadas con otros ítems (como aquellos de los incisos a y b). Cabe destacar que en general los estudiantes no conocían las características de un artículo de investigación.

Figura 3

Número de respuestas correctas, incorrectas y 'no sé' en la prueba de ALFIN (n=42)

4.4. Autopercepción antes y después de la prueba de ALFIN

En el diagnóstico realizado, se incluyeron preguntas para recoger datos de autoevaluación, ya que esto permite conocer la visión del estudiante respecto a sí mismo y este resultado

complementa la parte objetiva de la prueba de ALFIN. La evaluación de la autopercepción de los estudiantes se dividió en dos partes dentro de la encuesta, primero se incluyó una pregunta de autopercepción antes de las preguntas de la prueba de ALFIN (pre-test) y luego, posterior a la prueba de ALFIN (post-test), se presentaron cinco ítems a los estudiantes. Para responder en ambas partes, se empleó una escala de tipo Likert (donde 0 significó nula, 1 mala, 2 suficiente, 3 regular y 4 excelente). Estos resultados se utilizaron para compararlos entre sí, pero también con la prueba de ALFIN. La comparación entre el antes y después de la prueba se hizo con el objetivo de saber si el haber contestado la prueba modificaba o no la autopercepción de los estudiantes respecto a sus habilidades, las cuales fueron evaluadas de manera práctica en la prueba de ALFIN. La Tabla 14 muestra los resultados obtenidos, en la primera columna se presentan los estadísticos descriptivos, luego la columna de autopercepción pre-test, en la que se evaluó la habilidad para encontrar información; luego, se incluyen las cinco habilidades del post-test, las cuales fueron: a) buscar y encontrar información; b) seleccionar información adecuada; c) usar información digital; y d) redactar un ensayo académico y e) citar y referenciar en formato MLA.

Tabla 14

Estadísticos de las autoevaluaciones pre y post-test ALFIN

		Autopercepción pre-test	Autopercepción post-test				
Estadísticos		Habilidad para encontrar información	Buscar y encontrar información	Seleccionar información adecuada	Usar información digital	Redactar un ensayo académico	Citar y referenciar en formato MLA
n	Válido	42	42	42	42	42	42
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Mediana		4.00	3.00	3.00	3.00	3.00	2.00
Desviación estándar		.544	.871	.824	.804	.862	.943
Asimetría		-.876	-.257	-.499	-.522	-.642	.163
Error estándar de asimetría		.365	.365	.365	.365	.365	.365
Curtosis		-.306	-.544	.019	.161	.600	-.806
Error estándar de curtosis		.717	.717	.717	.717	.717	.717
Mínimo		2	1	1	1	0	1
Máximo		4	4	4	4	4	4
Percentiles	25	3.00	2.00	2.00	2.00	2.00	2.00
	50	4.00	3.00	3.00	3.00	3.00	2.00
	75	4.00	3.00	3.00	3.00	3.00	3.00

En los resultados se observó que la mediana en la habilidad pre-test fue de cuatro y en el post-test disminuyó a tres en todas las habilidades excepto en citar y referenciar donde el resultado fue de dos. También se observó que en el pre-test el valor mínimo fue de dos, mientras que en el

post-test en todos los casos fue de uno, excepto en la redacción de un ensayo, donde el mínimo fue de cero. Cabe señalar que esta habilidad no se evaluó en la prueba, debido a que, por la naturaleza de este tipo de habilidad, se requeriría incluir entre los instrumentos de recolección de datos la evaluación de un ensayo realizado por los estudiantes; lo cual implica un estudio más profundo y extenso. Por otro lado, en todos los casos se obtuvo el valor máximo de cuatro.

Entre los datos que integran la última columna de la Tabla 15 se observa que en el caso del pre-test no hubo una diferencia considerable entre las puntuaciones obtenidas por los estudiantes de cada etapa. Sin embargo, sí hubo diferencias considerables al comparar el resultado del pre-test con el del post-test, especialmente en la etapa final de la carrera.

Tabla 15

Medianas de autopercepción de las cinco habilidades pre y post-test ALFIN (n=42)

	Autopercepción pre-test	Autopercepción post-test					
Etapa	Habilidad para encontrar información	Buscar y encontrar información	Seleccionar información adecuada	Usar información digital	Redactar un ensayo académico	Citar y referenciar en formato MLA	Mediana de todas las habilidades post-test
Inicial	4.00	2.00	3.00	3.00	3.00	2.00	2.40
Intermedio	4.00	3.00	3.00	3.00	2.00	2.00	2.80
Final	4.00	3.00	3.00	3.00	3.00	2.50	2.70
Todos	4.00	3.00	3.00	3.00	3.00	2.00	2.70

Puede concluirse que la autopercepción de los estudiantes disminuyó después de haber contestado la prueba de ALFIN. Esto puede indicar que los estudiantes repensaron y reevaluaron su apreciación sobre sus propias habilidades después de tratar de realizar actividades que los retaran a ponerlas en práctica. La Tabla 16 presenta la autopercepción antes y después de la prueba de ALFIN, separadas por etapa en la carrera, incluyendo el número de estudiantes. La puntuación de autopercepción de la tabla corresponde a la media en cada caso.

Tabla 16

Comparación de la autopercepción antes y después de la prueba de ALFIN (n=42)

Etapa	Cantidad de estudiantes por etapa	Autopercepción (mediana)	
		Antes	Después
Inicial	13	4.00	2.4
Intermedio	15	4.00	2.8
Final	14	4.00	2.7

La Figura 4 muestra los porcentajes de respuestas correctas por cada etapa (I=inicial, M=media y F=final) en las 20 preguntas. Se agruparon las preguntas en las cuatro habilidades evaluadas en la prueba, excepto la de 'redacción de ensayo' porque ésta no se evaluó en la prueba de ALFIN. Debido a que el objetivo consistió en identificar las habilidades con las que los estudiantes estuvieran familiarizados, se consideraron como aceptables los resultados iguales o superiores al 70% correcto, en concordancia con el mínimo aprobatorio de siete puntos que maneja la UACH. Los resultados resumidos en la Figura 4 son los siguientes:

a) Buscar y encontrar información: esta habilidad abarcó cinco preguntas de la prueba, tres de ellas formaban un grupo constituido por los tres operadores booleanos y el único porcentaje aceptable que se encontró fue en esta pregunta, específicamente en las etapas inicial y final, donde los resultados fueron de 84.6% y 83.1% de respuestas correctas, respectivamente.
b) Seleccionar información adecuada: en esta habilidad se obtuvieron respuestas por arriba del 70% de respuestas correctas a todas las preguntas que la evaluaban y en por lo menos una de las tres etapas. Se incluyeron preguntas sobre teoría, historia y crítica literarias, en las cuales la etapa inicial obtuvo 70.4% de respuestas correctas y la final 86.9%; luego, sobre identificar una fuente primaria, la etapa final obtuvo 78.6% de aciertos; después, en la pregunta sobre discriminar una fuente académica de otra que no lo es, el porcentaje fue superior al 80% en todas las etapas (84.6%, 86.7% y 85.7%, respectivamente). Finalmente, en la pregunta sobre conocer algunos criterios de confiabilidad de una página web, la etapa intermedia mostró un 73.3% de respuestas correctas y curiosamente la etapa final obtuvo un 28.6%.
c) Usar información digital: la única pregunta que mostró un resultado superior al 70% fue la de aportar información sobre el contexto de una obra, en la cual únicamente la etapa final obtuvo el 78.6% correcto.
d) Citar y referenciar en formato MLA: solo el 85.7% de la etapa final identificó la definición de plagio correctamente. En el resto de las preguntas que integraron esta habilidad, los estudiantes obtuvieron porcentajes muy bajos.

Si bien no hubo ninguna pregunta con un resultado del 0%, sí se encontró una con un 6.7%, y en general, el promedio de respuestas correctas fue muy bajo, el más alto fue 86.9% y solo se

dio una vez. En la Figura 4 se observa una clara tendencia a la disminución de valores en la etapa intermedia, en cambio en la final aumentan.

Figura 4

Porcentajes de respuestas correctas por etapa y habilidad ALFIN (n=42)

Buscar y encontrar información			**Seleccionar información adecuada**			**Usar información digital**			**Citar y referenciar en formato MLA**		
Conoce los operadores booleanos básicos AND, OR, NOT (preguntas 9-11)			Identifica la diferencia entre teoría, crítica e historia literarias (preguntas 1-6)			Aporta información sobre el contexto de una obra (pregunta 19)			Identifica una referencia en formato MLA (pregunta 12)		
I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F
84.6	42.2	83.1	70.4	66.6	86.9	15.4	40	78.6	15.4	26.7	57.1
Conoce algunas de las revistas electrónicas sobre literatura (pregunta 13)			Identifica una fuente primaria (pregunta 8)			Aporta información sobre el autor de una obra (pregunta 20)			Identifica la definición de plagio (pregunta 14)		
I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F
15.4	20	50	38.5	26.7	78.6	23.1	53.3	35.7	53.8	60	85.7
Conoce algunos formatos de difusión de publicaciones académicas (pregunta 16)			Discrimina una fuente académica de otra que no lo es (pregunta 7)			Conoce un gestor de referencias (pregunta 15)			Reconoce algunos elementos de un artículo de investigación (pregunta 18)		
I	M	F	I	M	F	I	M	F	I	M	F
61.5	40	35.7	84.6	86.7	85.7	30.8	20	35.7	15.4	6.7	42.9
			Conoce algunos criterios de confiabilidad de una página web (pregunta 17)								
			I	M	F						
			69.2	73.3	28.6						

La encuesta cerró con una invitación para asistir a un taller sobre investigación literaria en el que se profundizaría en los temas de la encuesta. El objetivo de esta pregunta fue el de indagar sobre la actitud de los estudiantes hacia tal idea. A pesar del bajo puntaje obtenido en la prueba y de no considerarse a sí mismos competentes en las habilidades ALFIN, solo 21 estudiantes (49.6%) respondieron afirmativamente. Esto evidencia que existen opiniones divididas sobre la importancia de ALFIN entre los estudiantes de la carrera de Letras Españolas.

4.5. Análisis correlacional

En los siguientes párrafos se presentan los resultados obtenidos del análisis correlacional, el cual emplea cinco tablas para identificar y explicar las relaciones entre las variables que se

seleccionaron en función de los objetivos de esta investigación y así aportar elementos para dar respuesta a las preguntas de investigación.

4.5.1. Correlaciones entre datos generales y autopercepción

Al realizar el análisis correlacional entre las variables de datos generales y autopercepción, se encontraron diez correlaciones que se exponen a continuación (ver Tabla 17). Para establecer las siguientes correlaciones, se compararon los datos generales del estudiante con cuatro aspectos: a) el promedio de carrera; b) autopercepción en el pre-test; c) las respuestas correctas de la prueba; y d) autopercepción en las cinco habilidades del post-test.

Se observó una correlación altamente significativa entre las variables de ‘promedio de bachillerato’ y el ‘promedio de carrera’ (r=.581, sig=.000), lo cual indica que el nivel de calidad académica que el estudiante consiguió alcanzar en el bachillerato lo conserva también en la licenciatura. Por otro lado, la variable del ‘semestre actual’ y las ‘respuestas correctas de la prueba de ALFIN’ también manifestaron una correlación altamente significativa (r=.401, sig=.008), lo que indicó que en la medida en que avanzan en sus estudios en la carrera, se familiarizan cada vez más con los conceptos y las habilidades ALFIN, lo cual es de esperarse. En cambio, el ‘promedio de carrera’ mostró una correlación altamente significativa, aunque negativa, con la ‘habilidad para encontrar información (auopercepción pre-test)’ (r=-.439, sig=.004) lo que manifestó una relación inversa entre las variables, lo que quiere decir que, a mayor promedio su autopercepción en el pre-test fue peor.

Por otro lado, las variables ‘cantidad de libros en casa’ y ‘respuestas correctas de la prueba de ALFIN’ tuvieron una correlación significativa de baja asociación (r=.318, sig=.040) lo cual sugiere que los estudiantes que tienen más libros en casa mostraron un número ligeramente superior de respuestas correctas en la prueba. Se presentó una correlación significativa de baja asociación entre las variables de ‘idioma extranjero’ con ‘usar información digital’ (r=.345, sig=.025), esto enfatiza que el inglés, que es la lengua franca en la comunicación científica, podría resultar en un beneficio para el estudiante, porque puede encontrar y usar una mayor cantidad de información digital, ya que la mayoría se encuentra en este idioma; además, incluso si no está en inglés, el medio para buscarla y encontrarla es a través de este idioma.

Si bien la ‘redacción de textos’ no formó parte de la evaluación en esta investigación, sí se incluyó esta variable en la sección de autoevaluación y se encontró una correlación significativa

de muy baja asociación entre ésta y ‘tener Internet en casa’ (r=.388, sig=.011), lo cual implica que quienes tienen este servicio en casa se autoevaluaron mejor. La ‘etapa de la carrera’ en la que se encuentra el estudiante (inicial, intermedia o final) mostró una correlación significativa de muy baja asociación con la variable de ‘respuestas correctas’ (r=.363, sig=.018), lo que sugiere que responden mejor la prueba según el semestre que se encuentren cursando, a mayor semestre, mejores respuestas; lo cual es de esperar.

Se encontraron dos correlaciones significativas pero negativas relacionadas con la variable ‘promedio de la carrera’. Una de ellas fue entre ‘semestre actual’ y ‘promedio de la carrera’ (r-.310, sig=.046), lo que indicaría que en la medida en que avanzan en la carrera, bajarían sus calificaciones. Respecto a la variable de promedio de carrera, cabe recordar que la mayoría de los estudiantes que participaron indicaron tener un promedio bajo, lo que quizás explique este resultado negativo entre el semestre y las calificaciones, ya que no necesariamente bajan de calificaciones en semestres avanzados según los datos obtenidos. La segunda correlación significativa negativa de baja asociación se obtuvo entre las variables de ‘promedio de carrera’ y ‘respuestas correctas’ (r-.368, sig.=.016), la cual se explicaría de forma similar al caso anterior.

Tabla 17

Correlaciones entre datos generales y autopercepción (n=42)

Variables	Coeficientes	Promedio carrera	Pre-test: Habilidad para encontrar información	Respuestas correctas	Post-test: Buscar y encontrar Información	Post-test: Seleccionar información adecuada	Post-test: Usar información digital	Post-test: Redactar un ensayo	Post-test: Citar y referenciar MLA
Edad	Correlación de Pearson	-.229	.229	.180	.057	-.044	-.041	-.060	-.112
	Sig. (bilateral)	.144	.145	.253	.718	.784	.794	.708	.482
Sexo	Correlación de Pearson	-.193	.284	.094	.186	.336*	.179	.167	.206
	Sig. (bilateral)	.221	.068	.552	.239	.030	.257	.291	.191
Lugar de nacimiento	Correlación de Pearson	-.105	-.080	-.152	-.036	.189	.047	-.052	.005
	Sig. (bilateral)	.510	.617	.338	.820	.231	.770	.746	.975
Libros en casa	Correlación de Pearson	.049	.001	.318*	.213	.079	.084	-.037	.258
	Sig. (bilateral)	.759	.995	.040	.177	.620	.596	.817	.099
Idioma extranjero	Correlación de Pearson	-.014	.304	.007	.239	.265	.345*	.124	.181
	Sig. (bilateral)	.932	.050	.967	.128	.089	.025	.435	.252
Internet en casa	Correlación de Pearson	-.289	.040	.105	.074	.229	.087	.388*	-.006
	Sig. (bilateral)	.063	.803	.506	.640	.145	.583	.011	.971

Variables	Coeficientes	Promedio carrera	Pre-test: Habilidad para encontrar información	Respuestas correctas	Post-test: Buscar y encontrar Información	Post-test: Seleccionar información adecuada	Post-test: Usar información digital	Post-test: Redactar un ensayo	Post-test: Citar y referenciar MLA
Computadora propia	Correlación de Pearson	.032	-.003	.173	-.006	-.075	.097	-.140	-.049
	Sig. (bilateral)	.842	.984	.272	.969	.636	.541	.377	.759
Bachillerato	Correlación de Pearson	-.163	.146	-.046	-.166	-.011	-.266	-.269	-.130
	Sig. (bilateral)	.301	.355	.771	.292	.944	.088	.084	.412
Promedio de bachillerato	Correlación de Pearson	.581**	-.168	-.258	-.102	-.025	.022	-.123	-.069
	Sig. (bilateral)	.000	.287	.099	.522	.875	.890	.437	.665
Etapa de carrera	Correlación de Pearson	-.243	.078	.363*	.146	.225	.157	-.017	.144
	Sig. (bilateral)	.120	.625	.018	.358	.152	.321	.917	.362
Semestre actual	Correlación de Pearson	-.310*	.172	.401**	.168	.217	.149	.087	.140
	Sig. (bilateral)	.046	.277	.008	.288	.168	.348	.585	.376
Promedio de carrera	Correlación de Pearson	1	-.439**	-.368*	-.036	-.214	-.052	-.217	-.066
	Sig. (bilateral)		.004	.016	.822	.173	.745	.168	.678

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

4.5.2. Correlaciones entre respuestas correctas en la prueba de ALFIN y autopercepción

Las correlaciones mostradas en la Tabla 18 y mencionadas a continuación se encontraron entre cuatro grupos de variables: a) autopercepción pre-test; b) las respuestas correctas de la prueba de ALFIN; c) autopercepción de las cinco habilidades del post-test; y d) la suma de estas cinco habilidades. De todo esto se derivaron 34 correlaciones que se describen en los siguientes párrafos.

a) La variable ‘Pre-test habilidad para encontrar información’: mostró correlaciones significativas con las siguientes variables del post-test, pero con bajo nivel de asociación: i) ‘buscar y encontrar información’ (r=.379, sig=.013); ii) ‘usar información digital’ (r=.322, sig=.038); y iii) ‘post-test: suma variables’ (r=.340, sig=.028).

b) ‘Post-test: suma de variables’ es la que mostró mayor cantidad de correlaciones, estas se observaron con las cinco habilidades post-test y con alto y muy alto nivel de significancia y buen nivel de asociación. Las correlaciones con las cinco variables fueron: i) ‘buscar y encontrar información’ (r.=.845, sig=.000); ii) ‘seleccionar información adecuada’ (r=.757, sig=.000); iii) ‘usar información digital’ (r=.808,

sig=.000); iv) ‘redactar un ensayo’ (r=.608, sig=.000); y v) ‘citar y referenciar en formato MLA’ (r=.736, sig=.000).

c) ‘Post-test buscar y encontrar información’: mostró correlaciones con otras variables del post-test: i) ‘seleccionar información adecuada’ (r=.561, sig=.000); ii) ‘usar información digital’ (r=.707, sig=.000); y iii) ‘citar y referenciar en formato MLA’ (r=.603, sig=.000).

d) ‘Post-test usar información digital’: i) ‘buscar y encontrar información’ (r=.707, sig=.000); ii) ‘seleccionar información adecuada’ (r=.577, sig=.000); y iii) ‘citar y referenciar en MLA’ (r=.477 sig=.000).

e) ‘Post-test seleccionar información adecuada’: i) ‘buscar y encontrar información’ (r=.561, sig=.000); y ii) ‘usar información digital’ (r=.577, sig=.000) y iii).

f) ‘Post-test citar y referenciar en MLA’: i) ‘buscar y encontrar información’ (r=.603, sig= .000); y ii) ‘usar información digital’ (r=.477, sig=.000).

g) ‘Post-test seleccionar información adecuada’: i) ‘respuestas correctas de la prueba’ (r=.341, sig=.027); ii) ‘redacción de ensayo’ (r=.389, sig=.011); y iii) ‘citar y referenciar’ (r=.356, sig=.021).

h) ‘Post-test usar información digital’ mostró correlaciones con dos variables: i) ‘pre-test habilidad para encontrar información’ (r=.322, sig=.038); y ii) ‘redactar un ensayo’ (r=.310, sig=.046).

i) ‘Post test redactar un ensayo’: i) ‘post-test seleccionar información adecuada’ (r=.389, sig.=.011) y ‘usar información digital’ (r=.310, sig=.046).

j) La variable de ‘respuestas correctas’ tuvo una correlación significativa pero de muy baja asociación con ‘post-test seleccionar información adecuada’ (r=.341, sig=.027).

k) ‘Post-test buscar y encontrar información’ mostró una correlación significativa con ‘pre-test habilidad para encontrar información’ (r=.379, sig=.013).

l) ‘Post-test citar y referenciar en MLA’ mostró una correlación significativa de baja asociación con ‘seleccionar información adecuada’ (r=.356, sig=.021).

m) ‘Post-test: suma variables’ mostró una correlación significativa de muy baja asociación con la habilidad ‘pre-test habilidad para encontrar información’ (r=.340, sig=.028).

Tabla 18

Correlaciones entre variables de autopercepción y respuestas correctas (n=42)

Variables	Coeficientes	Pre-test: Habilidad para encontrar información	Respuestas correctas	Post-test: Buscar y Encontrar Información	Post-test: Seleccionar información adecuada	Post-test: Usar información digital	Post-test: Redactar un ensayo	Post-test: Citar y referenciar MLA	Post-test: suma variables
Pre-test: Habilidad para encontrar información	Correlación de Pearson	1	.287	.379*	.281	.322*	.109	.195	.340*
	Sig. (bilateral)		.066	.013	.071	.038	.492	.216	.028
Respuestas correctas	Correlación de Pearson	.287	1	.177	.341*	.206	.238	.154	.295
	Sig. (bilateral)	.066		.261	.027	.191	.129	.329	.058
Post-test: Buscar y Encontrar Información	Correlación de Pearson	.379*	.177	1	.561**	.707**	.302	.603**	.845**
	Sig. (bilateral)	.013	.261		.000	.000	.052	.000	.000
Post-test: Seleccionar información adecuada	Correlación de Pearson	.281	.341*	.561**	1	.577**	.389*	.356*	.757**
	Sig. (bilateral)	.071	.027	.000		.000	.011	.021	.000
Post-test: Usar información digital	Correlación de Pearson	.322*	.206	.707**	.577**	1	.310*	.477**	.808**
	Sig. (bilateral)	.038	.191	.000	.000		.046	.001	.000
Post-test: Redactar un ensayo	Correlación de Pearson	.109	.238	.302	.389*	.310*	1	.284	.608**
	Sig. (bilateral)	.492	.129	.052	.011	.046		.068	.000
Post-test: Citar y referenciar MLA	Correlación de Pearson	.195	.154	.603**	.356*	.477**	.284	1	.739**
	Sig. (bilateral)	.216	.329	.000	.021	.001	.068		.000
Post-test: suma variables	Correlación de Pearson	.340*	.295	.845**	.757**	.808**	.608**	.739**	1
	Sig. (bilateral)	.028	.058	.000	.000	.000	.000	.000	

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

4.5.3. Datos generales y respuestas individuales

Se exploraron las correlaciones entre las 20 preguntas de la prueba de ALFIN y las 12 variables de datos generales de los estudiantes (ver Anexo 2). A continuación, se mencionan las correlaciones. Primeramente, se observó una correlación altamente significativa entre la ‘pregunta contexto de la obra’ y la ‘etapa de la carrera’ (r=.510, sig=.001) así como con el ‘semestre actual’ (r=.525, sig=.000), ambas con bajo nivel de asociación; esto indica que los estudiantes pueden buscar y encontrar información sobre el contexto de una obra literaria de acuerdo con el semestre o la etapa (inicial, intermedia o final) que se encuentren cursando, es decir, a mayor semestre, mayor habilidad para esto.

También se encontró una correlación altamente significativa, pero negativa entre la ‘pregunta sobre el operador booleano NOT’ y el ‘lugar de nacimiento’ (r=-.447, sig=.003), pero con bajo nivel de asociación, este resultado indicó que los estudiantes que respondieron

correctamente a la pregunta de operadores no son originarios de la ciudad de Chihuahua, ya que fueron codificados con el cero en SPSS.

Por otro lado, se encontró una correlación altamente significativa, pero negativa, entre la variable ‘promedio de carrera’ y otras tres, sin embargo, cabe señalar respecto a la variable de promedio de carrera que la mayoría de los estudiantes que participaron tiene un promedio bajo, y debido a que la muestra no es homogénea, los resultados parecen contradecir el sentido común. Las tres variables correlacionadas fueron: a) la pregunta: ‘opción que se refiere a la historia de la literatura’ (r=-.470, sig= .002), lo que indicaría que el estudiante con bajo promedio de carrera responde correctamente a esta pregunta; b) ‘elementos de un artículo de revista de investigación’ (r=-.425, sig=.005), señala que los estudiantes con mejor promedio no identificaban los elementos básicos de un artículo de investigación; y c) ‘contexto de la obra’ (r=-.474, sig=.002), lo cual implicaría que el estudiante con buen promedio no identificaría las fuentes de información relacionadas con el contexto de una obra literaria.

Se encontraron correlaciones significativas entre el ‘semestre actual’ y cinco preguntas de la prueba de ALFIN, todas con muy bajo nivel de asociación, las cuales fueron: a) ‘fragmento de crítica literaria’ (r=.307, sig=.048); b) ‘fuente de información primaria’ (r=.337, sig=.029); c) ‘formato que NO es MLA’ (r=.354, sig=.021); d) ‘revistas que conoces’ (r=.320, sig= .039); y e) ‘elementos de un artículo de revista de investigación’ (r=.316, sig=.042). En todos estos casos se entiende que, a mayor semestre, los estudiantes podrían responder correctamente a estas preguntas.

La variable ‘etapas de carrera’ tuvo correlaciones significativas con tres variables: a) ‘fuentes de información primaria’ (r=.329, sig=.034); b) ‘formato que NO es MLA’ (r=.357, sig=.020); y c) ‘revistas que conoces’ (r=.310, sig=.046), todas con muy bajo nivel de asociación. Estas correlaciones indican que, si la etapa de la carrera en la que se encuentran es más alta, es mayor la posibilidad de que respondan correctamente estas preguntas. Cabe señalar que se espera que conozcan las respuestas a estas preguntas desde el inicio de la carrera, aunque estos temas no forman parte explícita de algún programa curricular de Letras Españolas.

Las variables de ‘operador booleano AND’ y la de ‘Internet en casa’ mostraron una correlación de bajo nivel de asociación (r=.354, sig=.022), la cual indica que principalmente los estudiantes que tenían Internet en casa respondieron correctamente esta pregunta, lo que supondría que quienes cuentan con este servicio pueden utilizar estas estrategias de búsqueda de información.

La pregunta ‘cuál NO se refiere al plagio’ mostró una correlación significativa con ‘tener una computadora propia’ (r=.364, sig=.018) con muy bajo nivel de asociación. Este resultado supondría que los estudiantes que tienen computadora personal están más familiarizados con el plagio y responden correctamente a esta pregunta.

La variable ‘promedio de bachillerato’ y ‘formato de publicaciones’ mostró una correlación significativa con la pregunta acerca de formatos de publicaciones académicas con muy bajo nivel de asociación (r=.357, sig=.020) lo que supondría que los estudiantes con mejor promedio en bachillerato reconocen los formatos académicos.

La pregunta ‘opción que se refiere a la historia de la literatura’ y la variable ‘promedio de carrera’ tuvieron una correlación altamente significativa, aunque negativa, con muy bajo nivel de asociación (r=-.319, sig=.039) esto indica que los estudiantes con mejor promedio no responden bien a la pregunta de la encuesta, pero como se había mencionado en párrafos anteriores respecto a la variable de promedio de carrera la mayor parte de los participantes tiene promedio bajo y eso podría explicar por qué este resultado es negativo.

La pregunta sobre el ‘operador booleano AND’ y ‘lugar de nacimiento’ (r=-.307, sig=.048) mostraron una correlación significativa, aunque negativa con muy bajo nivel de asociación, lo que indica que los estudiantes que provienen de fuera de la ciudad de Chihuahua respondieron ligeramente mejor esta pregunta. Esta misma variable del ‘operador booleano AND’ también mostró una correlación significativa negativa con muy bajo nivel de asociación con la variable de ‘promedio de carrera’ (r=-.364, sig=.018) lo que indicaría que los estudiantes con mejor promedio no conocen las estrategias de búsqueda de información.

La pregunta ‘criterios de confiabilidad de una página web’ mostró una correlación significativa negativa con otras dos variables: a) ‘semestre actual’ (r=-.371, sig=.016); y b) la ‘etapa de la carrera’ (r=-.334, sig=.030) ambas con bajo nivel de asociación; esto indicaría que el semestre que cursa el estudiante no refleja que conozca los criterios básicos de confiabilidad de una página web.

La variable ‘promedio de bachillerato’ tuvo correlaciones significativas negativas de bajo nivel de asociación con las preguntas sobre ‘gestor bibliográfico’ (r=-.329, sig=.033) y del ‘contexto de la obra’ (r=-.381, sig=.013). Es decir, curiosamente, los estudiantes con buen promedio de bachillerato no respondieron correctamente a las preguntas sobre gestor bibliográfico ni el contexto de la obra.

4.5.4. Autopercepción y rendimiento en la prueba de ALFIN

A continuación, se enumeran las correlaciones entre las variables de autopercepción pre y post-test con las variables que agrupan los resultados de la prueba de ALFIN, clasificados por habilidad evaluada por tal prueba (buscar, seleccionar, usar y citar). Las variables de cada habilidad se calcularon sumando las respuestas correctas a las preguntas individuales de la habilidad correspondiente. Se encontraron las siguientes correlaciones (ver Tabla 19), la mayoría implicó la habilidad de citar:

a) Citar mostró correlaciones con 'post-test citar y referenciar en formato MLA' (r=.869, sig=.000); con 'post-test buscar y encontrar información' (r=.525, sig=.000); con 'post-test usar información digital' (r=.457, sig=.002); 'post-test seleccionar información adecuada' (r=.337, sig=.029); y con 'redactar un ensayo académico' (r=.307, sig. .048).
b) Seleccionar mostró una correlación altamente significativa de baja asociación con la variable 'post-test seleccionar información adecuada' (r=.420, sig=.006).

Como se puede observar, se obtuvieron buenos niveles de asociación en las correlaciones relacionadas con la habilidad de citar. Es decir, quienes se autoevaluaron con un puntaje alto en las variables de la autopercepción post-test, también respondieron correctamente a las preguntas relacionadas con la habilidad de citar.

Tabla 19

Correlaciones entre autopercepción y habilidades evaluadas en la prueba de ALFIN

Variables	Coeficientes	Buscar	Seleccionar	Usar	Citar
Pre-test: Habilidad para encontrar información	Correlación de Pearson	.246	.235	.279	.154
	Sig. (bilateral)	.117	.134	.073	.33
Post-test: Buscar y Encontrar Información	Correlación de Pearson	.144	.146	.089	.525**
	Sig. (bilateral)	.363	.356	.576	.000
Post-test: Seleccionar información adecuada	Correlación de Pearson	.077	.420**	.056	.337*
	Sig. (bilateral)	.63	.006	.724	.029
Post-test: Usar información digital	Correlación de Pearson	.117	.186	.093	.457**
	Sig. (bilateral)	.46	.239	.56	.002
Post-test: Redactar un ensayo	Correlación de Pearson	.255	.147	.077	.307*
	Sig. (bilateral)	.102	.353	.63	.048
Post-test: Citar y referenciar MLA	Correlación de Pearson	.179	.048	.07	.869**
	Sig. (bilateral)	.257	.761	.66	.000

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En los siguientes párrafos se enumeran las correlaciones entre las variables de autopercepción y las preguntas individuales de la prueba de ALFIN (ver Anexo 3). Tales correlaciones fueron importantes para esta investigación, ya que permitieron comparar la autopercepción del estudiante con las respuestas correctas en la prueba de ALFIN.

La variable ‘pre-test seleccionar información adecuada’ mostró correlaciones altamente significativas con tres respuestas de la prueba, pero con bajo nivel de asociación: a) ‘opción que se refiere a la teoría literaria’ (r=.397, sig=.009); b) ‘fragmento de crítica literaria’ (r=.414, sig=.006); y c) ‘fragmento de teoría literaria’ (r=.435, sig=.004). Esto indica que los estudiantes que mostraron saber seleccionar información adecuada (variable de autoevaluación) podrían reconocer a nivel conceptual, así como mediante un ejemplo, lo que es la teoría literaria, y un fragmento de crítica literaria.

La variable de ‘respuestas correctas’ mostró correlaciones significativas con dos respuestas de la prueba, pero con bajo nivel de asociación: a) ‘operador booleano AND’ (r=.398, sig= .009) y ‘revistas de investigación que conoces’ (r=.432, sig=.004). La pregunta ‘fuente de información académica’ mostró una correlación altamente significativa pero negativa y de bajo nivel de asociación con la variable de autoevaluación ‘post-test redactar un ensayo’ (r=-.411, sig.=007), lo que indicaría que quienes tuvieron correcta la respuesta sobre identificar fuentes de información académica, no evaluaron bien su habilidad para redactar un ensayo.

La pregunta ‘opción que se refiere a la historia de la literatura’ mostró correlaciones significativas con la variable de autoevaluación ‘pre-test habilidad para encontrar información’ con bajo nivel de asociación (r=.425, sig=.005), y también con la variable de autoevaluación ‘post-test seleccionar información adecuada’ (r=.348, sig= .024). Esto indica que los estudiantes hábiles para encontrar y seleccionar información adecuada reconocen a nivel conceptual la historia de la literatura.

La pregunta ‘fragmento de historia literaria’ mostró una correlación significativa con las ‘respuestas correctas de la prueba’ con muy bajo nivel de asociación (r=.305, sig=.049), es decir, quienes respondieron correctamente a la prueba, también reconocen la historia de la literatura a partir de un fragmento que lo ejemplifica. Lo mismo ocurrió con la pregunta ‘fragmento de crítica literaria’ y la variable de autoevaluación ‘pre-test habilidad para encontrar información’ (r=.313, sig=.043).

La pregunta sobre el ‘gestor bibliográfico’ mostró correlaciones significativas con dos variables de autoevaluación: a) ‘post-test buscar y encontrar información’ (r=.341, sig=.027); y b) ‘post-test citar y referenciar en MLA’ (r=.355, sig=.021). También se correlacionó con la variable de respuestas correctas (r=.365, sig=.017), lo que indica que los estudiantes que se autoevaluaron con un puntaje alto las habilidades de autopercepción obtuvieron y respuestas correctas en la prueba de ALFIN y también respondieron bien a la pregunta del gestor de información.

También se observaron correlaciones significativas, pero negativas y con muy bajo nivel de asociación entre la pregunta de ‘formato de publicaciones académicas’ y ‘pre-test habilidad para encontrar información’ (r=-.295, sig=.058). También la pregunta sobre los ‘criterios de confiabilidad de una página web’ se correlacionó de manera similar con las ‘respuestas correctas de la prueba de ALFIN’ (r=-.364, sig=.018). La tabla de correlaciones completa se presenta al final del trabajo (ver Anexo 3).

4.5.5. Habilidades y rendimiento

En esta sección se presentan las correlaciones entre las cuatro variables que se computaron para agrupar las preguntas de la prueba de ALFIN en sus respectivas habilidades (buscar, seleccionar, usar y citar). La Tabla 20 muestra las correlaciones entre estas cuatro habilidades, que anteriormente se presentaron desde el punto de vista de la autopercepción y que ahora se presentan utilizando la evaluación objetiva de la prueba, para comparar con el promedio de carrera.

Se encontraron dos correlaciones significativas, pero de baja asociación, entre las variables ‘buscar’ y ‘seleccionar’ (r=.372, sig=.015) y la correlación negativa entre la variable ‘usar’ y ‘promedio de carrera’ (r=-.462, sig=.002). Un aspecto importante para esta investigación era descubrir la relación entre el promedio de carrera y las habilidades ALFIN y esta tabla arrojó luz en esta dirección, pues la variable ‘promedio de carrera’ mostró tal correlación significativa con la variable ‘usar’; sin embargo, ésta fue negativa.

Tabla 20

Correlaciones entre promedio de carrera y habilidades evaluadas en la prueba

Variables	Coeficientes	Promedio de carrera	Buscar	Seleccionar	Usar	Citar
Promedio de carrera	Correlación de Pearson	1	-.190	-.126	-.462**	-.237
	Sig. (bilateral)		.227	.425	.002	.131
Buscar	Correlación de Pearson	-.190	1	.372*	.070	.201
	Sig. (bilateral)	.227		.015	.659	.202
Seleccionar	Correlación de Pearson	-.126	.372*	1	.113	.117
	Sig. (bilateral)	.425	.015		.477	.460
Usar	Correlación de Pearson	-.462**	.070	.113	1	.090
	Sig. (bilateral)	.002	.659	.477		.573
Citar	Correlación de Pearson	-.237	.201	.117	.090	1
	Sig. (bilateral)	.131	.202	.460	.573	

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

4.6. Análisis inferencial

En esta sección se presentan los resultados del análisis inferencial, a través del cual se comprobaron las cinco hipótesis que se plantearon en esta investigación.

4.6.1. H_1 Los estudiantes de Letras Españolas con buenas habilidades ALFIN tienen un mejor rendimiento que aquellos sin tales habilidades

Para comprobar la primera hipótesis planteada, primeramente, se realizaron las pruebas de normalidad sobre las variables en cuestión: ‘promedio de carrera’ y ‘respuestas correctas’. Esto se realizó para determinar si debía proceder una prueba paramétrica o no paramétrica (ver Tabla 21).

Tabla 21

Prueba de normalidad promedio de carrera y respuestas correctas

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
Variables	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Promedio de carrera	.213	42	.000	.895	42	.001
Respuestas correctas	.174	42	.002	.953	42	.083

a. Corrección de significación de Lilliefors

Según la prueba de Kolmogorov-Smirnov, ninguna variable poseía una distribución normal, pero según la prueba de Shapiro-Wilk, aplicada para casos de muestras pequeñas como la

presente, la única variable sin distribución normal fue la de promedio de carrera. Por lo tanto, ya que una de las variables implicadas observó una distribución no normal y que por lo tanto no puede aplicarse un modelo probabilístico, se recurrió a una prueba no paramétrica de muestras independientes para comprobar la hipótesis. Para realizar tal prueba, la variable de promedio de carrera se modificó para dividir a la muestra en dos grupos, el primero consta de todos los estudiantes cuyos promedios oscilan entre 8 y 8.4 puntos (rendimiento medio) y aquellos con promedios entre 8.5 y 10 (rendimiento alto). La otra variable implicada fue la de respuestas correctas, la cual se transformó a una escala del 0 al 4, según el número de respuestas correctas en la prueba de ALFIN y las preguntas totales. La prueba de hipótesis arrojó el resultado de la Figura 5.

Figura 5

Prueba de hipótesis H_1 según el número de respuestas correctas

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	Las medianas de respuestas correctas son las mismas entre las categorías de rendimiento en la carrera.	Prueba de la mediana para muestras independientes	.303	Conserve la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es .05.

Siendo que la hipótesis nula se refiere a que las medianas de respuestas correctas serían las mismas y debió conservarse la hipótesis nula, esto implica que no se observó diferencia en los resultados de la prueba de ALFIN según el rendimiento de los estudiantes; por lo tanto, se rechazó H_1. Esto implica que, para el caso investigado, se contradijo lo que refieren las fuentes especializadas en cuanto a que mejores habilidades informacionales pueden afectar favorablemente el rendimiento. El no haber encontrado este efecto puede estar relacionado con la baja importancia que se le otorga al desarrollo de tales habilidades en la Escuela estudiada, ya que ALFIN puede no ser indispensable para que los estudiantes encuestados tengan un buen rendimiento en la carrera.

Adicionalmente, se realizó la comprobación de esta hipótesis utilizando las variables que agrupan las preguntas de la prueba de ALFIN en cuatro habilidades de ALFIN (buscar, seleccionar, usar y citar). Se procedió a realizar la prueba de normalidad de las variables mencionadas (ver Tabla 22).

Tabla 22

Prueba de normalidad de las cuatro variables de habilidades de ALFIN

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
Variables	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Buscar	.244	42	.000	.894	42	.001
Seleccionar	.182	42	.001	.922	42	.007
Usar	.216	42	.000	.859	42	.000
Citar	.166	42	.005	.935	42	.019

a. Corrección de significación de Lilliefors

Dado que estas variables observaron una distribución no normal, se procedió a la prueba no paramétrica de comparación de medianas. Tal prueba resultó en los coeficientes de significancia presentados en la Figura 6.

Figura 6

Prueba de hipótesis H_1 por habilidad de ALFIN

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	Las medianas de buscar son las mismas entre las categorías de rendimiento en la carrera.	Prueba de la mediana para muestras independientes	.405	Conserve la hipótesis nula.
2	Las medianas de seleccionar son las mismas entre las categorías de rendimiento en la carrera.	Prueba de la mediana para muestras independientes	.584	Conserve la hipótesis nula.
3	Las medianas de usar son las mismas entre las categorías de rendimiento en la carrera.	Prueba de la mediana para muestras independientes	.062	Conserve la hipótesis nula.
4	Las medianas de citar son las mismas entre las categorías de rendimiento en la carrera.	Prueba de la mediana para muestras independientes	.495	Conserve la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es .05.

Según los resultados de la prueba de hipótesis, H_1 se rechazó de todos modos, ya que no hubo diferencia en las medianas de cada habilidad de ALFIN entre los grupos de estudiantes, cuando estos se dividen por su rendimiento académico.

4.6.2. H_2 La prueba de ALFIN modifica su autopercepción respecto a sus habilidades ALFIN

Esta prueba implica la variable autopercepción, calificada por los estudiantes antes de la prueba de ALFIN (pre-test) y una variable que suma las calificaciones que los estudiantes se otorgaron en las distintas áreas de autopercepción, después de realizar la prueba (post-test), llevada a una escala del 0 al 4, para hacer las escalas comparables entre ambas variables. Se procedió con la prueba de normalidad de las variables de autopercepción antes y después de la prueba de ALFIN, resultando un caso similar al anterior (ver Tabla 23).

Tabla 23

Prueba de normalidad de las variables de autopercepción

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
Variables	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Autopercepción antes de la prueba	.391	42	.000	.667	42	.000
Autopercepción después de la prueba	.120	42	.140	.963	42	.183

a. Corrección de significación de Lilliefors

De la prueba de hipótesis anterior se desprende que la distribución de autopercepción antes de la prueba de ALFIN no fue normal, pero la de después de la prueba sí lo fue. Dado que las puntuaciones recogidas por ambas variables representan, respectivamente, un pre y un post-test, se aplicó un análisis multivariante con el modelo lineal general, utilizando las dos medidas realizadas en dos momentos distintos (antes y después de la prueba de ALFIN, ver Tabla 24).

Tabla 24

Prueba multivariante de H_2

Efecto		Valor	F	Gl de hipótesis	gl de error	Sig.
Tiempo	Traza de Pillai	.646	74.801[b]	1.000	41.000	.000
	Lambda de Wilks	.354	74.801[b]	1.000	41.000	.000
	Traza de Hotelling	1.824	74.801[b]	1.000	41.000	.000
	Raíz mayor de Roy	1.824	74.801[b]	1.000	41.000	.000

a. Diseño: Intersección
Diseño dentro de sujetos: Tiempo
b. Estadístico exacto

La prueba multivariante, considerando particularmente el estadístico Lambda de Wilks, pero también los otros estadísticos, señalan que puede rechazarse la hipótesis nula de igualdad.

Por lo tanto, al no existir igualdad, se comprobó H_2. La Figura 7 ilustra la diferencia de medias de la autopercepción antes y después de la prueba de ALFIN.

Figura 7

Diferencia variables de autopercepción antes y después de la prueba de ALFIN

El comprobar la validez de H_2 resultó en que, efectivamente, la calificación que los estudiantes otorgaban a la autopercepción de sus propias habilidades empeoró después de realizar la prueba, lo cual puede interpretarse como que estos estudiantes, al realizar ejercicios que les permitieron darse cuenta de lo que implicaba ALFIN, reevaluaron su autopercepción de sus habilidades y fueron más conservadores al emitir su juicio una segunda vez.

4.6.3. H_3 Las condiciones favorables para el desarrollo de ALFIN hacen que tengan mejores resultados en la prueba de ALFIN

Se calculó una nueva variable para sumar las condiciones favorables de los alumnos, las cuales comprendieron los siguientes parámetros: a) poseen por lo menos 51 libros; b) manejan un segundo idioma; c) tienen Internet en su casa; y d) tienen computadora propia. A cada condición que resultó positiva se le otorgó un valor de un punto y se sumaron los puntos que tuvo cada estudiante; por lo tanto, esta variable asumió valores entre 1 y 4; los cuales se codificaron en tal escala como condiciones mínimas, suficientes, favorables y óptimas. Con estos valores de

condiciones favorables, la muestra se separó en cuatro grupos y se procedió a aplicar la prueba de normalidad sobre la variable de condiciones favorables (ver Tabla 25), ya que en la prueba de H_1 se verificó que la distribución de la variable respuestas correctas no era normal.

Tabla 25

Prueba de normalidad de la variable condiciones favorables

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
Variable	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Condiciones favorables	.247	42	.000	.810	42	.000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Como puede observarse en la tabla anterior, la distribución de la variable aspectos favorables no observó normalidad. Dado que las distribuciones no resultaron normales y para probar esta hipótesis, se dividió la muestra en cuatro grupos y se aplicó un análisis de la varianza (ANOVA), el cual arrojó el resultado que muestra la Figura 8.

Figura 8

Prueba de hipótesis H_3

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de respuestas correctas es la misma entre las categorías de condiciones favorables.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.162	Conserve la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es .05.

Siendo que la hipótesis nula se refiere a que la distribución de respuestas correctas serían las mismas entre los grupos establecidos por la variable de condiciones favorables y debió conservarse la hipótesis nula, esto implica que no hubo diferencia significativa en los resultados de la prueba de ALFIN según las distintas condiciones favorables de los estudiantes; por lo tanto, se rechazó H_3. Sin embargo, las medianas de los cuatro grupos mostraron un ascenso (aunque no consistente) en un análisis descriptivo; siendo que estas medianas fueron: a) condiciones mínimas (1.33); b) suficientes (2.00); c) favorables (2.77); y d) óptimas (2.66). Entonces, no hubo relación entre las condiciones favorables y los resultados de la prueba. Esto podría indicar que quienes tienen condiciones mínimas o suficientes, desarrollan habilidades o recursos (o incluso aprovechan

las facilidades de la Universidad) para equipararse en habilidades de ALFIN a quienes tienen mayores condiciones.

4.6.4. H_4 Las condiciones favorables para el desarrollo de ALFIN hacen que tengan mejores resultados en su rendimiento académico

Las variables implicadas en esta hipótesis fueron las de ‘promedio de carrera’ y ‘condiciones favorables’, cuyas distribuciones, como se mostró anteriormente, no fueron normales. Por lo tanto, se realizó nuevamente un ANOVA para comprobar esta hipótesis (ver Figura 9).

Figura 9

Prueba de hipótesis H_4

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de promedio de carrera es la misma entre las categorías de condiciones favorables.	Prueba de Kruskal-Wallis para muestras independientes	.834	Conserve la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es .05.

Según la prueba realizada, al conservarse la hipótesis nula, no hubo relación entre las condiciones favorables y el rendimiento académico, por lo cual se rechazó H_4. Esto podría indicar que quienes tienen condiciones mínimas o suficientes, desarrollan habilidades o recursos (o incluso aprovechan las facilidades de la Universidad) para equipararse en rendimiento a quienes tienen mayores condiciones.

4.6.5. H_5 Los estudiantes que afirman que han aprendido a investigar en la carrera obtuvieron una mayor calificación en la prueba de ALFIN

Las variables implicadas en esta hipótesis fueron las de ‘respuestas correctas’ (distribución normal, ver H_1) y la respuesta a la pregunta si los estudiantes consideran que se les ha enseñado a investigar en la carrera. Se realizó la prueba de normalidad de la segunda variable (ver Tabla 26).

Tabla 26

Prueba de normalidad de la variable enseñado a investigar en la carrera

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
Variables	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Consideras que te han enseñado a investigar en la carrera	.323	42	.000	.821	42	.000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Por lo tanto, ya que una de las variables implicadas observó una distribución no normal y que por lo tanto no puede aplicarse un modelo probabilístico, se recurrió a una prueba no paramétrica de muestras independientes para comprobar la hipótesis (ver Figura 10).

Figura 10

Prueba de hipótesis H_5

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	Las medianas de respuestas correctas son las mismas entre las categorías de te han enseñado a investigar en la carrera.	Prueba de la mediana para muestras independientes	.883	Conserve la hipótesis nula.

Se muestran significaciones asintóticas. El nivel de significación es .05.

Siendo que la hipótesis nula se refiere a que las medianas de respuestas correctas serían las mismas y debió conservarse la hipótesis nula, esto implica que no se observó diferencia en las medianas de respuestas correctas en la prueba de ALFIN entre los dos grupos contrastados (los que consideran que se les ha enseñado a investigar en la carrera y los que no); por lo tanto, se rechazó H_5.

Capítulo V. Discusión

En esta tesis se analizaron cuatro habilidades de ALFIN aplicadas específicamente al área de Letras Españolas y cómo éstas podrían influir en el desempeño académico de los estudiantes. Además, se consideró su opinión respecto a dichas habilidades, a través de una autoevaluación, teniéndose también en cuenta los datos generales acerca del estudiante sobre su situación académica, tanto en bachillerato, como en la carrera y sus expectativas profesionales a futuro.

5.1. Perfil de la muestra

Los estudiantes participaron en esta investigación de manera voluntaria y aleatoria, se envió el instrumento a los 153 estudiantes inscritos al momento de aplicar el instrumento y se trabajó con las 42 respuestas obtenidas. Se dividieron los encuestados en tres etapas de la carrera: a) 13 pertenecían a la etapa inicial (1er a 3er semestre); b) 15 a la etapa intermedia (4to a 6to); y c) 14 a la etapa final (7mo a 9no). De los 42 estudiantes, hubo 27 mujeres y 15 hombres, la mayoría entre los 18 y 23 años de edad y 17 de ellos no eran originarios de la ciudad de Chihuahua.

En esta investigación se habló de las condiciones ideales para referirse a la situación de los estudiantes en función de los siguientes parámetros: que tuviesen computadora propia, Internet en casa, manejo de un segundo idioma (especialmente inglés) y la cantidad de libros que tuvieran en casa. El objetivo de esto fue comparar estos resultados con los de la prueba de ALFIN y también con su promedio de calificaciones para identificar si estas condiciones influían, o no, en su desempeño académico. Los resultados más sobresalientes fueron los siguientes:

a) A pesar de la que materia de inglés es obligatoria en la carrera y es requisito de egreso, el 38.5% de los estudiantes de las etapas inicial y el 33.3% de la intermedia indicaron no manejar un segundo idioma; este porcentaje se redujo al 21.4% en la etapa final (ver Tabla 4). El análisis correlacional indicó que quienes manejaban el inglés puntuaron alto en la habilidad de usar información adecuada que es de autoevaluación, aunque se trató de un bajo nivel de asociación (ver Tabla 17). Por otro lado, cabe señalar que, en cada una de las tres etapas, hubo un estudiante que manejaba más de un idioma.
b) Respecto a tener una computadora propia, el 23.1% de los estudiantes en la etapa inicial no tenían, en la etapa intermedia tal porcentaje disminuyó al 13.3% y en la etapa final todos indicaron contar con computadora propia (ver Tabla 5). En el análisis

correlacional no se encontró ninguna asociación de esta variable con alguna otra, lo que indica que el no tener computadora no influiría de ninguna manera en el desempeño académico de los estudiantes, ni en la cantidad de respuestas correctas de la prueba. Por lo tanto, los estudiantes encuentran la manera de acceder a dicho dispositivo para las necesidades académicas que tengan; además, la Facultad cuenta con sala de cómputo y la biblioteca dispone de varias computadoras para los estudiantes.

c) La mayor parte de la información se obtiene de Internet y esta tiene por lo tanto un papel fundamental en la investigación y en ALFIN. El análisis descriptivo indicó que en la etapa inicial el 100% de los estudiantes tenía Internet en su casa, en la intermedia el 93.3% y en la final el 92.9%, por lo tanto, el acceso a la red está al alcance de la mayoría de los estudiantes. El análisis correlacional demostró que existe una relación entre esta variable y la redacción de textos, aunque resultó de muy bajo nivel de asociación y no formó parte de la evaluación objetiva (ver Tabla 17).

d) Más del 60% de los estudiantes tenía más de 50 libros en casa. Para un estudiante de Letras Españolas, es importante que tenga una buena cantidad de libros, los cuales son necesarios para su estudio, porque la biblioteca no dispone, ni puede disponer, de un ejemplar de los títulos que se necesitan para cada estudiante. La cantidad de libros obtuvo una correlación significativa, aunque de bajo nivel de asociación, con la cantidad de respuestas correctas de la prueba de ALFIN (ver Tabla 17). Esto indica que quienes tenían más libros en su casa obtuvieron un resultado ligeramente superior de respuestas correctas en la prueba de ALFIN.

El tema del promedio de calificaciones, tanto de bachillerato, como de la carrera, formó parte de la indagación realizada sobre el perfil de los estudiantes. Los estudiantes que obtuvieron un buen promedio en el bachillerato lo conservaron durante la universidad, esto entra en concordancia con lo señalado por Lanning y Mallek (2017) en su estudio sobre el éxito estudiantil, ya que encontraron que uno de los factores que podría anticipar el éxito en la universidad, es haber experimentado calidad académica en el nivel preuniversitario, o sea, el bachillerato.

En el análisis correlacional se observó que existe una correlación significativa, pero negativa, entre el promedio de carrera y las respuestas correctas de la prueba, lo que parece indicar que los estudiantes con mejores calificaciones no necesariamente obtuvieron tantas respuestas correctas en la prueba, sin embargo, hay que tener en cuenta que la muestra no fue homogénea,

debido a que la participación fue voluntaria; esto resultó en que la mayoría de los estudiantes que participaron tenían un promedio de carrera regular y esto quizás explique esta correlación negativa.

Se incluyó una serie de tres preguntas sobre la carrera de Letras Españolas, específicamente acerca del área disciplinar que más y que menos le interesaba al alumno (ver Tabla 11) y entre los resultados más sobresalientes se señaló que en todas las etapas la que más les interesaba fue la de creación literaria y la que menos fue la valoración del fenómeno lingüístico. Enseguida se solicitó que indicaran el campo laboral en el que les gustaría trabajar cuando se gradúen (ver Tabla 12), aquí los estudiantes tenían que elegir entre una lista de quince opciones, seleccionando como máximo tres posibles maneras de ejercer la carrera profesionalmente, luego estos resultados se compararon con los del área disciplinar y se obtuvo una conclusión interesante. Como primera opción en todas las etapas, las respuestas se concentraron en trabajar en instituciones de educación media, media superior y superior. Sin embargo, cuando se comparó este resultado con los del área disciplinar de interés, se observó que el área de didáctica de la lengua y la literatura fue de las que menos les interesa; además cabe añadir que la opción 12, referida a participar en la planificación, organización y control de procesos docentes, no obtuvo ninguna respuesta (ver Tabla 12).

La creación literaria, el área de mayor interés para los estudiantes, no fue elegida en ningún caso como primera opción, más bien, en todas las etapas se encontró en tercer lugar (ver Tabla 12). Cabe añadir que el área de menor interés fue la valoración del fenómeno lingüístico, pero el campo laboral con mayor número de respuestas, después de educación, fue el editorial para todas las etapas de la carrera. Si bien el trabajo editorial es diverso, en cualquier caso, el conocimiento profundo de la lengua tiene un papel fundamental en tal área de desempeño profesional, lo cual presenta una discrepancia entre lo que a los estudiantes les interesa durante la carrera y la manera como les gustaría ejercer la carrera después de graduarse. Con estos resultados se puede concluir que los estudiantes tienen un conocimiento superficial sobre lo que implica el trabajo profesional dentro de una institución educativa, así como de las funciones propias de una editorial; estas diferencias entre las expectativas y el dimensionar lo que implica el trabajo profesional, puede generar este tipo de discrepancias.

En este mismo sentido, también se solicitó que indicaran el motivo por el que decidieron estudiar la carrera de Letras Españolas, ofreciendo para esto una pregunta abierta en la que podían escribir lo que desearan. Sin embargo, las respuestas se encaminaron en solo tres direcciones: por gusto, por el trabajo y en otros casos con la respuesta ‘no sé’. Las respuestas indicaron que la gran

mayoría eligió esta carrera por gusto (a la lectura, generalmente) y solo el 15.4% de la etapa inicial, el 20% de la intermedia y el 28.6% de la final la escogieron por el campo laboral que ofrece (ver Tabla 9).

5.2. La evaluación de ALFIN

Esta investigación giró en torno a un diagnóstico de habilidades básicas de ALFIN y los resultados de esto se obtuvieron mediante 20 ítems insertos en la encuesta, así como otros 6 ítems correspondientes a la autopercepción de los estudiantes sobre sus propias habilidades, una anterior a la prueba y otra posterior. Este diseño, que combinó la autopercepción con reactivos objetivos, obedeció a que "los resultados de estas encuestas a menudo no muestran lo que el participante aprendió sino sólo lo que 'piensa' que aprendió" (Licea, 2007, p. 221).

Se observó que el puntaje de autopercepción después de la prueba disminuyó en todas las etapas con respecto a la autopercepción antes de la prueba (ver Tabla 16), lo que indica que haber contestado la prueba cambio su percepción sobre las habilidades evaluadas y puso en relieve la diferencia entre lo que los estudiantes creen que saben y lo que de verdad demuestran saber (Machin-Mastromatteo, 2012; Davidson y Mikkelsen, 2016; Woitte y McCay, 2019); aparte de la disonancia cognitiva que les provocó enfrentarse a una prueba, la cual hizo que fueran más conservadores al expresar su autopercepción una segunda vez.

El análisis correlacional entre la prueba de ALFIN y la autopercepción no mostró ninguna correlación altamente significativa (ver Tabla 18). Sin embargo, cuando las respuestas correctas de la prueba se agruparon según la habilidad, sí se encontraron correlaciones altamente significativas y con muy alto nivel de asociación, por ejemplo, entre citar (habilidad evaluada con tres preguntas en la prueba) y la autopercepción post-test de citar y referenciar en formato MLA (r=.869, sig=.000), con la autopercepción post-test de buscar y encontrar información (r=.525, sig=.000); otras correlaciones de la habilidad de citar se encontraron con la autopercepción post-test de seleccionar información adecuada (r=.337, sig=.029), post-test usar información digital (r=.457, sig=.002) y con post-test redactar un ensayo (r=.307, sig=.048); curiosamente no hubo correlaciones entre la autopercepción pre-test y las habilidades. Adicionalmente, la habilidad de seleccionar se correlacionó con la autopercepción post-test de seleccionar información adecuada (r=.420, sig=.006) (ver Tabla 19).

No hubo evidencia contundente de un avance progresivo a lo largo de los nueve semestres de la carrera, se observó que en algunas habilidades la etapa inicial tenía un puntaje más alto que la intermedia (ver Figura 4); y en el caso de las respuestas correctas de la prueba de ALFIN se observó un comportamiento similar (ver Tabla 13). Por último, al analizar las correlaciones entre los resultados de la prueba de ALFIN con el promedio de carrera se observó una correlación altamente significativa entre el promedio de carrera y la habilidad de pre-test para encontrar información, sin embargo, ésta fue negativa (r=-.439, sig=.004, ver Tabla 17).

Capítulo VI. Conclusión

Esta investigación se llevó a cabo con el objetivo de conocer qué tan familiarizados estaban los estudiantes de Letras con algunas habilidades básicas de ALFIN, esto permitiría identificar en qué medida se está cumpliendo uno de los objetivos fundamentales de la universidad: enseñar investigar. El instrumento empleado se dividió en tres partes, además de recoger datos generales de los estudiantes y presentar una sección para evaluar las habilidades ALFIN, se integró una sección de autoevaluación a través de la cual se pretendió conocer la autopercepción de los estudiantes respecto a sus habilidades de ALFIN, lo cual enriqueció los resultados del estudio, porque permitió contrastar dos visiones de una misma situación académica, tanto la objetiva como la subjetiva. Sumado a esto, también se tuvieron en cuenta los datos generales de los estudiantes para conocer sus perfiles y si hubo alguna relación entre estos perfiles y el desempeño en ALFIN.

Para llevar a cabo el objetivo de este proyecto, desde un enfoque cuantitativo, se empleó una encuesta que se desarrolló a partir de la base teórica de las Pautas (ACRL, 2007), que de manera muy breve y general enlista los conocimientos y habilidades que estudiantes y profesionales del área de letras deben poseer para ser alfabetizados en información. Debido a que ya se cuenta con este documento y no se había utilizado para enseñar las habilidades ALFIN en la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH, en esta investigación se hizo una adaptación de las Pautas, ya que dicho documento fue realizado por la ACRL, organismo reconocido a nivel internacional como una autoridad en ALFIN, y cabe añadir que el instrumento que se diseñó resultó idóneo para el cumplimiento del objetivo de esta investigación, en parte porque representa un ejemplo de combinar la autopercepción subjetiva con la evaluación objetiva, así como también puede usarse como una estrategia de enseñanza, ya que puede generar una necesaria disonancia cognitiva en los estudiantes que sean escépticos sobre ALFIN o no dimensionen correctamente sus alcances y beneficios; aunque se trata de un instrumento que puede mejorarse y ampliarse para futuras investigaciones.

6.1. Cumplimiento de los objetivos planteados

A continuación, se presentan los cuatro objetivos planteados para el desarrollo de esta investigación, luego en consonancia con éstos, se ofrecen las respuestas a las preguntas de

investigación, a la luz de los resultados obtenidos del análisis descriptivo, inferencial y correlacional.

a) Objetivo general 1. Identificar las habilidades de ALFIN con las que los estudiantes de Letras Españolas están familiarizados. De acuerdo con la prueba de ALFIN (ver Figura 4), las habilidades con un puntaje superior al 70%, según la etapa en la que se encontraban los estudiantes, demuestran más familiaridad con las siguientes habilidades:
    i. Habilidad para buscar y encontrar información: los estudiantes estaban familiarizados con los operadores booleanos (aquellos en las etapas inicial y final).
    ii. Habilidad para seleccionar información adecuada: fue la habilidad con la mayor cantidad de respuestas correctas y los estudiantes en todas las etapas de la carrera demostraron cierta familiaridad con alguna de las nueve preguntas que evaluaron esta habilidad. Los estudiantes de la etapa inicial y final distinguieron la diferencia entre teoría, crítica e historia literarias; los de la etapa final demostraron cierta familiaridad con el concepto de fuente primaria y pudieron reconocerla mediante un ejemplo. En esta misma habilidad, todos los participantes demostraron familiaridad con una fuente de información académica apropiada para desarrollar un trabajo de investigación. Únicamente en la etapa intermedia los estudiantes demostraron cierta familiaridad con los criterios de confiabilidad para seleccionar una página web que aporte información apropiada para un trabajo de investigación.
    iii. Habilidad para usar información digital: únicamente la etapa final evidenció familiaridad, aunque muy poca, para aportar información académica acerca del contexto de una obra literaria.
    iv. Habilidad para citar y referenciar en formato MLA: solo los estudiantes de la última etapa identificaron la definición de plagio.
b) Objetivo general 2. Identificar si hay una relación entre el desempeño académico del estudiante y las habilidades ALFIN. De acuerdo con los resultados del análisis correlacional (ver Tabla 20) y el análisis inferencial (ver Sección 4.6), no hubo una relación entre el desempeño académico y las habilidades de ALFIN evaluadas.

c) Objetivo específico 1. Adaptar las Pautas de ACRL para realizar una encuesta diagnóstica. Se presentaron las Pautas originales y las adaptaciones realizadas en la Tabla 1, en función de evaluar un nivel básico de las habilidades de ALFIN.

d) Objetivo específico 2. b) Diseñar, elaborar y aplicar la encuesta diagnóstica en formato digital que contenga tres secciones: i) perfil del estudiante; ii) autopercepción; y iii) prueba de habilidades básicas de ALFIN. El contenido se diseñó a partir de lo que sugerían las Pautas (2007), se elaboró en formato digital y se envió por correo electrónico a todos los estudiantes inscritos en la carrera de Letras Españolas al momento de realizar la aplicación del instrumento (ver Anexo 1). La encuesta constó de 40 ítems y se dividió en las tres partes: i) preguntas 1-18: sobre los datos generales del estudiante para conocer su perfil y antecedentes académicos; ii) preguntas 19 y 40: autopercepción antes y después de la prueba, respectivamente; y iii) preguntas 20-39: evaluación de las habilidades básicas de ALFIN. La encuesta fue revisada por tres especialistas del área de Letras Españolas y tres del área de la información, todos con grado de doctorado.

6.2. Respuestas a las preguntas de investigación

A continuación, se presentan las respuestas a las tres preguntas de investigación planteadas para conducir el presente estudio. Posteriormente, se discuten las implicaciones para futuras investigaciones y para los profesionales de la educación.

6.2.1. ¿Con cuáles habilidades básicas de ALFIN están familiarizados los estudiantes de la licenciatura en Letras Españolas de la UACH y qué relación tiene con el desempeño académico?

De acuerdo con el análisis realizado, los estudiantes demostraron una mayor familiaridad con la habilidad para seleccionar información adecuada (ver Figura 4), ya que en ésta se concentraron la mayor cantidad de respuestas correctas de los estudiantes de las tres etapas de la carrera y éstas superan el umbral del 70% establecido para determinar la familiaridad en por lo menos una de las preguntas que se integran en esta habilidad. Por otro lado, a través del análisis inferencial se observó que no hubo diferencia en los resultados de la prueba según el rendimiento de los estudiantes, esto parece indicar que no se le otorga la debida importancia al desarrollo de

ALFIN en la carrera estudiada; en otras palabras, puede que ALFIN no sea visto como algo indispensable para que los estudiantes que participaron tengan un buen rendimiento académico (ver Sección 4.6.1).

6.2.2. ¿Cómo se diferencia la autopercepción de los estudiantes sobre sus propias habilidades de ALFIN con su rendimiento en actividades donde las utilicen?

La autopercepción se evaluó en dos partes, una antes de la prueba y otra después de ésta; entre estos dos momentos, la autopercepción de los estudiantes sobre sus propias habilidades disminuyó notablemente, lo que indica que haber contestado la prueba modificó su autopercepción (ver Tabla 16). La diferencia entre el resultado de la autopercepción y el de su rendimiento en las actividades donde utilizaran sus habilidades de ALFIN fue muy notable; el puntaje de autopercepción fue alto antes de la prueba y luego disminuyó considerablemente después de haberla contestando; respecto al resultado de la prueba, la media de respuestas correctas fue de 11 en la etapa inicial, 9.8 en la intermedia y 13.85 en la final.

6.2.3. ¿Cómo se relaciona el perfil del estudiante con su desempeño académico?

Para responder esta pregunta, se tuvo en cuenta la variable de condiciones favorables, conformada por la suma de los siguientes parámetros: tener más de 50 libros, tener computadora personal, Internet en casa y saber un segundo idioma. Se compararon estas condiciones favorables con el desempeño académico, el cual se dividió en dos partes: rendimiento medio, correspondiente a promedios entre 8 y 8.4 y rendimiento alto, entre 8.5 y 10 puntos.

Los resultados indicaron que las condiciones favorables no influyeron en el desempeño académico de los estudiantes (ver Sección 4.6.4), pues no se encontró evidencia de que saber inglés, tener muchos libros y computadora con Internet influyera, ni en las calificaciones del estudiante, ni tampoco en su desempeño en la prueba de ALFIN (ver Sección 4.6.3). Esto permite concluir que los estudiantes que no cuentan con estas condiciones favorables han podido hacer lo necesario para equipararse en rendimiento a quienes sí las tienen.

6.3. Contribuciones para futuras investigaciones y para los profesionales de la educación

En vista de todos los análisis realizados a lo largo de esta tesis y de los resultados obtenidos, es evidente la necesidad de involucrar más a los profesores y convencerlos de la ventaja académica

que aportaría ALFIN en la formación profesional de los universitarios de Letras Españolas, porque los estudiantes bien pueden no mostrar interés en querer que ALFIN sea parte de su formación profesional, pero ellos no tienen claro lo que esto implica y sus ventajas, por lo que debe integrarse a las asignaturas, ya que conforma una estrategia útil y frecuentemente señalada por investigadores y practicantes de ALFIN para mejorar el desempeño académico y las capacidades de investigación.

Es importante continuar investigando sobre ALFIN en el área de la investigación literaria e incluso en la enseñanza de las Letras Españolas en general, porque se observó un amplio desconocimiento, tanto de los estudiantes, como de algunos profesores, sobre las habilidades relacionadas con la investigación y ALFIN. Tampoco parece haber un interés por mejorarlas o aprender más acerca del tema. Si bien no se debe generalizar, durante el desarrollo de esta investigación, se observó que algunos profesores de la carrera no consideraron importante desarrollar habilidades de ALFIN en sus alumnos.

Respecto a los estudiantes, observamos opiniones distintas, había interés de unos y apatía de otros, al igual que con los profesores, las opiniones iban a los extremos: un pleno entusiasmo o una total indiferencia. Es importante resaltar que las preguntas incluidas en la encuesta eran de nivel básico y sólo se utilizó un único instrumento, pero un estudio más profundo podría incluir el análisis de ensayos escritos por los estudiantes para evaluar la aplicación de las habilidades de ALFIN.

Las características de las publicaciones científicas en el área de letras nos hacen pensar que el desconocimiento general de ALFIN y la falta de importancia que los profesionales de esta área le pueden otorgan podrían estar entre las razones que producen ciertas peculiaridades en el rigor, los tipos de artículos y el bajo nivel de citación que presentan; lo cual puede indicar que se considera a la investigación literaria como si fuera creación literaria. Esto permite concluir que existe un reto que posiblemente no sea únicamente local, sino que se trate de un fenómeno generalizado en el área de letras, donde convergen y se confunden diversos puntos de vista respecto a qué es investigación y cómo se investiga. Tener claridad en estos asuntos es importante, ya que se relaciona con uno de los objetivos de las universidades: formar profesionales e investigadores de alto nivel, hábiles en el uso de la información y la tecnología.

El diseño del instrumento aplicado se basó en las Pautas (ACRL, 2007), pero éstas conforman una serie de directrices para diseñar instrumentos, clases, material didáctico o instrucción extraescolar; no presentan indicaciones precisas sobre la instrumentalización de las

habilidades de ALFIN en estos productos o procesos, lo cual es una ventaja porque da flexibilidad, pero también representa una limitación, ya que algunos profesionales necesitarían mayor apoyo para aplicar ALFIN. Sin embargo, otras disciplinas han desarrollado esquemas completos a partir del Marco (ACRL, 2016), es decir, han realizado documentos normativos, que incluyen resultados esperados y objetivos de aprendizaje, así como sugieren actividades específicas para alcanzarlos. Las Pautas aún no cuentan con estos elementos y esto en cierta manera esto refuerza el argumento sobre la dificultad de acordar lo que implica la investigación literaria en los diferentes contextos académicos. Parece que no es fácil unificar criterios, contenidos, habilidades y actividades didácticas para que los estudiantes de Letras sean alfabetizados en información, pero esta problemática abre una amplia área de colaboración que requeriría de los esfuerzos conjuntos de los profesionales de letras y aquellos de las ciencias de la información, dado que estos últimos son los especialistas en ALFIN.

Es importante promover las Pautas, particularmente entre docentes de Letras, para generar mayor consciencia de su existencia, ya que son un punto de partida útil para diseñar contenidos y actividades que faciliten el desarrollo de ALFIN. A partir de esto, las siguientes experiencias que apliquen ALFIN al área de Letras permitirán establecer casos de éxito y buenas prácticas que elevarían los niveles de desarrollo informacional en esta disciplina, lo cual repercutiría positivamente en sus distintos desempeños profesionales.

Referencias

Alekseeva, L. (2020). Low level of student information literacy and ways to overcome it. *Media Education (Mediaobrazovanie), 60*(2), 198-210. https://cyberleninka.ru/article/n/low-level-of-student-information-literacy-and-ways-to-overcome-it

Association of College and Research Libraries. (2000). *Information literacy competency standards for higher education.* http://hdl.handle.net/11213/7668

Association of College and Research Libraries. (2007). *Research competency guidelines for literatures in English*. http://www.ala.org/acrl/standards/researchcompetenciesles

Association of College and Research Libraries. (2016). *Marco de referencia para habilidades para el manejo de la información en la Educación Superior*. http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/Framework_Spanish.pdf

Badke, W. (2017). *Research strategies: Finding your way through the information fog* (6ta ed.). iUniverse.

Boughey, C., y McKenna, S. (2016). Academic literacy and the decontextualized learner. *CriSTal. Critical Studies in Teaching and Learning, 4*(2), 1-9. http://cristal.epubs.ac.za/index.php/cristal/article/view/80

Bruce, C., y Hughes, H. (2010). Informed learning: A pedagogical construct attending simultaneously to information use and learning. *Library and Information Science Research, 32*(4), 2-8. https://doi.org/10.1016/j.lisr.2010.07.013

Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, 6*(20), 409-420. https://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf

Clark, M. (2019). Rethinking information literacy assessment: Relevance, reliability and validity of constructs and measures. En S. Vong y M. Vrkljan (Eds.), *Learning Beyond the Classroom: Engaging Students in Information Literacy through Co-Curricular Activities* (pp. 175-183). American Library Association. https://scholarworks.sfasu.edu/libfacpub/28

Cleary, A., Delahunt, B., Fox, C., Maguire, M., O'Connor, L., y Ward, J. (2018). Promoting student engagement with academic literacy feedback: An institute wide initiative. *Practitioner Research in Higher Education Journal, 11*(1), 101-109. http://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/3847

Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6ta ed.). Routledge.

Conor, E. (2016). Engaging student in disciplinary practices: Music information literacy and the ACRL framework for information literacy in higher education. *Notes, 73*(1), 9-21. https://doi.org/10.1353/not.2016.0087

Davidson, S., y Mikkelsen, S. (2016). Assessing the value of course-embedded information literacy on student learning and achievement. *College and Research Libraries, 77*(2), 164-183. https://doi.org/10.5860/crl.77.2.164

Dawes, L. (2017). Faculty perceptions of teaching information literacy to first-year student: A phenomenographic study. *Journal of Librarianship and Information Science, 51*(2), 545-560. https://doi.org/10.1177/0961000617726129

Dreisiebner, S., y Schlögl, C. (2019). Assessing disciplinary differences in information literacy teaching materials. *ASLIB Journal of Information Management, 71*(3), 392-414. https://doi.org/10.1108/AJIM-07-2018-0183

Eisenberg, M. (2008). Information literacy: Essential skills for the information age. *DESIDOC: Journal of Library and Information Technology, 28*(2), 39-47. https://doi.org/10.14429/djlit.28.2.166

Enkvist, I. (2003). Ética y estética en la investigación literaria. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios. 24*, 1-13. https://www.biblioteca.org.ar/libros/151284.pdf

Evangelista, J., y Tarango, J. (2015). *Pedagogía crítica y alfabetización informacional: Hacia una educación superior inclusiva y participativa*. Nautilium.

Faletar, S. (2018). Academic databases in humanities and social sciences setting: the case of students at University of Osijek. *Knjiznica, 62*(1-2), 93-110. https://knjiznica.zbds-zveza.si/knjiznica/article/view/6848/6438

Foster, B. (2020). Information literacy beyond librarians: A data/methods triangulation approach to investigating disciplinary IL teaching practices. *Evidence Based Library and Information Practice, 15*(1), 20-37. https://doi.org/10.18438/eblip29635

Garrido, M. (2004). *Nueva introducción a la teoría de la literatura, teoría de la literatura y literatura comparada* (3era ed.). Síntesis.

Goldman, S., Britt, A., Brown, W., Cribb, G., George, M., Greenleaf, C., Lee, C., y Shanahan, C., (2016). Disciplinary literacies and learning to read for understanding: A conceptual framework for disciplinary literacy. *Educational Psychologist, 51*(2), 219-246. https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1168741

Grafstein, A. (2002). A discipline-based approach to information literacy. *The Journal of Academic Librarianship*, *28*(4), 197-204. https://doi.org/10.1016/S0099-1333(02)00283-5

Gratch, B. (2006). Los tres ámbitos de evaluación de la alfabetización informacional. *Anales de Documentación*, *9*, 69-81. https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1411

Henkel, M., Grafmüller, S., y Gros, D. (2018). Comparing information literacy level of Canadian and German university students. En G. Chowdhury, J. McLeod, V. Gillet y P. Willett (Eds.), *Transforming Digital Worlds. iConference: Lecture Notes in Computer Science* (pp. 464-475). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78105-1_51

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). McGraw-Hill.

Hicks, A. (2016). Student perspectives: Redesigning a research handout through the academic literacies model. *Journal of Information Literacy*, *10*(1), 30-43. https://doi.org/ 10.11645/10.1.2049

Illas, W. (2017). Repensar el estatuto epistemológico de los estudios literarios a partir de la comprensión hermenéutica: La apreciación como visión de la investigación literaria. *Humanidades*, *7*(1), 1-72. https://doi.org/10.15517/h.v7i1.27645

Jamieson, S. (2016). What the citation project tells us about information literacy in college composition. En B. D'Angelo, S. Jamieson, B. Maid, y J. Walker (Eds.), *Information literacy: Research and collaboration across disciplines* (pp. 115-138). University Press of Colorado. https://wac.colostate.edu/docs/books/infolit/chapter6.pdf

Johnson-Grau, G., Gardner, S., Slater, E., y McLean, L. (2016). Patience, persistence, and process: Embedding a campus-wide information literacy program across the curriculum. *The Journal of Academic Librarianship*, *42*(6), 750-756. https://doi.org/10.1016/j.acalib.2016.10.013

Kuglitsch, R., y Roberts, L. (2019). Scholarship of teaching and learning and transfer of information literacy skills. En M. Mallon, R. Huisman, L. Hays, C. Bradley, y J. Belanger (Eds.), *The grounded instruction librarian: Participation in the scholarship of teaching and learning* (pp. 31-42) ACRL Press. https://scholar.colorado.edu/concern/book_chapters/4f16c3684

Lanning, S., y Mallek, J. (2017). Factors influencing information literacy competency of college students. *The Journal of Academic Librarianship, 43*(5), 443-450. http://doi.org/10.1016/j.acalib.2017.07.005

Lau, J., Machin-Mastromatteo, J., Gárate, A., y Tagliapietra-Ovies, C. (2016). Assessing Spanish-speaking university students' info-competencies with iSkills, SAILS, and an in-house instrument: Challenges and benefits. *Communications in Computer and Information Science, 676*, pp. 327–336. https://doi.org/10.1007/978-3-319-52162-6_32

Lea, M., y Street, B. (2006) The "academic literacies" model: Theory and applications. *Theory into Practice, 45*(4), 368-377. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11

Leo, J. (2016). La interpretación en la investigación literaria: Intuición y método científico. *La Colmena*, (89), 11-21. https://www.redalyc.org/pdf/4463/446345636002.pdf

Licea, J. (2007). La evaluación de la alfabetización informacional: Principios, metodologías y retos. *Anales de Documentación, 10*, 215-232. https://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1161

Machin-Mastromatteo, J. (2012). *The mutual shaping of social media, learning experiences and literacies* [Tesis doctoral, Universidad Tallinn]. Tallinn University Academic Library e-depository ETERA. https://www.etera.ee/zoom/7273/view?

Machin-Mastromatteo, J., y Lau, J. (2015). The arrival of information literacy. *Information Development, 31*(2), 190-193. http://doi.org/10.1177/0266666915569147

Marzal, M. (2010). La evaluación de los programas de alfabetización en información en la educación superior: Estrategias e instrumentos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 7*(2), 28-38. https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v7n2-marzal.html

Marzal, M. (2012). Definición de conceptos relacionados con la alfabetización informacional. En J. Tarango y G. Mendoza-Guillén (Eds.), *Didáctica básica para la alfabetizacion informacional* (pp. 177-200). Alfagrama.

Miller, S. (2018). Diving deep: Reflective questions for identifying tacit disciplinary information literacy knowledge practices, dispositions, and values through the ACRL framework for information literacy. *The Journal of Academic Librarianship, 44*(3), 412-418. https://doi.org/10.1016/j.acalib.2018.02.014

Molina, H. (2004). La ciencia literaria y su método de investigación. En V. Castel, S. Aruani y V. Ceverino (Eds.), *Investigaciones en ciencias humanas y sociales: Del ABC disciplinar a la reflexión metodológica* (pp. 225-250). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

Monfasani, R., y Curzel, M. (2008). *Usuarios de la información*. Alfagrama.

Morales, O., Rincón, A., y Romero, J. (2005). Cómo enseñar a investigar en la universidad. *Educere, 9*(29), 217-224. https://www.redalyc.org/pdf/356/35602910.pdf

Pinto, M., Fernández-Pascual, R., y García, F. (2019). Self-learning of information literacy competencies in higher education: The perspective of social sciences students. *College & Research Libraries, 80*(2), 215-237. https://doi.org/10.5860/crl.80.2.215

Pinto, M., y Puertas, S. (2012). Autoevaluación de la competencia informacional en los estudios de psicología desde la percepción del estudiante. *Anales de Documentación, 15*(2), 1-15. https://doi.org/10.6018/analesdoc.15.2.151661

Romo-González, J., Tarango, J., Ascencio-Baca, G., y Murguía-Jáquez, P. (2014). Medición de cibercultura estudiantil, confiabilidad y validez de una escala aplicada: Caso de la Universidad Autónoma de Chihuahua. *Anales de Documentación, 17*(1), 1-13. https://doi.org/10.6018/analesdoc.17.1.173011

Sales, D. (2020). Definición de alfabetización informacional de CILIP, 2018. *Anales de Documentación, 23*(1), 1-5. https://doi.org/10.6018/analesdoc.373811

Sample, A. (2020). Historical development of definitions of information literacy: A literature review of selected resources. *The Journal of Academic Librarianship, 46*(2), 1-8. https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020.102116

Sánchez-Díaz, M. (2015). Diagnóstico de las competencias informacionales en ciencias de la información desde la percepción del estudiante de la Universidad de la Habana. *Investigación Bibliotecológica, 29*(67), 201-218. https://doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.02.042

Sánchez-Puentes, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas.* ISSUE UNAM.

Schmertz, B., y Carney, J. (2013). *Making the leap: Understanding the successful transfer of high-achieving, low-income community college students to four-year institutions*. Jack Kent Cooke Foundation. https://www.jkcf.org/wp-

content/uploads/2018/06/Making_the_Leap_Successful_Transfer_of_High_Achieving_Low_Income_Students_October_20131.pdf

Syazillah, N., Kiran, K., y Chowdhury, G. (2018). Adaptation, translation, and validation of information literacy assessment instrument. *Journal of the Association for Information Science and Technology, 69*(8), 996-1006. https://doi.org/10.1002/asi.24023

Tamayo-Rueda, D., Moyares-Norchales, Y., Vigoa-Machin, L., Toll-Palma, Y., Falcón-Pi, G., Lemagne-Adán, A., y Rodríguez-González, L. (2012). Diagnóstico del grado de alfabetización informacional en los profesionales del Centro de Tecnologías para la Formación de la Universidad de las Ciencias Informáticas. *Revista Española de Documentación Científica, 35*(2), 347-360. https://doi.org/10.3989/redc.2012.2.856

Tarango, J., y Marzal, M. (2011). Funcionalidad de la alfabetización informativa y sus ámbitos de actuación: Aproximaciones a los entornos mexicano y español. *Revista Interamericana Bibliotecología, 34*(3), 283-299. https://www.redalyc.org/pdf/1790/179022762004.pdf

Universidad Autónoma de Chihuahua. (2019). *Modelo académico*. https://renovacion.uach.mx/assets/modelo-academico.pdf

Vargas, A. (2020). De la alfabetización académica a las literacidades académicas: ¿Teorías y métodos en disputa? *Folios*, (51), 63-77. https://doi.org/10.17227/folios.51-8429

Walter, W., Sheehan, S., Handfield, A., Handfiel, E., López-Fitzsimmons, B., Markgren, S., y Paradise, L. (2020). A multi-method information literacy assessment program: Foundation and early results. *Libraries and the Academy*, *20*(1), 101-135. https://doi.org/10.1353/pla.2020.0006

Woitte, S., y McCay, K. (2019). How cyclical assessment can guide information literacy instruction to best serve first-year students. *The Journal of Academic Librarianship, 45*(3), 315-317. https://doi.org/10.1016/j.acalib.2019.01.006

Wong, S., y Webb, T. (2011). uncovering meaningful correlation between student academic performance and library material usage. *College and Research Libraries, 72*(4), 361-370. https://doi.org/10.5860/crl-129

Young, S., y Maley, M. (2018). Using practitioner-engaged evidence synthesis to teach research and information literacy skills: A model and case study. *The Journal of Academic Librarianship, 44*(2), 231-237. https://doi.org/10.1016/j.acalib.2018.02.002

Anexos

Anexo 1. Encuesta para estudiantes de la Licenciatura en Letras Españolas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua

INSTRUCCIONES: A continuación, se presenta la siguiente encuesta, por favor responde a todas las preguntas. TODAS las respuestas son de carácter ANÓNIMO y confidencial y serán empleadas solo con fines estadísticos y académicos para un trabajo de investigación del programa de Maestría en Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras. NOTA: en todas las respuestas siempre encontrarás la opción "No sé" recurre a ésta cuando lo consideres necesario, como se trata de un diagnóstico es importante la sinceridad de tus respuestas. ¡Muchas gracias por participar!

PRIMERA PARTE

Instrucción: responde las siguientes preguntas.

1. **Edad:**

   _____

2. **Sexo:**

   a) Mujer
   b) Hombre

3. **Lugar de nacimiento:**

   _____

4. **¿Cuántos libros tienes en tu casa, aproximadamente?**

   a) Entre 1-20
   b) Entre 21 y 50
   c) Entre 51 y 80
   d) Más de 80

5. **¿Sabes algún idioma extranjero?**

   a) No
   b) Inglés
   c) Francés
   d) Otro _____

6. ¿Tienes Internet en tu casa?

a) No

b) Sí

7. ¿Tienes computadora propia?

a) Sí

b) No

8. ¿En cuál institución y ciudad estudiaste la preparatoria o el bachillerato?

_____

9. ¿Qué promedio obtuviste al egresar de la preparatoria o bachilleres?

a) 9.5-10.00
b) 9.0-9.4
c) 8.5-8.9
d) 8.0-8.4
e) 7.5-7.9
f) 7.0-7.4
g) Menos de 7.0

10. ¿Cuál semestre de la carrera cursas actualmente?

a) 1
b) 2
c) 3
d) 4
e) 5
f) 6
g) 7
h) 8
i) 9

11. ¿Qué promedio llevas en la carrera hasta ahora?

a) 9.5-10.00
b) 9.0-9.4
c) 8.5-8.9
d) 8.0-8.4
e) Menos de 8.0

12. ¿Por qué decidiste estudiar Letras Españolas?

_____

13. ¿Cuál carrera era tu segunda opción?

_____

14. ¿Cuál área de las Letras Españolas es la que más te interesa?

a) Valoración del fenómeno literario
b) Investigación teórica, análisis y crítica literaria
c) Valoración del fenómeno lingüístico
d) Creación literaria
e) Didáctica de la lengua, de la literatura y del español como segunda lengua

15. ¿Cuál es la que menos te interesa o te gusta?

a) Valoración del fenómeno literario
b) Investigación teórica, análisis y crítica literaria
c) Valoración del fenómeno lingüístico
d) Creación literaria
e) Didáctica de la lengua, de la literatura y del español como segunda lengua

16. ¿Dónde te gustaría trabajar cuando te gradúes? (puedes seleccionar máximo tres opciones)

a) Instituciones de Educación Media, Media-Superior y Superior.
b) Centros de Investigación.
c) Instituciones culturales públicas y privadas.
d) Medios impresos y electrónicos.
e) Editoriales
f) Agencias informativas nacionales e internacionales.
g) Coordinación y Difusión Cultural.
h) Corrector de estilo.
i) Impartir conferencias en materias relacionadas con la profesión.
j) Asesorar o dirigir Talleres Literarios en todos los niveles.
k) Ejercer la crítica especializada y de divulgación en medios de comunicación
l) Participar en la planificación, organización y control de procesos docentes.
m) Realizar investigaciones y estudios críticos sobre la Lengua y Literatura española.
n) Participar en investigaciones multidisciplinarias de carácter sociocultural.
o) Participar en investigaciones multidisciplinarias de carácter sociocultural.

17. ¿Consideras que en el tiempo que llevas estudiando la carrera te han enseñado a investigar?

a) Sí
b) No
c) Tal vez
d) No lo sé

18. ¿En cuántas asignaturas de la carrera te exigen hacer búsquedas de información para un proyecto o trabajo?

a) 1
b) 2
c) 3
d) 4
e) 5
f) 6
g) 7

19. ¿Cómo calificarías tu propia habilidad para encontrar información creíble y fiable mediante el uso de un buscador en Internet?

1 (nula) 2 3 4 5 (excelente)

SEGUNDA PARTE

Instrucción: Selecciona la opción correcta.

20. ¿Qué opción se refiere a la Historia de la literatura?

a) Trata de la creación (autor) y la recreación (lector) de las formas artísticas del lenguaje.
b) Ordena y clasifica los hechos. Su misión es precisar las diferencias cualitativas esenciales de los fenómenos dados una vez en el tiempo.
c) Examina y explica los hechos, además, emite juicios con fundamento.
d) No lo sé

21. ¿Qué opción se refiere a la Crítica literaria?

a) Trata de la creación (autor) y la recreación (lector) de las formas artísticas del lenguaje.
b) Ordena y clasifica los hechos. Su misión es precisar las diferencias cualitativas esenciales de los fenómenos dados una vez en el tiempo.
c) Examina y explica los hechos, además, emite juicios con fundamento.
d) No lo sé

22. ¿Qué opción se refiere a la Teoría literaria?

a) Trata de la creación (autor) y la recreación (lector) de las formas artísticas del lenguaje.
b) Ordena y clasifica los hechos. Su misión es precisar las diferencias cualitativas esenciales de los fenómenos dados una vez en el tiempo.
c) Examina y explica los hechos, además, emite juicios con fundamento.
d) No lo sé

Instrucción: Lee los siguientes párrafos y responde a las preguntas debajo de cada uno.

23. Lee lo siguiente:

"El Manierismo, caracterizado como arte reflexivo, subjetivo e intelectualizado (García Berrio [1980]), serviría de fermento para esos cambios que Lope, Cervantes, Góngora y Quevedo, entre otros, impulsaron y alcanzaron a principios del siglo XVII". **Este es un ejemplo de:**

a) Historia de la literatura
b) Crítica literaria
c) Teoría literaria
d) No sé

24. Lee el siguiente fragmento:

"Una buena parte de la producción del escritor cubano Alejo Carpentier (1904-1980) se ocupa de lo amerindio, explicándose el protagonismo del tema no en tanto en la cuantía de las páginas por él atravesadas como su significación: bastaría pensar, por ejemplo, que el asunto es capital en Los pasos perdidos de 1953, una novela que Klaus Müller-Bergh (1972, 73) considera punto central de la obra del escritor". **Este párrafo es un ejemplo de:**

a) Historia de la literatura
b) Crítica literaria
c) Teoría literaria
d) No sé

25. Lee el siguiente fragmento:

"Trataremos de la Poética y de sus especies, según es cada una; y del modo de ordenar las fábulas, para que la poesía salga perfecta; y asimismo del número y calidad de sus partes".

Este es un ejemplo de:

a) Historia de la literatura
b) Crítica literaria
c) Teoría literaria
d) No sé

26. Selecciona la opción correcta

En las siguientes ligas encontrarás artículos sobre diferentes temas. Ingresa a la liga y elige la opción que consideras que es una fuente de información confiable con la cual se podría realizar una investigación literaria de nivel universitario.

a) https://core.ac.uk/download/pdf/41562041.pdf
b) https://prodavinci.com/que-nos-ensena-leer-el-quijote/
c) No sé

27. Lee el siguiente fragmento:

"Tengo miedo de verte
necesidad de verte
esperanza de verte
desazones de verte
tengo ganas de hallarte
preocupación de hallarte
certidumbre de hallarte
pobres dudas de hallarte
tengo urgencia de oírte
alegría de oírte
buena suerte de oírte
y temores de oírte, o sea
resumiendo

estoy jodido
y radiante
quizá más lo primero
que lo segundo
y también
viceversa".

¿A qué tipo de fuente pertenece este texto?

a) Fuente primaria
b) Fuente secundaria
c) Fuente terciaria
d) No lo sé

Instrucción: Selecciona la opción que indica lo que ocurre al utilizar los operadores booleanos en una base de datos en cada uno de los siguientes casos.

28. Renacimiento NOT español

a) Recupera el primer término SIN el segundo
b) Recupera información EXHAUSTIVA de la consulta
c) Recupera todos aquellos registros en los que aparezcan CUALQUIERA DE LOS DOS términos
d) Recuperará todos aquellos registros en los que aparezcan LOS DOS términos.
e) No sé

29. Renacimiento OR español

a) Recupera el primer término SIN el segundo
b) Recupera información EXHAUSTIVA de la consulta
c) Recupera todos aquellos registros en los que aparezcan CUALQUIERA DE LOS DOS términos
d) Recuperará todos aquellos registros en los que aparezcan LOS DOS términos.
e) No sé

30. Renacimiento AND español

a) Recupera el primer término SIN el segundo
b) Recupera información EXHAUSTIVA de la consulta
c) Recupera todos aquellos registros en los que aparezcan CUALQUIERA DE LOS DOS términos
d) Recuperará todos aquellos registros en los que aparezcan LOS DOS términos.
e) No sé

31. Selecciona la opción en la que NO se utiliza el formato de estilo MLA:

a) Borges, Jorge Luis. El Aleph. Obras completas. Argentina: Emecé, 2005. Print.
b) Fernández, Maximiliano. "Teoría y práctica del costumbrismo en Larra". Estudios sobre el Mensaje Periodístico 15 (2009): 227-242. Web. 15 de marzo del 2019.
c) Romo-González, José Refugio. Javier Tarango. (2016). *Métodos estadísticos con SPSS aplicados a la educación*. Buenos Aires: Alfagrama.
d) Murguía Jáquez, Laura. "Recuperación de información en repositorios y bibliotecas digitales de acceso abierto" Tendencias en estudios de la información, comunicación e investigación. *Vol. 1: Producción y evaluación de la ciencia.* Ed. Juan Machin Mastromatteo, Javier Tarango y José Refugio Romo-González. Argentina: Alfagrama, 2018. 44-58. Print.
e) No sé

32. Señala las revistas electrónicas de Literatura y Humanidades que conoces:

a) Revista Signos (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso)
b) Anuario Lope de Vega (Universitat Autónoma de Barcelona)
c) OCNOS (Universidad de Castilla-La Mancha)
d) Estudios Filológicos (Universidad Austral de Chile)
e) Letras Libres
f) No conozco ninguna de las anteriores

33. ¿Qué opción NO se refiere al plagio?

a) Alterar la búsqueda y el análisis de la información científica.
b) Infringir la propiedad intelectual de otros en la redacción de la investigación.
c) Incumplir los aspectos éticos de la escritura científica en una investigación.
d) Transgredir en el trabajo académico las normas de derechos de autor.
e) No lo sé

34. ¿Qué es un gestor bibliográfico (por ejemplo: Mendeley o Zotero) y para qué sirve?

a) Es un software que sirve para manejar y conservar referencias y documentos.
b) Es un archivo o depósito digital que sirve para difundir los resultados de investigaciones.
c) Es un servicio de la biblioteca que sirve para encontrar la información eficazmente.
d) Es un servicio de la biblioteca que sirve para encontrar la información eficazmente.
e) No lo sé

35. ¿Cuáles son algunos formatos en los que se difunden las publicaciones académicas?

a) Artículo de revista
b) Monografías
c) Repositorio
d) Libros de texto
e) Ensayos de colecciones editadas
f) Sitios web
g) Actas de congresos

36. Son algunos de los criterios de confiabilidad de una página web.

a) Extensión del texto
b) Propósito académico
c) Las palabras clave
d) El título
e) Exactitud en la información
f) La fecha de publicación
g) Autor (autoridad en el tema)

37. Son algunos elementos de un artículo de revista de investigación.

a) Abstract o resumen
b) Nombre del editor
c) Lista de referencias
d) Fecha de publicación
e) Editorial
f) Tabla de contenido

Instrucción: Para responder esta sección, elige una obra literaria, la que quieras, luego sigue las instrucciones.

38. Escribe el título de la obra

_____

39. Escribe el nombre del autor:

_____

Instrucción: Ahora ingresa a Internet y busca información sobre el contexto de esa obra y del autor, luego copia y pega la liga donde corresponde.

40. Sobre el contexto de la obra, pega la liga aquí:

_____.

41. Sobre el autor, pegar la liga aquí:

_____.

42. Cuando realizas una investigación, cómo percibes tus habilidades para hacer lo siguiente:

Opciones	1 Mala	2 Deficiente	3 Regular	4 Buena	5 Excelente
Buscar y encontrar información					
Seleccionar información adecuada					
Usar información digital					
Redactar un ensayo académico o literario					
Citar y referenciar en formato MLA					

43. ¿Te gustaría asistir a un taller sobre estrategias de investigación literaria?

a) Sí
b) No
c) Tal vez

44. ¿Deseas agregar algún comentario adicional?

_____

_____

_____.

45. Por favor, indica un correo electrónico de contacto si te interesa asistir al Taller que se impartirá. Gracias por participar.

_____

Anexo 2. Correlaciones entre datos generales y respuestas individuales (n=42)

Variables	Coeficientes	Edad	Sexo	Lugar de nacimiento	Libros en casa	Idioma extranjero	Internet en casa	Computadora propia	Bachillerato	Promedio de bachillerato	Etapa de carrera	Semestre actual	Promedio de carrera
Opción que se refiere a la historia de la literatura	Correlación de Pearson	-.152	.108	.094	-.003	.054	.176	.009	.151	-.319*	.014	.084	-.470**
	Sig. (bilateral)	.338	.494	.553	.986	.736	.264	.955	.340	.039	.928	.598	.002
Opción que se refiere a la crítica literaria	Correlación de Pearson	.119	.067	.152	.111	-.014	-.100	.033	-.024	-.110	.173	.169	-.028
	Sig. (bilateral)	.453	.675	.337	.482	.929	.529	.836	.879	.490	.274	.284	.863
Opción que se refiere a la teoría literaria	Correlación de Pearson	.079	.141	.094	.179	.033	.067	.033	-.121	-.219	.146	.161	-.236
	Sig. (bilateral)	.617	.374	.554	.257	.836	.675	.836	.445	.163	.356	.310	.133
Fragmento de historia literaria	Correlación de Pearson	-.065	.067	.108	.170	.025	-.125	-.033	.079	.123	.086	.091	.241
	Sig. (bilateral)	.680	.675	.494	.283	.876	.430	.836	.620	.437	.587	.567	.124
Fragmento de crítica literaria	Correlación de Pearson	.019	.000	.137	.080	.112	-.158	.052	-.153	-.043	.273	.307*	-.044
	Sig. (bilateral)	.906	1.000	.386	.614	.481	.317	.744	.333	.785	.080	.048	.784
Fragmento de teoría literaria	Correlación de Pearson	-.003	.067	-.119	.223	.025	-.125	.140	-.048	.027	.226	.246	.048
	Sig. (bilateral)	.985	.675	.452	.156	.876	.430	.377	.761	.863	.150	.116	.762
Fuente de información académica	Correlación de Pearson	-.109	-.122	.079	-.083	-.090	-.091	.060	.088	-.108	.012	-.058	-.235
	Sig. (bilateral)	.493	.443	.618	.600	.569	.565	.706	.578	.495	.939	.716	.135
Fuente de información primaria	Correlación de Pearson	.272	.085	-.088	.255	-.042	-.011	.203	.083	-.006	.329*	.337*	-.123
	Sig. (bilateral)	.082	.591	.580	.103	.791	.947	.197	.603	.971	.034	.029	.437
Operadores Booleanos NOT	Correlación de Pearson	.244	-.038	-.447**	.174	.057	.092	.072	-.070	-.170	.020	.072	-.200
	Sig. (bilateral)	.119	.809	.003	.271	.720	.562	.651	.661	.281	.900	.650	.205
Operadores Booleanos OR	Correlación de Pearson	.075	.000	-.274	.128	.045	.079	.052	-.038	-.130	.021	.067	-.261
	Sig. (bilateral)	.636	1.000	.079	.419	.779	.619	.744	.810	.412	.895	.674	.095
Operadores Booleanos AND	Correlación de Pearson	.126	.141	-.307*	.072	.070	.354*	.093	.017	-.213	-.047	.015	-.364*
	Sig. (bilateral)	.426	.372	.048	.652	.660	.022	.558	.914	.176	.768	.925	.018
Formato que NO es MLA	Correlación de Pearson	.094	.000	.069	.208	-.246	.158	.104	-.077	-.087	.357*	.354*	-.087
	Sig. (bilateral)	.553	1.000	.666	.186	.117	.317	.512	.630	.586	.020	.021	.583
Revistas que conoces	Correlación de Pearson	.050	.079	-.123	.079	.210	.141	.232	.103	.213	.310*	.320*	.091
	Sig. (bilateral)	.751	.621	.439	.620	.182	.372	.138	.517	.176	.046	.039	.567
Cual NO se refiere al plagio	Correlación de Pearson	.075	.211	-.274	.080	.179	.079	.364*	-.153	-.217	.273	.247	-.087
	Sig. (bilateral)	.636	.180	.079	.614	.257	.619	.018	.333	.168	.080	.114	.583
Gestor bibliográfico	Correlación de Pearson	.050	.299	-.123	.229	.210	.141	-.093	-.017	-.329*	.047	.090	-.227
	Sig. (bilateral)	.751	.055	.439	.144	.182	.372	.558	.914	.033	.768	.572	.148
Formatos de publicaciones académicas	Correlación de Pearson	.064	-.278	-.128	.034	-.370*	.203	.039	.003	.357*	-.206	-.216	.144
	Sig. (bilateral)	.689	.075	.421	.833	.016	.197	.808	.987	.020	.190	.169	.362
Criterios de confiabilidad de una página WEB	Correlación de Pearson	-.015	-.158	-.028	-.131	-.192	-.194	.127	.078	.183	-.334*	-.371*	.249
	Sig. (bilateral)	.923	.318	.860	.409	.224	.219	.422	.623	.247	.030	.016	.112

Variables	Coeficientes	Edad	Sexo	Lugar de nacimiento	Libros en casa	Idioma extranjero	Internet en casa	Computadora propia	Bachillerato	Promedio de bachillerato	Etapa de carrera	Semestre actual	Promedio de carrera
Elementos de un artículo de revista de investigación	Correlación de Pearson	.204	.095	.076	.162	-.193	.117	.013	-.047	-.284	.274	.316*	-.425**
	Sig. (bilateral)	.195	.549	.632	.306	.222	.461	.936	.767	.068	.079	.042	.005
Contexto de una obra	Correlación de Pearson	.010	.021	.067	.125	.138	-.021	-.109	.003	-.381*	.510**	.525**	-.474**
	Sig. (bilateral)	.949	.893	.672	.432	.385	.893	.492	.987	.013	.001	.000	.002
Autor de una obra	Correlación de Pearson	.081	-.073	.048	.144	.043	-.055	-.166	-.133	-.198	.099	.098	-.211
	Sig. (bilateral)	.611	.646	.765	.362	.785	.730	.294	.402	.208	.533	.536	.179

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Anexo 3. Correlaciones entre preguntas ALFIN y autopercepción (n=42)

Variables	Coeficientes	Habilidad para encontrar información	Respuestas correctas	Buscar y Encontrar Información	Seleccionar información adecuada	Usar información digital	Redactar un ensayo	Citar y referenciar MLA
Opción que se refiere a la historia de la literatura	Correlación de Pearson	.425**	.280	.161	.348*	.189	.129	.053
	Sig. (bilateral)	.005	.072	.308	.024	.230	.416	.740
Opción que se refiere a la crítica literaria	Correlación de Pearson	.02	-.074	-.037	.144	.054	-.050	-.114
	Sig. (bilateral)	.901	.642	.815	.363	.736	.753	.471
Opción que se refiere a la teoría literaria	Correlación de Pearson	.178	.203	.219	.397**	.259	.183	.168
	Sig. (bilateral)	.258	.196	.164	.009	.097	.245	.289
Fragmento de historia literaria	Correlación de Pearson	.099	.305*	.056	.160	.077	.116	-.014
	Sig. (bilateral)	.532	.049	.726	.311	.627	.466	.928
Fragmento de crítica literaria	Correlación de Pearson	.313*	.265	.176	.414**	.212	.277	-.018
	Sig. (bilateral)	.043	.090	.264	.006	.178	.076	.910
Fragmento de teoría literaria	Correlación de Pearson	.203	.129	.251	.435**	.288	.247	.046
	Sig. (bilateral)	.197	.415	.109	.004	.064	.115	.774
Fuente de información académica	Correlación de Pearson	-.181	-.129	-.181	.000	-.012	-.411**	-.010
	Sig. (bilateral)	.251	.417	.252	1.000	.939	.007	.948
Fuente de información primaria	Correlación de Pearson	.097	.140	-.040	-.039	-.132	-.029	.178
	Sig. (bilateral)	.54	.376	.803	.806	.406	.854	.260
Operadores Booleanos NOT	Correlación de Pearson	.263	.233	.133	-.011	.164	.072	.121
	Sig. (bilateral)	.093	.138	.403	.947	.300	.651	.445
Operadores Booleanos OR	Correlación de Pearson	.313*	.265	.235	.227	.276	.158	.253
	Sig. (bilateral)	.043	.090	.134	.147	.077	.317	.106
Operadores Booleanos AND	Correlación de Pearson	.308*	.398**	.088	.065	.047	.230	.097
	Sig. (bilateral)	.047	.009	.581	.684	.766	.143	.541
Formato que NO es MLA	Correlación de Pearson	-.219	.212	-.059	.269	-.021	-.040	.018
	Sig. (bilateral)	.163	.177	.712	.085	.894	.804	.910
Revistas que conoces	Correlación de Pearson	.182	.432**	.096	.065	.019	.080	.016
	Sig. (bilateral)	.248	.004	.544	.684	.905	.617	.919
Cual NO se refiere al plagio	Correlación de Pearson	.031	-.212	.059	-.021	.021	-.020	-.018
	Sig. (bilateral)	.844	.177	.712	.897	.894	.901	.910
Gestor bibliográfico	Correlación de Pearson	.182	.365*	.341*	.065	.152	.080	.355*
	Sig. (bilateral)	.248	.017	.027	.684	.337	.617	.021
Formatos de publicaciones académicas	Correlación de Pearson	-.295	-.005	-.107	-.108	-.143	.222	.049
	Sig. (bilateral)	.058	.975	.499	.497	.365	.158	.759
Criterios de confiabilidad de una página WEB	Correlación de Pearson	-.205	-.364*	-.048	-.118	-.147	.032	-.125
	Sig. (bilateral)	.193	.018	.763	.456	.352	.839	.429
Elementos de un artículo de revista de investigación	Correlación de Pearson	-.039	.238	.063	.178	.198	.253	.231
	Sig. (bilateral)	.808	.130	.693	.259	.208	.106	.141

Variables	Coeficientes	Habilidad para encontrar información	Respuestas correctas	Buscar y Encontrar Información	Seleccionar información adecuada	Usar información digital	Redactar un ensayo	Citar y referenciar MLA
Contexto de una obra	Correlación de Pearson	.151	.055	-.107	.069	-.023	-.003	-.105
	Sig. (bilateral)	.341	.728	.499	.666	.885	.987	.508
Autor de una obra	Correlación de Pearson	.226	-.051	-.033	-.020	.065	.079	-.085
	Sig. (bilateral)	.15	.746	.838	.900	.684	.617	.592

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).