

Perspectivas sobre la competencia informacional y digital de estudiantes y docentes de Ciencias Sociales antes y durante el confinamiento por la Covid-19

Perspectives on the information and digital competence of Social Sciences students and faculty before and during lockdown due to Covid-19

Dora Sales; Aurora Cuevas-Cerveró; José-Antonio Gómez-Hernández

Note: This article can be read in English on:

<http://www.elprofesionaldelainformacion.com/contenidos/2020/jul/sales-cuevas-gomez.pdf>

Cómo citar este artículo:

Sales, Dora; Cuevas-Cerveró, Aurora; Gómez-Hernández, José-Antonio (2020). "Perspectives on the information and digital competence of Social Sciences students and faculty before and during lockdown due to Covid-19". *Profesional de la información*, v. 29, n. 4, e290423.

<https://doi.org/10.3145/epi.2020.jul.23>

Artículo recibido el 19-04-2020
Aceptación definitiva: 19-05-2020



Dora Sales ✉

<https://orcid.org/0000-0002-6290-2013>

Universitat Jaume I
Av. Vicent Sos Baynat, s/n
12071 Castellón, España
dsales@trad.uji.es



Aurora Cuevas-Cerveró

<https://orcid.org/0000-0002-0928-0403>

Universidad Complutense de Madrid
Santísima Trinidad, 37.
28010 Madrid, España
macuevas@ucm.es



José-Antonio Gómez-Hernández

<https://orcid.org/0000-0003-4532-1142>

Universidad de Murcia
Facultad de Comunicación y Documentación
Campus de Espinardo, Edificio 3
30100 Murcia, España
jgomez@um.es

Resumen

Analizamos las percepciones del profesorado universitario de Ciencias Sociales acerca de la competencia informacional y digital propia y de su estudiantado, así como los cambios que se han producido como consecuencia de la virtualización del aprendizaje motivada por la pandemia del coronavirus (Covid-19). La metodología empleada es cualitativa, y está basada en la aplicación de dos técnicas: el grupo de discusión, realizado con profesorado experimentado de tres universidades españolas, y la entrevista, que se aplicó a la misma muestra tras la suspensión de la docencia presencial. Los resultados muestran que el profesorado participante en este estudio tiene una visión crítica de la competencia informacional y digital del estudiantado, atribuyéndole falta de capacidad de evaluación, uso crítico y comunicación de la información a pesar del dominio de las aplicaciones tecnológicas y el uso masivo de los dispositivos móviles. Además, duda de su propia capacidad para formar al estudiantado en esta competencia, y atribuye a diversos factores de la cultura universitaria la dificultad para conseguir e impulsar este aprendizaje: la descoordinación entre el personal docente, en ocasiones en situaciones de precariedad laboral, o la forma en que se ha aplicado en las universidades el Espacio Europeo de Educación Superior. El profesorado reconoce el carácter básico y transversal de esta competencia, y aboga por su incorporación en la metodología real de trabajo de todas las asignaturas, no de forma segregada. Finalmente, el esfuerzo hecho para el desarrollo "virtual" de la enseñanza como consecuencia de la pandemia Covid-19 ha sido un revulsivo para el profesorado, que declara una disposición positiva por revisar sus propias prácticas informativo-digitales para adaptar su docencia, pero cree que apenas ha supuesto por ahora mejora en la competencia informacional y digital de sus estudiantes.

Palabras clave

Competencia informacional; Competencia digital; Alfabetización informacional; Educación superior; Currículo; Estudiantado de Ciencias Sociales; Profesorado de Ciencias Sociales; Motivación para el aprendizaje; Estrategias de enseñanza y aprendizaje; Universidades españolas; España; Covid-19; Coronavirus; Pandemias; E-Learning; Formación a distancia.

Abstract

We analyze the perceptions of Social Sciences faculty about their own information and digital competence and that of their students, as well as the changes that have occurred as a consequence of the virtualization of learning caused by the coronavirus pandemic (Covid-19). The methodology used is qualitative, being based on the application of two techniques: discussion groups carried out with experienced faculty from three Spanish universities, and interviews carried out with the same sample after the suspension of face-to-face teaching. The results show that the faculty members participating in this study have a critical vision of the information and digital competence of the student body, indicating that they lack capacity for evaluation, critical use, and communication of information despite their mastery of technological tools and extensive use of mobile devices. In addition, they doubt their own ability to train students in this competence, and attribute the difficulty in achieving and promoting such learning to various factors of the university culture: a lack of coordination among teaching staff, who are sometimes in situations of job insecurity, or the way in which the European Higher Education Area has been applied in universities. Faculty recognize the basic and transversal nature of this competence and advocate its incorporation into the real work methodology of all subjects, not in a segregated way. Finally, the effort made towards the “virtual” development of teaching as a consequence of the Covid-19 pandemic has been a shock for faculty, who declare a positive attitude towards reviewing their own digital-informative practices to adapt their teaching, but believe that this has hardly resulted in any improvement in the information and digital competence of their students so far.

Keywords

Information competence; Digital competence; Information literacy; Higher education; Curriculum; Social Sciences student body; Students; Social Sciences faculty; Teachers; Motivation for learning; Teaching and learning strategies; Spanish universities; Spain; Covid-19; Coronavirus; Pandemics; E-learning; Distance learning.

Financiación

Esta investigación es parte del proyecto “Innovación y formación en competencias informacionales de profesores y estudiantes universitarios de Ciencias Sociales. Modelo para el desarrollo de programas en entorno móvil” (CSO2016-80147-R), financiado por el *Ministerio de Economía, Industria y Competitividad* de España.

Agradecimientos

Nuestro agradecimiento a los compañeros y compañeras de la *Universidad Complutense de Madrid*, la *Universitat Jaume I* y la *Universidad de Murcia* que participaron en los grupos de discusión y respondieron a la entrevista, incluso en momentos convulsos.

1. Introducción

En nuestro mundo globalizado, hiperconectado y de posverdad, la competencia informacional y digital (en adelante, CID) es clave en todos los niveles educativos y ocupa un lugar cada vez más relevante en nuestra vida cotidiana. Toda persona, como ciudadana, sea universitaria o no, debe fortalecer su espíritu crítico para aprender a gestionar y contrastar con responsabilidad la enorme cantidad de información que recibe, para distinguir opiniones de hechos, aprender a consumir y producir información en entornos colaborativos, siempre desde la ética, y entender que todo esto forma parte de un aprendizaje necesariamente permanente que se desarrolla a lo largo de la vida (Cortés-Vera, 2019; Goldstein, 2020).

En la universidad es fundamental adquirir esta competencia, pues prepara a quienes, como profesionales y/o científicos y científicas, deberán transmitir, aplicar y crear nuevo conocimiento de forma crítica. Y por ello en este trabajo nos planteamos comprender cómo percibe el profesorado —específicamente el que enseña en las titulaciones de Ciencias Sociales— esta capacidad, y cómo considera que la domina él mismo y su estudiantado en el contexto de las tecnologías y dispositivos móviles que, con su ubicuidad, han incrementado aún más la transformación de la comunicación y el acceso a la información.

En la presente investigación comenzamos con la realización de grupos de discusión con profesorado de Ciencias Sociales de tres universidades españolas: *Universidad Complutense de Madrid (UCM)*, *Universitat Jaume I de Castellón (UJI)* y *Universidad de Murcia (UMU)*, que imparten todos o la mayoría de los siguientes grados: Comunicación Audiovisual, Información y Documentación, Gestión y Administración de Empresas, Economía, Educación, Maestro/a de Primaria, Periodismo, Pedagogía y Turismo.

Con los resultados ya sistematizados, a primeros de marzo de 2020 la eclosión de la pandemia mundial por la enfermedad del coronavirus (Covid-19) nos hizo plan-

“ El profesorado, como mediador y dinamizador del aprendizaje, es uno de los elementos clave en la adquisición de la CID ”

tear una segunda consulta a los mismos participantes. En este caso, les fue realizada una entrevista por correo electrónico para identificar los cambios en la CID de profesorado y estudiantado. La Covid-19 ha cambiado radicalmente nuestras condiciones vitales en el ámbito de la salud, de la economía, de las relaciones sociales, de la comunicación y por supuesto también en lo laboral y en la docencia. Hemos tenido que asumir una virtualización urgente e intensificar el uso de los medios de los campus virtuales para enseñanza, tutorización y evaluación, convirtiéndose en un incidente crítico que con alta probabilidad ha podido transformar las concepciones docentes sobre su CID y la de sus estudiantes. Por eso asumimos como imperativo metodológico profundizar en este incidente crítico, como una vía para comenzar a comprender los cambios presentes y previsibles de una educación superior que tenderá a apoyarse cada vez más en el e-learning.

Aunque es ingente la bibliografía científica sobre la CID en la universidad, y han pasado más de treinta años desde que la *American Library Association (ALA)* hiciera sus primeras propuestas a través de la sección de bibliotecas universitarias y de investigación (*ACRL/ALA*, 1989), estamos aún lejos de incorporar y evaluar de modo satisfactorio esta competencia en la educación superior, porque implica cambios sustanciales en la cultura, la metodología docente y la organización universitaria en su conjunto (**Gómez-Hernández**, 2010). Muchos aspectos conciernen no solo a los servicios educativos de las bibliotecas universitarias y a los modelos y normas sobre sus contenidos o sistemas de evaluación, sino a las características, actitudes y valores del profesorado y el estudiantado (**Pinto; Sales**, 2015; **Sales; Pinto**, 2017), y al apoyo de la organización universitaria en su conjunto (**Webber; Johnston**, 2006), en un contexto social y digital muy complejo.

El profesorado, como mediador y dinamizador del aprendizaje, es uno de los elementos clave en la adquisición de la CID, y ello hace relevante plantearse cuestiones esenciales sobre sus concepciones pedagógicas y su práctica docente en relación con la misma. Estas cuestiones orientan nuestros objetivos y entre ellas podríamos mencionar las siguientes: ¿qué entiende el profesorado por CID? ¿Considera que el estudiantado tiene una adecuada CID al llegar a los grados o que la adquiere durante sus estudios? ¿Hay diferencias en la visión del profesorado en función de su área de conocimiento o antigüedad en la enseñanza? ¿Cree que tiene una CID suficiente u observa deficiencias y necesidades en su propia capacidad? ¿Qué diferencias percibe en la competencia del estudiantado y cómo valora sus prácticas digitales? ¿Qué agentes considera relevantes en esta función? ¿Están colaborando satisfactoriamente? ¿Qué principales problemas y propuestas realizan para integrar la CID, tanto en los métodos como en la organización, y tanto individual como corporativamente? ¿Qué diferencias significativas y posibilidades encuentra entre la docencia presencial y la realizada en los campus virtuales? ¿Cómo valora la utilización de los dispositivos móviles en su enseñanza? ¿Está preparado para la incorporación de estos dispositivos? ¿Qué retos identifica para mejorar la CID, reducir distancias entre el estudiantado y prevenir riesgos derivados de su insuficiencia?

Estos interrogantes abren el problema de la CID, pues responderlos supone analizarla no como una competencia más, sino como una realidad compleja que involucra al conjunto de la organización universitaria, a las formas de aprender y enseñar y a la formación ciudadana, profesional y científica. Su complejidad explica las dificultades para incorporarla en la cultura universitaria, y comprenderla mejor ayudará a interiorizarla a profesorado y estudiantes: con esta meta nos planteamos la presente investigación.

2. El reto permanente de la competencia informacional y digital (CID) en la educación universitaria

2.1. Evolución conceptual de la CID

El interés por esta competencia se extendió internacionalmente en la educación básica sobre todo con el modelo *Big six skills* (**Eisenberg; Berkowitz**, 1990) que planteó el aprendizaje como resolución de problemas, y en la educación superior a través del impulso de *ACRL/ALA* (1989). Esta definió la que comenzó denominando “alfabetización informacional” como una

“competencia para la supervivencia en la era de la información”,

y años después publicó las *Information literacy competency standards for higher education* (*ACRL/ALA*, 2000), que se fueron adoptando por bibliotecas universitarias de todo el mundo como marco de referencia para sus planes de formación de usuarios.

Además de su amplio despliegue en la educación formal, el reconocimiento de la CID se fue extendiendo hacia el conjunto de la vida social y profesional, como una competencia para la ciudadanía. A ello contribuyó la propuesta de la *Unesco* (**Wilson et al.**, 2011), entendida como “Media and information literacy” (MIL), y en Europa sobre todo a raíz de la formulación de las competencias clave para el aprendizaje permanente propuestas por la *Comisión Europea* (2007), que dio lugar al *Marco DigComp* para la competencia digital (**Ferrari; Punie; Brečko**, 2013).

La competencia informacional y digital (CID) no es una competencia más, sino una realidad compleja que involucra al conjunto de la organización universitaria, a las formas de aprender y enseñar y a la formación ciudadana

La *ACRL/ALA* definió la competencia informacional y digital (CID) como una competencia para la supervivencia en la era de la información

A pesar de la diversidad de enfoques de la CID, lo que nos interesa destacar es, por una parte, su doble dimensión como competencia académica y ciudadana, y por otra su carácter no meramente instrumental sino sobre todo crítico, vinculado a la evaluación de la veracidad, relevancia, intencionalidad y uso ético de la información y su comunicación en los distintos ámbitos de la vida.

Por más que la tecnología y sus dispositivos son muy importantes en los usos de la información y comunicación, y que la expresión “digital literacy” sea la más consolidada, hay consenso en que uno de sus componentes clave es el pensamiento crítico, y otro el social y ciudadano. Es una competencia necesaria para el empoderamiento personal, que está relacionada con la equidad en el acceso y uso de la información para la vida cotidiana, el aprendizaje y la participación, como se sintetiza en la actualización realizada por *Cilip* (2018), en la que pone el énfasis en la dimensión informacional:

- Es la capacidad de pensar de forma crítica y emitir opiniones razonadas sobre cualquier información que encontremos y utilicemos.
- Nos empodera para alcanzar y expresar puntos de vista informados y comprometernos plenamente con la sociedad.
- Abarca habilidades y capacidades que necesitamos para realizar tareas relacionadas con la información, como discutirla, acceder a ella, interpretarla, analizarla, gestionarla, crearla, comunicarla, almacenarla y compartirla.
- Se refiere además a la aplicación de las competencias, las cualidades y la confianza necesarias para utilizar la información de la mejor manera e interpretarla de forma juiciosa.
- Incluye el pensamiento crítico y la conciencia crítica, así como la comprensión de los aspectos éticos y políticos relacionados con el uso de la información.
- La alfabetización informacional se relaciona y se solapa con otras alfabetizaciones, que incluyen específicamente la alfabetización digital (*digital literacy*), la alfabetización académica (*academic literacy*) y la alfabetización mediática (*media literacy*).
- No es un concepto independiente, sino aliado con otras áreas de conocimiento y comprensión.

En lo relativo a la educación superior, quince años después de las iniciales *Information literacy competency standards...*, el nuevo *Framework for information literacy for higher education* de ACRL/ALA (2015) propone replantear el enfoque de la CID a partir de conceptos interconectados, más que mediante enumeraciones prescriptivas de indicadores y habilidades concretas. Se trata de reconsiderar la competencia para apoyar a los tres agentes clave para su logro:

- el estudiantado, con su creciente papel en el proceso de creación de nuevo conocimiento;
- el profesorado, como protagonista del diseño curricular y de proyectos comprometidos con la CID en sus disciplinas, y
- el personal bibliotecario, que debe facilitar el aprendizaje, el diseño de planes de estudio alineados con esta competencia, y colaborar estrechamente con el profesorado.

Webber y Johnston (2006) ya habían sistematizado unos años antes el conjunto de rasgos característicos de lo que debía entenderse como una universidad “alfabetizada en información” y un alumnado competente informacionalmente, planteando ante todo que la CID debía integrarse en los planes de estudios y formar parte de la estrategia integral de la universidad. Además, argumentaron que la CID no podía desarrollarse plenamente sin el apoyo del entorno en el que se estudia y trabaja.

Vemos por tanto que se trata de ir integrando las distintas dimensiones de la CID en lo que ya se denomina *meta-alfabetización*, pues

“esta redefinición de la alfabetización informacional amplía el alcance de las competencias de información tal como se entienden generalmente y pone un énfasis particular en producir y compartir información en entornos digitales participativos” (**Mackey; Jacobson**, 2011, p. 63).

Se trata de una visión de la CID que asume la complejidad de la sociedad digital, con una cantidad enorme de materiales multimedia e hipermedia, múltiples canales y medios de comunicación que son parte de modelos más amplios de significación visual y audiovisual, y un objetivo que sobrepasa la adquisición de un conjunto de competencias, pues

“asciende hacia comportamientos y enfoques intelectuales y metacognitivos de alto nivel” (**Secker; Coonan**, 2011, p. 20).

Además, hay un conjunto de “riesgos digitales” que también afectan al alumnado en su condición ciudadana, y que han de ser incorporados al concepto de lo que entendemos por CID. Son la desinformación y las noticias falsas, los problemas derivados de la cesión masiva de datos privados, o la captación de la atención por parte de aplicaciones móviles y redes sociales, que al distraernos adictivamente pueden conllevar mala gestión del tiempo y dificultades para interpretar información compleja. Especialmente el volumen y la gravedad del efecto nocivo de las noticias falsas ha generado el concepto de “infodemia”, entendida como un mal global con efectos políticos y sociales que se ha hecho más evidente al dañar la acción frente a la pandemia Covid-19, como ha manifestado la *Organización Mundial de la Salud* (**Ghebreyesus; Ng**, 2020).

“ Nos interesa destacar la doble dimensión de la CID como competencia académica y ciudadana, y su carácter no meramente instrumental sino sobre todo crítico ”

2.2. La competencia informacional y digital (CID) desde la perspectiva del profesorado universitario

Las universidades se encuentran en un proceso de transformación digital o “digitalización” que concierne a sus misiones de enseñanza, investigación y transferencia, y que implica asegurar la CID del conjunto de la comunidad universitaria. Sin embargo, aunque llevan años reconociendo su necesidad, en muchos casos no lo han hecho a través de planes institucionales integrales, sino con medidas y esfuerzos insuficientemente coordinados de formación del profesorado, de actualización de currículos y de iniciativas de servicios como los de Biblioteca y Tecnología. Y otra cuestión determinante, la de cómo evaluar el logro de la CID por el estudiantado, no ha llegado a consensuarse e integrarse en la enseñanza a pesar de muchos esfuerzos y propuestas teóricas, que han desarrollado modelos, prototipos y materiales, como *IL-Humass* (Pinto, 2010), *InfoliTrans* (Pinto et al., 2010), *Evalci* (Pinto et al., 2013) o *Evalfin* (Mears-Delgado; Marzal, 2018) en nuestro entorno.

En lo que se refiere a la CID del alumnado, el profesorado es un aglutinador clave en las acciones para promoverla. En función de sus concepciones y sus prácticas docentes podrá activar o no al estudiante en su proceso de aprendizaje de la competencia y potenciará los esfuerzos del personal bibliotecario. Y por ello cobra importancia la investigación de sus percepciones, de las dificultades que observa, y de las mejoras organizativas que demanda para que su labor pueda lograr impulsar la capacidad informacional crítica de sus estudiantes.

Entre las investigaciones recientes que se han propuesto diagnosticar las concepciones sobre la CID también desde una metodología cualitativa citaríamos en primer lugar el trabajo de Tyron, Frigo y O’Kelly (2010), quienes recabaron las opiniones de un grupo de 14 docentes en torno a un programa formativo de la biblioteca universitaria. La investigación empleó la técnica del *focus group* para obtener datos mediante la interacción con dos muestras de profesorado de distintas materias, con la intención de adecuar y personalizar las bases de dicho programa del modo más apropiado para los planes de estudios de la institución, aunque en la elaboración inicial del programa ya se tuvo en cuenta el contexto y, por ejemplo, se evitó utilizar metalenguaje muy especializado del ámbito bibliotecario y documental.

Más recientemente, Dawes (2019) se centró en pulsar las percepciones del profesorado universitario sobre la enseñanza de los conceptos umbral del ya citado *Framework for information literacy for higher education*. Los resultados de su análisis cualitativo (teniendo como corpus 24 entrevistas semi-estructuradas con un grupo de docentes de diversas disciplinas) revelan dos aspectos a destacar: que el profesorado ya imparte *de facto* algunos de los conceptos umbral (*threshold concepts*) del *Framework* (en especial “Scholarship as conversation” (el conocimiento científico como conversación), “Research as inquiry” (la investigación como indagación) y “Authority is constructed and contextual” (la autoridad es el resultado de una construcción y es contextual) aunque no conozca expresamente este modelo, y que destaca el carácter transdisciplinario de la CID. La autora concluye que el profesorado es consciente de la importancia de la CID para su alumnado, pero que hay que diseñar y aplicar propuestas formativas que sean verdaderamente operativas, para las que es necesaria la cooperación y el diálogo constante con el personal bibliotecario de apoyo.

Igualmente, Stebbing et al. (2019) realizaron entrevistas semiestructuradas a 22 docentes de Enfermería y de Administración de Empresas para diagnosticar la percepción sobre la CID, el impacto en cada disciplina y su visión sobre las necesidades del alumnado. Detectaron 6 aspectos clave que preocupan al profesorado a este respecto:

- las necesidades del alumnado en su transición a la educación superior,
- cómo desarrollar habilidades para la evaluación,
- la importancia del trabajo final de grado (en adelante TFG),
- las diferencias según disciplinas,
- el complejo panorama informacional, y
- la necesidad de entrenar la CID con el fin de preparar al alumnado para su futuro lugar de trabajo.

2.3. Incorporación de la CID en la universidad española

El aprendizaje de la CID se abordó en España desde dos niveles no siempre bien coordinados: el docente y el bibliotecario. El de la acción del profesorado y los planes de estudio, por un lado, y el de las bibliotecas universitarias, ocasionalmente apoyadas por los servicios informáticos, por otro.

En el entorno docente, con la adaptación de los grados universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior, desde 2000 la “Gestión y uso de la Información” se fue incorporando como una competencia transversal en todos los planes de estudio al ser incluida en los *Libros blancos* en que se basaron. Ello animó diversas soluciones, desde asignaturas específicas en algunas universidades (*Universidad de Sevilla, Universidad Carlos III de Madrid o Universidad de Zaragoza*), a cursos específicos o de libre elección y estrategias de colaboración práctica con las bibliotecas (Gomes-Almeida; Hernández-Pérez, 2013). Además, puede considerarse que hay presentes contenidos de CID en algunas asignaturas de introducción a la metodología de la investigación, y el TFG obligatorio podría considerarse la herramienta definitiva para que el estudiantado concluyera el grado con la competencia.

Situaciones singulares son las de los grados que por su vínculo con la gestión de información y la comunicación o la formación del Magisterio tienen un contenido curricular propio sobre CID. Es decir, por un lado, los grados de Maestro, y por otro los grados en Información y Documentación, Comunicación Audiovisual, Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas, Traducción e Interpretación o Gestión y Administración Pública. En las titulaciones de Maestro la preocupación

se ha centrado en la denominada “competencia digital docente”, habiéndose desarrollado proyectos y programas con resultado satisfactorio, sobre todo a partir del marco *DigComp* (González-Calatayud; Román-García; Prendes-Espinoza, 2018), que es el más valorado en el área de tecnología educativa (Cabero-Almenara *et al.*, 2020). Entre los grados cercanos a las bibliotecas y la gestión de contenidos está muy documentada la presencia de asignaturas para preparar a futuros profesionales que tendrán entre sus servicios la enseñanza del acceso y uso de la información (Gómez-Hernández, 2009). Y finalmente, también hay asignaturas o contenidos específicos en los planes de estudio de los grados de Medicina y Enfermería (Manso-Perea; Cuevas-Cerveró; González-Cervantes, 2019).

En el campo bibliotecario el personal ha ido adaptando la formación de usuarios a la enseñanza de la CID, con el respaldo y coordinación de la *Red de Bibliotecas Universitarias (Rebiun)*, integrada en la *Conferencia de Rectores (CRUE)*. *Rebiun* siempre ha incluido en sus planes una línea estratégica sobre su papel en el aprendizaje y la CID, y ha desarrollado experiencias en casi todas las universidades (CRUE. *Comisión mixta TIC-Rebiun*, 2012b), pero ha tenido dificultades para adoptar un marco de contenidos estable cuyo uso lograra generalizar. En principio intentó colaborar con los servicios informáticos para desarrollar un modelo muy básico conocido como CI2, “Competencia Informática e Informativa” (CRUE. *Comisión mixta TIC-Rebiun*, 2012a). Después, con la llegada del *DigComp* se intentó sintetizar ambos, dando lugar a otro modelo, la “Definición de competencias informacionales: estudiantes de grado” (Rebiun, 2014). Y más recientemente elaboró una adaptación plena al marco europeo (Rebiun, 2016), impartiendo un MOOC para que el estudiantado se formara, del que ha quedado un repositorio en acceso abierto de materiales de aprendizaje audiovisuales.

Pero a pesar de buenos ejemplos y prácticas, tanto en el sector docente como en el bibliotecario, creemos que estas acciones han tenido un alcance reducido por estos factores:

- La adaptación a las nuevas metodologías de aprendizaje se ha hecho con grupos de estudiantes numerosos, e insuficiente preparación pedagógica y coordinación del profesorado. La crisis económica creó condiciones precarias y en ese contexto el profesorado no ha aplicado metodologías que involucraran suficientemente la CID y su activación por parte del estudiantado. Incluso en los TFG se aprecian deficiencias en cuanto a sus capacidades de búsqueda, uso y comunicación de información, y eso está llevando a la incorporación de asignaturas breves de preparación del mismo, o talleres *ad hoc* que cada titulación organiza ante las necesidades de su alumnado.
- Respecto a la acción de las bibliotecas, el que sus cursos y materiales de aprendizaje no estén integrados en los contenidos curriculares hace que solo lleguen a un grupo de estudiantes muy motivados, y que el aprendizaje pueda estar descontextualizado de los contenidos de las asignaturas, reduciendo su eficacia.

3. Objetivos y metodología

3.1. Objetivos

En un contexto en que se viene combinando la enseñanza presencial y virtual, y las tecnologías y dispositivos móviles han hecho ubicuo el acceso a la información, el objetivo de la investigación es conocer cómo percibe el profesorado universitario de Ciencias Sociales la CID, y si considera que la domina él mismo y su estudiantado, para identificar los problemas que la condicionan y las propuestas para su mejor aprendizaje. Se ha incluido además el factor o acontecimiento crítico de la pandemia Covid-19, porque ha forzado una conversión acelerada a la modalidad virtual de enseñanza, y ha podido revelar los niveles de dominio de la competencia por parte de estudiantes y profesorado. Los objetivos específicos han sido:

- 1) Identificar el concepto de CID del profesorado de ciencias sociales y describir la valoración que hace del nivel de CID de su estudiantado, así como de su propio dominio y capacidad para enseñarla.
- 2) Identificar problemas organizativos y metodológicos que consideran relevantes para la adquisición de la CID por el estudiantado, así como los agentes de la universidad involucrados, según este profesorado, y cómo deben cooperar y articularse.
- 3) Obtener las propuestas de mejora organizativa y didáctica que formulan para la enseñanza de la CID.
- 4) Conocer las valoraciones del profesorado sobre el uso de los dispositivos móviles en las aulas por su parte y por parte del alumnado.
- 5) Identificar las actitudes del profesorado ante la virtualización de la enseñanza y su valoración de la CID en los procesos de e-learning realizados ante la pandemia Covid-19.

3.2 Metodología

Para realizar la investigación se decidió aplicar una metodología cualitativa, pues permite profundizar en cuestiones relativas a concepciones, percepciones y valoraciones. Las técnicas utilizadas fueron el grupo de discusión y la entrevista, y a las respuestas obtenidas se aplicó el análisis de contenido, la reflexión, la comparación y la crítica, para formular resultados y conclusiones que atienden a la muestra analizada.

El grupo de discusión se llevó a cabo con profesorado de las titulaciones objeto de la investigación, y se articuló mediante un guion semi-estructurado organizado en tres bloques, que integran de manera flexible los cuatro primeros objetivos de este estudio. El diálogo fue conducido en cada universidad por un/a miembro del equipo investigador, que fue responsable de ir facilitando que las intervenciones del profesorado participante fueran fluyendo en torno a los objetivos, articulando la discusión de acuerdo con los temas en que se agruparon en el guion, y que fueron los siguientes:

- en un primer bloque nos centramos en *La competencia informacional y digital del alumnado: uso y valor de la información*, con la intención de recabar la perspectiva del profesorado sobre si su alumnado sabe utilizar la información, si considera que “nativo digital” supone de por sí saberlo, con qué nivel de CID llega a la universidad, en qué contextos utiliza la información y si sabe hacerlo desde una perspectiva crítica;
- el segundo bloque propuso reflexionar sobre los *Agentes responsables de la competencia informacional en la universidad*, para saber si el profesorado considera que la adquisición de la CID es responsabilidad de la universidad y si ésta lo facilita, así como qué podría hacerse para mejorarla, junto con el papel de las bibliotecas universitarias;
- por último, el tercer bloque abordó el *Autoconcepto sobre la competencia informacional como docente*, ahondando en la percepción sobre su propia CID, la transferencia de esa competencia, es decir, si considera que sabe transmitir o enseñarla a su alumnado, y el papel de los dispositivos móviles en la actividad docente, especialmente en relación con la enseñanza de CID.

Durante el curso 2019-20 se realizaron las sesiones de discusión en las tres universidades (*UJI, UCM y UMU*), moderadas por un/a miembro del equipo investigador, que realizó la captación de participantes, constituyendo una muestra intencional no aleatoria basada en los fines del trabajo. Los criterios considerados para la representatividad de la muestra fueron que este profesorado ejerciera su actividad docente en las titulaciones de grado de Ciencias Sociales objetivo de la investigación, asegurando heterogeneidad y diversidad en cuanto a experiencia docente (entre diez y treinta años en su centro de enseñanza), estatus profesional, y cierto equilibrio de género (tabla 1).

Tabla 1. Composición de los grupos de discusión

Grupo de discusión UCM: Duración: 1 hora y 44 minutos				
Participante	Grado/s en que imparte docencia	Género	Perfil	Años de experiencia
UCMP1	Grado en Educación Primaria Grado en Pedagogía	H	PA	20
UCMP2	Grado en Publicidad Grado en Periodismo	H	TU	22
UCMP3	Grado en Periodismo	M	PA	10
UCMP4	Grado en Comunicación Audiovisual	M	PCD	26
UCMP5	Grado en Información y Documentación	M	PCD	18
UCMP6	Grado en Pedagogía	M	PA	19
Grupo de discusión UJI. Duración: 1 hora y 34 minutos				
Participante	Grado/s en que imparte docencia	Género	Perfil	Años de experiencia
UJIP1	Grado en Educación	M	PAD	13
UJIP2	Grado en Comunicación Audiovisual	M	CU	28
UJIP3	Grado en Publicidad y Relaciones Públicas Grado en Comunicación Audiovisual	M	CU	23
UJIP4	Grado en Turismo	H	PCD	14
UJIP5	Grado en Periodismo	M	PCD	29
UJIP6	Grado en Administración de Empresas	M	TU	29
Grupo de discusión UMU. Duración: 1 hora y 50 minutos				
Participante	Grado/s en que imparte docencia	Género	Perfil	Años de experiencia
UMUP1	Grado en Comunicación Audiovisual	M	TU	15
UMUP2	Grado en Economía	H	TU	20
UMUP3	Grado en Administración de Empresas	M	TU	30
UMUP4	Grado en Publicidad	H	PCD	15
UMUP5	Grado en Documentación	M	TU	27
UMUP6	Grado en Periodismo	M	TU	10
UMUP7	Grado en Educación Primaria	H	TU	18
UMUP8	Grado en Pedagogía	H	PCD	10

PA: Profesor asociado, PAD: Profesor ayudante doctor, PCD: Profesor contratado doctor, TU: Titular de universidad, CU: Catedrático de universidad

Para el desarrollo de los grupos se procuró generar un ambiente distendido que facilitara la expresión de las opiniones y se recabó la autorización de la grabación del audio de las sesiones para su transcripción posterior anonimizada.

La entrevista fue la segunda técnica cualitativa aplicada, empleada para abordar el objetivo 5 de este estudio. Tras haber realizado la transcripción y análisis de los grupos de trabajo entre el último trimestre de 2019 y febrero de 2020, en mar-

zo de este año estábamos redactando los resultados cuando se expandió el virus SARS-CoV-2. Su consecuencia, la enfermedad Covid-19 convertida en pandemia, obligó al confinamiento social y la suspensión de la enseñanza presencial. Ante la inmediata y forzosa virtualización de toda actividad universitaria, decidimos investigar el impacto de ello en la práctica de la enseñanza y aprendizaje, y su repercusión específica en la visión de la CID de estudiantado y profesorado. Por ello diseñamos una entrevista basada en 6 preguntas concretas que administramos por correo electrónico durante la primera semana de abril a los participantes de los grupos de discusión de las tres universidades:

- 1) ¿Crees que se ha incrementado la competencia informacional de tus estudiantes?
- 2) ¿Para ti este proceso ha sido satisfactorio como docente, has tenido dificultades en la faceta didáctica o en la tecnológica?
- 3) ¿Observas cambios en la forma de acceder, analizar la información y comunicarla en tus estudiantes en este contexto?
- 4) ¿Se han implicado los estudiantes como esperabas?
- 5) ¿Crees que están interactuando y trabajando bien con dispositivos móviles o con ordenadores?
- 6) ¿Cuál es tu valoración de lo que ha supuesto esta adaptación de tu docencia al contexto virtual?

A partir de las transcripciones de los grupos de discusión y la recopilación de las respuestas a las entrevistas, se procedió al análisis de contenido. Se elaboraron dos grupos de tablas en las que se fueron categorizando las citas *verbatim* sobre los temas tratados y los objetivos específicos.

Por un lado, las tablas sobre la visión del profesorado de la competencia informacional y digital en las universidades participantes, antes de la Covid-19 (datos recabados mediante los grupos de discusión). Y, por otro, las de la visión durante las primeras semanas de su actividad lectiva condicionada por la Covid-19 (datos recabados mediante entrevista).

En el primer grupo de tablas se incluyeron los *verbatim* estructurados en grandes categorías de análisis, a saber,

- visión docente sobre la CID del alumnado,
- responsabilidades sobre la CID en la universidad,
- auto-concepto del profesorado sobre su CID, y
- valoración de la integración de los dispositivos móviles en la educación superior.

Estas categorías, a su vez, se dividieron en unidades de significado o dimensiones de análisis que sería prolijo detallar aquí.

En el segundo grupo de tablas las cuestiones se centraron en identificar posibles cambios de visión y propuestas respecto a las afirmaciones realizadas en los grupos de discusión, y las respuestas se obtuvieron durante la segunda semana de abril de 2020. Los *verbatim* fueron estructurados en torno a tres categorías que nos parecieron clave:

- influencias del proceso vivido en la CID del alumnado,
- en la del propio profesorado, y
- aspectos metodológicos y organizativos apreciados.

Estas categorías, a su vez, se dividieron en sus correspondientes unidades de significado, dando lugar a un nuevo proceso de análisis de contenido.

En los dos casos se han analizado los datos de forma desagregada, anonimizando tanto universidad como género y jerarquía académica.

Somos conscientes de la limitación metodológica implícita en la inmediatez de la realización de las entrevistas, pues responde a solo un mes de docencia virtualizada, y cuando aún no se ha determinado por completo una de las facetas cruciales del aprendizaje: la evaluación. Pero hemos antepuesto el valor y la utilidad de conocer estas primeras impresiones respecto a un cambio que ha puesto en cuestión las destrezas tecnológicas e informacionales de la comunidad universitaria en una situación sobrevenida.

4. Resultados

4.1. Concepción docente de la competencia informacional y digital (CID) y su dominio por parte de alumnado y profesorado

4.1.1. Visión docente de la CID del alumnado

De forma intuitiva, el profesorado percibe la CID como la unión de una habilidad de manejo de las tecnologías, los dispositivos y las fuentes inmediatamente accesibles, y una capacidad de uso crítico de la información académica. En ese sentido, en cuanto a la CID de su alumnado considera que está habituado y predispuesto a emplear la tecnología, que tiene competencias tecnológicas o instrumentales, por su familiaridad con redes sociales y todo tipo de pantallas, pero consideran insuficiente el uso crítico de la información, por los deseos de respuestas inmediatas en *Wikipedia* o *Google*. Relacionan esto con los escenarios digitales en que se ha desenvuelto el estudiantado, que es capaz de satisfacer sus necesidades de ocio o disfrute, pero no tanto las académicas. El profesorado relaciona las metodologías activas y participativas con un mejor uso y reconocimiento del valor de la información, pudiendo identificar que en grados como

Comunicación Audiovisual o Periodismo se facilita una mayor atención a la CID, seguramente porque estas carreras cuentan con una asignatura obligatoria sobre documentación aplicada en su plan de estudios.

Por tanto, la única valoración positiva sería la predisposición del alumnado a emplear la tecnología, pero de inmediato surge la crítica respecto a la falta de competencia en cuanto al aspecto reflexivo:

Son muy competentes en el uso de las tecnologías, pero no tanto en el uso de la información (UCMP6).

No es que lo hagan mal, es que no saben hacerlo de otra forma, que nadie les ha enseñado, y respecto a lo que hacen bien, usar las nuevas tecnologías, vienen ya sabiendo utilizarlas técnicamente, no en aspectos informacionales (UCMP3).

También es resultado de los actuales escenarios digitales, de esos ritmos: están acostumbrados a que todo sea instantáneo, porque estás en clase y dices algo y ves que lo quieren mirar enseguida en Wikipedia o en Google (UJIP3).

El profesorado observa diferencias entre una minoría de estudiantes altamente motivados que profundiza en el uso de la información, quizá con mayor nivel cultural, y una mayoría que se limita a copiar y pegar o responder superficialmente.

Siempre hay un grupo excelente que tiene opinión propia, que no copia de Wikipedia y que ha trabajado, que saca buenas notas, tiene un perfil social y cultural alto y sobre todo mucha motivación o vocación por la carrera (UMUP2).

Hay diferentes perfiles de alumnado. Un tercio de ellos sí que amplían bien el material que les doy; no lo amplían con un vídeo de YouTube: se van a artículos académicos o consultan bibliografía. Incluso me alimentan a mí, a mi asignatura, porque traen material que a lo mejor me puede servir al año siguiente mejor, o para dar más juego que el que yo estaba proponiendo en el año en curso (UJIP2).

En algunos casos se comprueba que la distancia generacional entre profesorado y estudiantes es una barrera, y que su uso digital es una forma de distanciarse del profesorado, de la información académica y el tipo de tareas que se les prescriben. Esta reacción activaría respuestas de baja involucración en su aprendizaje, como el *copy-paste* o el *remix*.

Los alumnos usan las tecnologías de un modo misterioso y excluyente generacionalmente para nosotros. Usan la tecnología, las redes y sus espacios para crear un mundo paralelo desvinculado de lo que están estudiando, al que no quieren que tengamos acceso, porque es un muro defensivo, el cual construyen y donde se protegen muy bien (UMUP4).

El profesorado destaca enormemente la incapacidad para la búsqueda de información ante demandas generales o complejas y la falta de cuestionamiento de la veracidad y adecuación de la información a la que acceden, es decir, la mayor preocupación es sin duda la falta de capacidad crítica del alumnado.

En primero les cuesta muchísimo centrarse, entender las instrucciones y hacer una búsqueda, y poca gente llega a hacer lo que se le pide. Y a la hora de discriminar información veo que necesitan mucha orientación (UMUP5).

No contrastan las fuentes de las que sacan la información (UCMP6).

Un grupo enorme que va a la Wikipedia, la opinión personal siempre la traen copiada de Internet. Y eso no cambia. Me preocupa el grupo de los alienados, el de los que van todos con la Wikipedia o entre ellos se dicen de dónde han cogido la respuesta (UMUP2).

¿Cómo es posible que alumnos de primero y segundo de Grado sean incapaces de extraer algo que está en el propio texto? Una pregunta muy concreta: '¿qué significa tal cosa?' Está ahí y no lo detectan (UMUP3).

Es muy difícil desarrollar ese espíritu crítico en estudiantes que parece que eso no vaya con ellos, se creen todo y ya está (UJIP4).

Esta insuficiente CID la siguen observando –independientemente del grado de que se trate– en los cursos avanzados, considerando insuficiente el nivel de dominio cuando llegan al TFG. Aunque el profesorado observa un progreso desde primero a último curso, aún en la elaboración del TFG observan carencias en la CID.

Me preocupa que cuando llegan al TFG, que se supone que ya han hecho todo, y que ya tienen que tener unas herramientas más o menos integradas en su manera de hacer las cosas, siguen estando perdidos respecto a dónde buscar la información, sobre todo qué información es buena y qué información no es buena. Incluso a veces me asusta ver lo poco críticos que son. Y son muy inocentes con todo lo que encuentran, todo les parece bien (UJIP4).

El TFG es un termómetro que nos demuestra la evolución de sus capacidades de documentación informativa y de incorporar la importancia de contrastar fuentes, de buscar fuentes, y se ve que falta una madurez fundamental (UJIP3).

En suma, el profesorado cree que la influencia del uso excesivo de la tecnología es lo que les conduce a sus prácticas informacionales limitadas y les preocupa la falta de capacidad crítica del estudiantado, pues además puede conducir a incapacidad para el buen ejercicio de la ciudadanía.

La irrupción de las tecnologías ha cambiado radicalmente las formas de aprender y enseñar; si anteriormente el texto era el medio de acceder al conocimiento, hoy ya no lo es. Y ello no favorece el pensamiento profundo: el

pantallazo, la imagen son formas totalmente distintas. Si pregunto a mis alumnos por noticias, se saben el titular, pero no pueden profundizar porque pasan a otra cosa (UMUP8).

Después de todo el cuatrimestre entrando en fuentes fiables constantemente, en el trabajo de fin de curso vuelven a la Wikipedia, vuelven a plagiar. Saben que un plagio es un suspenso, y vuelven a coger información de no se sabe dónde, que yo encuentro luego en Internet. Veo la redacción y digo "esto no es tuyo". Y es un suspenso y lo saben, y siguen plagiando (UCMP4).

Me conformo con que sean ciudadanos críticos e intento pasarles herramientas a los alumnos. La observación: que observen. Es muy importante que piensen y que observen, ayudarles a eso (UMUP5).

4.1.2. Autopercepción del profesorado sobre su propia CID

La mayoría del profesorado entiende que tiene un buen dominio de la CID, aunque algunos aluden a cierta heterogeneidad y dificultades a la hora de adquisición de esta competencia.

Tengo un buen dominio, incluso diría un alto dominio. Porque desde hace muchos años me he preocupado de tenerlo. He creído que esto era muy importante (UCMP1).

No tenemos un buen dominio de la competencia informacional; en mi caso sí, pero no es algo general (UCMP3).

Hay una heterogeneidad enorme entre el profesorado; los más avanzados utilizamos las tecnologías y estamos porque los estudiantes las usen, pero no todo el profesorado las usa (UMUP2).

La mayoría fuimos autoaprendiendo las cosas que creíamos que podían mejorar, y sobre todo sí éramos conscientes de que queríamos mejorar cada año. Considero que sí estamos preparados. Lo importante para la educación es tener pasión, que te guste esto, como en todas las profesiones (UCMP2).

4.1.3. Autopercepción del profesorado en cuanto a su propia capacidad de enseñanza de la CID

Por lo que respecta a la valoración de su propia capacidad de enseñanza de la CID, existe un consenso claro y el profesorado se muestra prudente y autocrítico, llegando a dudar de que posea completamente dicha capacidad, que además ha de fortalecer y actualizar permanentemente, consciente de que es una competencia clave:

Hemos de saber transmitir esa competencia porque estamos en la sociedad de la información y la comunicación, al que no le guste no sé si se va a poder bajar del tren, la sociedad que tenemos es esta, y todo tipo de competencias informacionales son imprescindibles (UCMP1).

No somos capaces de acabar de trasladarlo, porque incluso para un TFG, que no es una tesis ni es un artículo científico, a veces veo en conversaciones con otros compañeros que a lo mejor les queremos exigir algo para lo que no les hemos preparado ni para lo que están capacitados todavía. Veo que ese trasvasar nuestra competencia informacional al nivel que sería el adecuado y exigible, y al contexto y a la finalidad para nuestros alumnos, creo que no (UJIP1).

Con todo, apuntan la dificultad derivada de la masificación, pues al contrario de lo que se preconizó con la convergencia europea, hoy en día en las aulas universitarias es frecuente tener grupos grandes:

El volumen de alumnos es importante al aplicar la tecnología, porque yo tengo ciento diez alumnos y eso también me desmotiva (UMUP2).

4.2. Problemas organizativos y metodológicos para la competencia informacional y digital

4.2.1. Problemas organizativos

Un primer problema observado es que el alumnado llega desde el bachillerato con la competencia adquirida, por la influencia de las propias tecnologías para configurar sus habilidades y hábitos:

Tal vez es que la educación formal no es la que está educando, y es la propia tecnología la que hace una educación informal, y está dotando de esas habilidades a nuestros estudiantes. Es decir, que llegan formados, pero por la propia tecnología, no por un uso crítico. Creo que toda la dimensión que tiene que ver con pensamiento crítico ha sido excluida de los procesos de aprendizaje en la educación formal (UMUP1).

También se alude a la precariedad del personal asociado, que implica menor continuidad y coordinación entre docentes, así como al individualismo que ha promovido la política universitaria y los criterios de evaluación del profesorado.

La política laboral de la universidad no favorece. La precariedad, el tener tantos asociados, dificulta mucho que avancemos juntos. Porque el problema es que no avanzamos juntos (UMUP2).

El decreto Wert nos divide, y hace que lo que hacemos tenga que estar registrado porque si no, no vale. Nos hemos metido en una espiral de 'yo hago, entonces tiene que contarse o no lo hago', y en una espiral de insolidaridad entre compañeros, porque se generan diferencias entre el cuerpo de profesorado del departamento, ya no somos todos iguales, no nos repartimos todo. Y eso se ha convertido en un 'sálvese quien pueda', en un individualismo total. Entonces las clases las dan los asociados, las clases no cuentan, y cada uno se dedica a su currículum: 'Yo participo en un curso de innovación educativa si me cuenta, y yo hago lo que me cuenta, y lo que no me cuenta ni me interesa'. Es terrible, porque ha dinamitado el objetivo del grupo, el equipo y la solidaridad, los compañeros.

Antes se asumía la docencia de forma conjunta, y eso se ha dinamitado. Todo es individual, igual que la carrera investigadora cada vez es más individual, hay grupos de investigación en los que te insertas y buscas tu propio progreso personal. Es difícil colaborar en este marco... (UMUP3).

El profesorado considera que, aunque se declara la importancia de la CID, ni hay un plan para su integración, ni se aplica, aunque figure en las guías de las asignaturas, ni se considera que haya coordinación entre las mismas para su enseñanza a lo largo de todo el grado, de principio a fin. No consideran suficiente una única asignatura que en ocasiones se imparte en primer curso (en los casos en que esto sucede), descontextualizada del resto, pues no logra la interiorización adecuada por no vincularse de forma coordinada al resto de materias.

Ese es otro de los problemas, el hecho de que a lo mejor sea únicamente una asignatura, y que esté en primero, cuando todavía es demasiado abstracto para ellos, que no sea a lo mejor una asignatura cada curso (UJIP1).

La competencia figura en las guías, pero no se aplica, porque todo el listado de competencias lo copiamos y pegamos de un año para otro automáticamente (UMUP1).

Al mismo tiempo, en ocasiones la comunidad universitaria no aprovecha la oferta formativa que ofrece la biblioteca, y se da una insuficiente colaboración con los bibliotecarios, que puede deberse a que la categoría administrativa del personal bibliotecario no reconoce su función educativa.

La mayoría de bibliotecas tienen una oferta estupenda, pero me parece que desde la categoría administrativa a la que están adscritos a veces se les impide que esa comunicación fluya (UCMP5).

4.2.2. Problemas metodológicos

Otros problemas manifestados serían la separación artificial entre teoría y práctica, que interrumpe la asistencia y participación en clase, el tamaño de los grupos en que se imparten las materias y la falta de formación en CID del profesorado.

Sobre la separación teoría-práctica soy muy crítica. Para mí está siendo muy perjudicial por esa cultura que se va conformando en esta universidad de que solo las prácticas son obligatorias, y por tanto no hay que asistir a teoría (UMUP5).

El problema es que muchas veces el profesorado tampoco está preparado (UJIP5).

Veo muy complejo llegar a estos niveles de reflexión de análisis, con la cantidad de alumnado que tenemos nosotras, con noventa matriculados (UJIP1).

4.2.3. La responsabilidad institucional de la universidad y sus servicios: alcance y limitaciones

Ante todo, el profesorado asume que es una obligación intrínseca de la universidad formar al estudiantado en la CID, en la que los servicios académicos deben involucrarse apoyando al profesorado.

Es misión de la universidad, aunque no lo esté facilitando. Si no llegan con esa formación... bueno, te llegan como te llegan, y a partir de ahí es tu trabajo (UJIP1).

Me quedo con el tema de la transversalidad, esto es transversal... da igual qué tipo de grado sea, es algo que me preocupa y que no es solamente una cuestión de nuestra universidad, creo que es una cuestión del concepto universitario español (UJIP5).

El profesorado reconoce que hay algunas actuaciones relativas a innovación docente y formación, incluyendo propuestas de la biblioteca, por más que sean mejorables y no siempre sean recibidas con la implicación o compromiso suficiente por parte del conjunto de docentes:

Sí que existe una intención por parte de la universidad de ir avanzando. A mí de vez en cuando me llega de la biblioteca la oferta de hacer cursos sobre distintos temas. De innovación docente hay una oferta bastante amplia (UMUP6).

¿Cuánta gente está utilizando el campus virtual sacándole rendimiento? Para hacerlo necesitas preparación, ¿y cómo vas a formar a tus alumnos en estos temas si te falta formación? Es esfuerzo, es compromiso, es dedicación de tiempo (UCMP1).

Sobre el papel de las bibliotecas en la adquisición de la CID la respuesta ha sido escasa y poco alentadora; en general el profesorado parece atribuir una repercusión reducida a la labor de este servicio, no porque le resten valor o crean que no esté haciendo esfuerzos, sino porque le asignan una función de apoyo, entendiendo que la responsabilidad principal la debe ostentar el profesorado y que, en su gran mayoría, el alumnado está bastante desconectado de lo que la biblioteca puede realmente ofrecerle:

Las bibliotecas están haciendo muchísimos esfuerzos. Me parece fundamental su presencia y la labor que están realizando, pero el principal límite que veo es que todavía se sienten vinculados con el papel o la manera en la que lo desarrollaron hace años, cuando no había tantas cuestiones digitales (UCMP5).

La competencia informacional debe enseñarla el profesorado, pero sí que la biblioteca universitaria tiene que dar ahí un respaldo para que una vez que salgan del aula, los colegas bibliotecarios y bibliotecarias son los responsables de dar ahí ese apoyo cuando el alumnado está fuera de las aulas (UCMP3).

La biblioteca universitaria... Haced una encuesta: Hay alumnos que terminan el grado y jamás han pasado por allí (UMUP4).

Pregunto a los alumnos si van a la biblioteca, y la respuesta es demoledora: no, sin lugar a dudas (UCMP5).

4.3. Propuestas organizativas y didácticas declaradas por el profesorado respecto a la competencia informacional y digital

4.3.1. Propuestas organizativas

Por lo que respecta a las propuestas de mejora organizativa para la formación en CID se incide ante todo en tres aspectos. En primer lugar, el profesorado considera que la formación en CID es una responsabilidad de la universidad como institución y es misión del profesorado, enfatizando la necesidad de que haya un plan estratégico para impulsarla:

Lo primero es tener un plan estratégico, desde el equipo rectoral, los equipos decanales y de departamento, porque el liderazgo en proyectos de cambio en educación no puede partir de los voluntarios. Como no haya apoyo de los directivos esto no funciona, y hay que apostar por el liderazgo pedagógico para que el proyecto de comunicación sea global y coordinado (UMUP7).

En segundo lugar, destaca la necesidad de coordinación docente, junto con la cooperación de todos los agentes, teniendo también en cuenta a la biblioteca universitaria:

Hay que estar unidos, hay que involucrar a todos los agentes, y todos son muy bienvenidos (UCMP5).

La competencia informacional debe enseñarla el profesorado y la biblioteca universitaria, ambos (UCMP6).

La compartimentación de las asignaturas tendría que revisarse a fondo, abogándose por una verdadera coordinación entre profesorado, que necesitaría de mucho diálogo y generosidad:

Otra cosa es el trabajo en grupo: que los directores de departamento nos reúnan, porque tengo compañeros que están haciendo experiencias muy innovadoras, y otros ni las conocen, y están en el despacho de al lado. Trabajo en grupos, en los grupos de innovación docente, a nivel de centro, porque la formación individual a través del Centro de Formación no sirve para nada. La formación tendría que darse en los centros y en el departamento, y constituir grupos de innovación (UMUP7).

Es que las asignaturas tendrían que ir de dos en dos, y dos profesores en cada clase, y la mitad de horarios. Engañar a la planificación docente, y juntarse dos profesores en el aula (UMUP4).

La organización de horarios y de espacios no facilita la creación: la Universidad produce "industrialmente". Pero es algo que requiere un tratamiento más humano, más circular (UMUP4).

En tercer lugar, se destaca la necesidad de implementar medidas desde primero, bien mediante la organización de talleres de iniciación a ciertos contenidos esenciales para la CID, por ejemplo mediante cursos cero que ayuden en la transición del alumnado a su llegada a la universidad, o mediante la coordinación curricular para incorporar tareas o proyectos que fomenten la CID en todas las asignaturas del plan de estudios, e incluso reestructurar el enfoque sobre el TFG para no postergarlo tanto:

Se detecta un consenso en relación con tres aspectos: la transversalidad, la necesidad de generar motivación en el alumnado y el énfasis en la dimensión crítica y la perspectiva holística

En la Facultad de Jurídicas y Económicas, sobre todo en el ámbito más jurídico, sí que hay mucho interés en poner cursos cero, sobre todo para temas de cita... porque ellos el problema ya lo detectan desde primero (UJIP4).

He visto en Inglaterra que, desde la primera asignatura de primero, todas tienen una parte que es project, que es como un trabajillo, pero que explotan eso, y cuando llegan al final les sale bien. Nosotros en primero hay asignaturas que tienen trabajillo final, otras no lo tienen, que tienen un examen final y se acabó (UJIP4).

Quizá está mal enfocado el TFG, porque está enfocado para el último curso, y además el segundo semestre, no da tiempo. El TFG debería de iniciarse antes... más transversal (UJIP5).

4.3.2. Propuestas didácticas

El profesorado es consciente de que la innovación docente ha de ser una labor permanente a tono con el contexto actual, las tecnologías que tenemos a nuestra disposición y la realidad del alumnado que nos llega a las aulas. Se detecta un consenso en relación con tres aspectos: la transversalidad, la necesidad de generar motivación en el alumnado y el énfasis en la dimensión crítica y la perspectiva holística en torno a la CID.

Es decir, cualquier propuesta de acción y mejora metodológica para abordar y reforzar la CID ha de enfocarse como una necesidad transversal que ha de recorrer el plan de estudios desde el primero hasta el último curso, y ello requiere una sólida coordinación docente, según se reitera en los grupos de discusión. De hecho, se considera que tendría que ser parte de la docencia en todos los niveles:

Debe enseñarse siempre: desde la secundaria, desde la primaria, desde todas las asignaturas, porque es una competencia transversal y desde el principio hasta el final de la enseñanza universitaria (UMUP7).

Lo que debería haber es algo más transversal. El problema de acotar en una asignatura un concepto es “vale, esto ya lo he hecho, y adiós”. En cambio, si esa máxima es transversal, que sea la titulación la que diga “En todas las asignaturas por lo menos tiene que haber una práctica de esto, una práctica de lo otro”, y que sea así, más transversal (UJIP6).

En relación con la propia formación del profesorado para enseñar la CID, destacan el papel de la colaboración y el intercambio de sus propias experiencias:

Formación entre iguales. Docentes que enseñan a otros docentes, y que animan, y que estamos viéndonos porque estamos en el mismo pasillo, y estamos colaborando si no en proyectos, sí en acciones concretas (UMUP7).

Por otro lado, el profesorado percibe la necesidad de motivar al alumnado, haciendo uso de la tecnología como medio para generar su implicación, incentivarlo para que no se plantee solo “aprobar la asignatura” sino aprender y, sobre todo, tener ganas de hacerlo, para evitar la constatación de que “el estudiante parece que estuviera pasando páginas, y no vuelve nunca más a mirar atrás” (UJIP4):

Concebir el lugar del aula como una comunidad donde surgen experiencias, no donde se hace transferencia del conocimiento del profesor (UMUP1).

Entiendo que tienen que superar la asignatura, están pensando en aprobar, pero me gustaría que estuvieran pensando también en aprender y disfrutar junto con el profesor abordando temas muy interesantes. Aprender disfrutando en ese contexto integrado por lo digital, la interacción y que el conocimiento esté más aplicado a la realidad (UMUP6).

Hay muchas herramientas para trabajar la motivación, sea en teoría o práctica. Tenemos que sentarnos a hablar por qué no vienen a las clases de teoría. Tiene que ver con estas metodologías del dictar. Para eso habría que grabar un vídeo, y ya está. Pero la clase tiene que ser otro lugar distinto. Por ejemplo, utilizar herramientas de etnografía digital o de autoetnografía, algo que funciona muy bien utilizando los móviles. Llevo haciéndolo unos años en la asignatura de Cine Documental: una experiencia a través de Instagram que se llama ‘El docu del día’ en la que se plantean lo que pasa en el camino desde que salen de su casa hasta que llegan a la Universidad, lo que han visto. Y entonces empiezan a observar, algo que habían desaprendido en algún momento con esta distracción continuada que vivimos. Estamos viendo toda la clase qué es lo que está mirando el otro. Y luego tienen que hacer una investigación, tienen que rodar un documental, tienen que relacionarse con gente. Es la base para que lo demás pueda ocurrir (UMUP1).

Es decir, se trata de interpelar al alumnado, apelar a la parte emocional del aprendizaje, generar experiencias de aprendizaje situado que incluyan los intereses y experiencias del propio alumnado:

Comprender la alfabetización mediática supone comprender la competencia digital integrada por una dimensión emocional. Realmente el enganche al uso de la tecnología y a cómo la educación no formal está realmente formando a los jóvenes en estos momentos tiene que ver con esa dimensión emocional. Me vais a permitir aportar una pequeña definición de qué es la competencia emocional, según Área y Pessoa: La competencia emocional es el conjunto de afectos, sentimientos y pulsiones emocionales provocadas por la experiencia en los entornos digitales. Estos tienen lugar bien con las acciones desarrolladas en escenarios virtuales, como pueden ser los videojuegos, o bien con la comunicación interpersonal en las redes sociales. La alfabetización de esta dimensión tiene que ver con el aprendizaje del control de emociones negativas, con el uso de la empatía y de la construcción de una identidad digital caracterizada por el equilibrio afectivo-personal con el uso de las tecnologías y la dimensión de lo real. Se trata de generar una experiencia de vida de estar en el aula (UMUP1).

Al tiempo, se incide en la necesidad de ir más allá de una concepción instrumental en el actual entorno digital, y se recalca la dimensión crítica que ha de permear este abordaje, porque la CID es clave, holística y necesaria para la formación integral de toda persona:

Las competencias digitales no tienen que ver solamente con la empleabilidad o con la creatividad, sino con la capacidad crítica, que es una cuestión de democracia participativa (UMUP1).

(...) estamos hablando de la competencia informacional, estamos hablando de los escenarios actuales. También estamos hablando de pensamiento crítico, de capacidad de reflexión, y nos pasa lo mismo con la ortografía y la redacción. Lo que estamos diciendo se está observando en el problema expresivo. (...) Se trata de todas esas competencias de reflexión, de expresión básicas... (UJIP3).

4.4. Valoración sobre la integración de dispositivos móviles en la educación superior y enseñanza de competencia informacional y digital (CID)

En lo relativo a las valoraciones sobre la integración del móvil en la educación superior, el profesorado coincide en dos aspectos esenciales. Por un lado, su presencia inevitable en la vida del alumnado, en sus modos de relacionarse, consumir y compartir información, de modo que negar esa realidad y evitar el móvil en las aulas parece inviable. Por ello, apuesta por buscar formas de integrarlo con fines didácticos, más allá de lo instrumental, ante todo para generar o incrementar la motivación del alumnado “para que se impliquen y generen otro valor al móvil” (UCMP2):

Yo al principio era 'ni hablar en mi aula', 'que era una vergüenza', que 'estamos en la universidad', y que no. Y claro, es imposible. Hubo un momento en el que yo tenía la mesa multimedia llena de teléfonos confiscados, y al final dije "¿pero esto qué es?", y vi la posibilidad de incorporarlo como un aliado, [aunque] no es un aliado al cien por cien (UJIP6).

El móvil es su herramienta y el quitarles la herramienta que ellos tienen puede ser más perjudicial que beneficioso (UCMP3).

Me estoy planteando dejar de hacer las prácticas en sala de ordenadores, porque se me van. Se supone que le das las instrucciones y pretendes que ellos vayan desarrollando en grupo aprendizaje colaborativo en entorno digital, y te encuentras a uno mirando el WhatsApp, a otro mirando el Facebook... Me lo estoy replanteando y para eso los móviles pueden tener mucha funcionalidad: pasarles una pequeña prueba, que ellos busquen en el móvil. La idea es un poco volver a la dimensión interpersonal, y que lo digital esté, pero como apoyo, y no al revés. Porque es que muchas veces nos sobrepasa (UMUP5).

Por otro lado, el profesorado percibe que hay que buscar las herramientas o plataformas que conecten mejor con el alumnado, y esa plataforma no es solo el Aula Virtual, sino aplicaciones de trabajo cooperativo online, como *Drive*, y de comunicación social como *WhatsApp*, *Twitter* e *Instagram*:

El aula virtual la ven extraña. Lo noto un montón. Lo querría investigar: cómo crear un espacio como el Drive, un espacio más suyo. Porque ellos al final usan el grupo de WhatsApp de la clase y ya está (UJIP3).

Porque no es interactiva [refiriéndose al aula virtual]. Solo te deja ser interactivo en los foros, que son como un fósil para ellos. Ellos no van a escribir en un foro, es lo que hacíamos nosotros cuando empezó Internet (UJIP4).

Más que estar anticuada [se refiere al aula virtual]... Nosotros es que tampoco somos capaces de actualizarla. Necesitan algo más interactivo. El aula virtual a lo mejor lo puede ser, pero no lo sabemos hacer (UJIP6).

El secreto es que seamos capaces de ir adonde están ellos, y no esperar a que vengan donde estamos nosotros... No 'déjate de Instagram y vente a ver una aplicación de educación que ha creado la Universidad de Massachusetts' (UJIP4).

En ese sentido, el profesorado pone como ejemplo de motivación y dinamismo positivo en el aula algunas experiencias que han tenido cuando han hecho uso de las plataformas y los espacios que el alumnado está habituado a emplear en su día a día y con los que conecta de forma directa, y que pueden ofrecer vías de recursos válidos:

Lo hice el año pasado con una asignatura, que es Protocolo y gestión de eventos, y analizábamos, desde Instagram, series. Por ejemplo, Downton Abbey, y no te quiero contar lo activos que eran (UJIP5).

Me di cuenta en una asignatura optativa de cuarto, Marketing turístico... y en un momento damos el Dark Tourism (creo que se traduce como el turismo negro) que es donde ha ocurrido un asesinato, cementerios, etc.) y yo se lo contaba y unos ojos abiertos como platos, como diciendo "este tío está loco". Hasta que levanta la mano una chica y dice: "sí, hay un documental de eso en Netflix". Yo no lo había visto. Ostras, llego al despacho y lo primero que hago es buscar, y efectivamente hay, no un documental, sino una serie de documentales de sitios de turismo negro. Pues, ¿tú te crees que la semana siguiente eran todos unos expertos en turismo negro porque se los habían visto todos? (UJIP4).

Es decir, surge la idea de escuchar al propio alumnado, para plantear iniciativas en el aula que puedan conectar mejor y generar experiencias de aprendizaje motivadoras y dinámicas:

En la asignatura de Protocolo he quitado las prácticas que hacían antes, y les pongo Juego de Tronos en inglés subtítulo, y les encanta. Y han aprendido las procedencias, vexilología, cómo vuelcan las banderas... (...) Pero ¿tú sabes por qué lo he hecho?: Porque escuché a un alumno, y él me ayudó (UJIP5).

Para todo esto, el profesorado apunta la necesidad de autoformarse, de permanecer actualizado y experimentar, y también hay voces que destacan la necesidad de que la universidad, como institución, coordine el impulso para el fomento de la CID:

Estamos de acuerdo en que esto es fundamental, que hay que incorporar el tema digital, sea con el móvil u otras tecnologías, pero también que estamos divididos y separados, y quien debe unirnos es la universidad, hace falta un plan, y coordinarnos y compartir experiencias (UMUP2).

4.5. Competencia informacional y digital y virtualización de la enseñanza: valoraciones durante el confinamiento por la Covid-19

4.5.1. Influencia en la CID del alumnado

La virtualización total de la docencia no ha generado grandes contratiempos técnicos al alumnado, aunque esta situación excepcional ha revelado cierta brecha y vulnerabilidad en una minoría que no cuenta con ordenador en casa o con Internet. Pero la inmensa mayoría dispone de equipamiento informático adecuado y está habituado a manejarse en entornos virtuales. Sin embargo, en global, el profesorado no percibe como tal una mejora en la CID del alumnado:

“ El alumnado tiene déficits muy significativos en la competencia informacional y digital ”

No creo que hayan aumentado gran cosa las competencias de los estudiantes. En todo caso, levemente a nivel general y puede que específicamente a determinadas individualidades. Pero globalmente, poca o muy poca incidencia (UCMP1).

De momento, no creo que se haya incrementado la competencia informacional del alumnado, los veo poco autónomos y creo que todavía se están adaptando (UJIP1).

No percibo un cambio en la competencia informacional de los estudiantes. Están reaccionando a un cambio brusco y limitante de circunstancias, pero con herramientas que les son en cierto modo naturales. Comunicación online, tutorías por mensajes... (UMUP4).

Definitivamente no. Creo que incluso ha empeorado. (...) veo que los alumnos crean una especie de barrera invisible entre su vida y las lecciones. Estos días he comprobado cómo, tras dos meses presenciales viendo fuentes de información fiables, al hacer un ejercicio vuelven a la Wikipedia. Creo que al sentirse menos vigilados se relajan, olvidan lo ya visto y vuelven a los viejos hábitos (UCMP4).

Creo que el resultado de estos procesos tiene que derivar en el incremento de la competencia informacional del alumnado. Estamos en ello. Entre todas, necesitamos ayudarles a incrementarla, pero necesitan cambiar muchas tendencias (como las de no leer, escuchar o visionar bien los materiales que se les proveen) (UJIP3).

No he observado grandes cambios en la forma de acceder, analizar y comunicar la información por parte de los estudiantes. Aunque es muy competente en el manejo y uso de los dispositivos móviles para conectarse y comunicarse a través de diferentes redes sociales (y haciendo un uso lúdico y recreativo de las mismas) no es tan competente cuando se trata de un uso más académico y/o profesional (UMUP8).

Tengo poca información de los estudiantes, pero me da la sensación, por algunas tutorías que estoy teniendo, que sí están más preocupados por buscar información 'por su cuenta' aparte de la que ya les facilitamos por el aula virtual. Ahora bien, si son capaces de separar con eficiencia la información 'buena' de la 'mala', ahí sigo teniendo dudas (UJIP4).

Sin embargo, sí se percibe una mayor implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje, no de manera homogénea, pero destacable, sobre todo en cuanto a su nivel de atención y sus formas de organizarse:

Sí veo que un grupo reducido ha tomado las riendas de su aprendizaje de forma muy decidida. Es el grupo que participa, analiza los materiales, se los trabaja, se conecta e interactúa (UJIP1).

En primero se han centrado mucho más en las prácticas y se han acostumbrado más a comprender las instrucciones. (...) en el centrarse y esmerarse en las tareas es algo en que ha habido una mejora, tanto en primero como en cuarto (UMUP5).

La implicación es bastante alta, principalmente por la preocupación y la incertidumbre que les provoca lo desconocido (UMUP8).

La implicación con las asignaturas ha crecido exponencialmente. Les ha surgido una necesidad de llevar las cosas "al día" que nunca antes había observado (UJIP4).

Al menos es más sencillo que se den cuenta de la importancia de prepararse para las clases y de dominar las herramientas y materiales que se les aportan para su aprendizaje. Están tomando las riendas, dándose cuenta de esa frase que cuando repites en docencia presencial no terminan de incorporar: 'que son los protagonistas del proceso' (UJIP3).

4.5.2. Influencia en la CID del profesorado

A pesar del estrés generado por lo imprevisto, por la sobrecarga de trabajo que ha supuesto la preparación de materiales, y el esfuerzo añadido por realizar ajustes de conciliación familiar en muchos casos, el profesorado se muestra satisfecho con la adaptación acelerada a la docencia virtual. La gran mayoría ya empleaba el aula virtual y había un elemento semipresencial del que partir en muchos casos, de modo que esta necesidad inmediata lo que ha hecho es que se detenga a reflexionar para buscar las mejores vías formativas, dentro de sus circunstancias. Así, se ha generado una disposición positiva a aprender a utilizar plataformas y herramientas que no habían probado, una apertura a la flexibilidad y a seguir aprendiendo para mejorar el proceso formativo de su alumnado:

El confinamiento ha supuesto un "curso acelerado" no solo en herramientas e instrumentos de docencia virtual, sino también en habilidades, enfoques metodológicos y confianza en los medios virtuales de enseñanza. (...) Una vez "roto el hielo", ha sido más fácil y positivo de lo que esperaba (UMUP3).

Estoy contenta, porque hacía tiempo que quería probar con las vídeo-explicaciones para el alumnado que no pudiese venir a clase o como complemento de las clases. En mi caso, el uso de elementos no verbales que complementen la información verbal es muy importante, porque es una clase de contenido en inglés, que requiere mucho andamiaje, y eso lo podía asegurar en clase, pero no a distancia. La experiencia de momento está siendo buena, al menos con mi grupo de estudiantes. Pero sí veo que es solo el principio de un camino largo que me queda por recorrer, tanto para aprender las posibilidades que tengo como para saber acompañar al estudiantado en su acceso y aprovechamiento de todas las herramientas que podamos usar (UJIP1).

Esta situación nos ha hecho tomar conciencia de algo que en realidad deberíamos haber sabido: que la universidad ya era semipresencial, pero que no estábamos adaptando la dinámica docente suficientemente bien a esa realidad. También creo percibir que quien tenía la docencia más estructurada y pautada lo tiene más fácil para transformarla en online. Este proceso ha sido satisfactorio, pero sobre todo en el plano de ‘comunidad de aprendizaje’ y ‘comunidad de confianza’ (UMUP4).

Veo fundamental mi estilo como docente. Hay circunstancias que tal vez estoy incorporando desde la normalidad y la flexibilidad que estos entornos implican (como que llegado cierto punto el estudiantado esté siguiendo tu clase desde el balcón, siempre que veas que está atento e implicado), que tal vez otro profesorado llevaría peor. Y siento que me queda mucho por aprender y recorrer todavía (UJIP3).

Este paréntesis me ha hecho ver que unir lo presencial con lo virtual me parece que es lo mejor a la hora de una enseñanza que facilite la competencia informacional (UMUP5).

Me siento muy satisfecha de lo que ha supuesto esta adaptación de la docencia al contexto virtual y sigo trabajando para aprender y mejorar (UMUP6).

Dadas las circunstancias y esta especie de ‘shock emocional’ en el que estamos viviendo, creo que la reacción de todo el mundo (profesores y estudiantes) está siendo muy positiva. Aquellos habitualmente reacios a las relaciones virtuales, están haciendo un esfuerzo enorme por actualizarse y todos estamos entendiendo que cada cual lleva un ritmo distinto, siendo comprensivos (UJIP4).

Y, en paralelo, de forma importante esta experiencia ha hecho tomar mayor conciencia sobre la importancia de la CID y ha reforzado una concepción crítica de la misma, siempre más allá del instrumentalismo:

Esta situación ha puesto en primera línea la importancia de la competencia informacional (UJIP3).

La clave no está en la tecnología, radica en la metodología docente y didáctica, en la coordinación entre el profesorado y la flexibilidad para adaptarse a entornos nuevos y cambiantes. Es fundamental la labor que debe hacer el coordinador de cada asignatura y seguir lo que dice la guía docente con una adaptación a la nueva situación: la pedagogía es más importante que la tecnología (UMUP7).

4.5.3. Aspectos organizativos y metodológicos

A nivel organizativo, por lo general no se han detectado problemas y el apoyo de los servicios de informática de las universidades ha sido valioso y bien valorado por el profesorado. Además, las universidades han apoyado a quienes se encontraban en situaciones vulnerables, mediante el préstamo de portátiles o incluso de conexiones a Internet.

En cuanto a cuestiones metodológicas, el carácter súbito de la adaptación a la docencia virtual ha generado una diversidad de enfoques didácticos en esta fase todavía algo incipiente en que estamos:

Respecto al avance digital entre el profesorado, se han dado casos extremos, tanto de abuso de las herramientas virtuales (excesivas tareas y vídeos grabados), como por defecto, cuando la docencia virtual solo se ha apreciado subiendo materiales al aula virtual. Creo que en el periodo que resta de lecciones virtuales habrá una mayor homogeneidad y equilibrio, haciéndose mejor y mayor el uso de las herramientas virtuales (UMUP2).

Entre quienes están implicándose de lleno en dinamizar su docencia virtual, destaca la preocupación por encontrar las mejores formas para relacionarse con el alumnado (en especial cuando se trata de grupos grandes) y generar nuevas dinámicas participativas, todo ello desde la disposición plena por mejorar la docencia y seguir aprendiendo:

Echo en falta feedback de los estudiantes. Participan muy poco tanto en el foro que hemos abierto para preguntas y respuestas como en las sesiones de revisión a través de Google Meet. La reflexión me ha llevado a pensar que tendremos que idear algún sistema para hacer que esa comunicación entre ellos y nosotras sea más fluida. (...) me he dado cuenta de la falta de formación que tengo, puesto que desconozco herramientas que estoy segura que me permitirían fomentar una mayor participación por parte del alumnado y, por tanto, aumentar ese feedback (UJIP1).

Está siendo altamente satisfactorio. He tenido que remangarme y sacar todas las herramientas que aún tenía pendientes de aplicar (playposit, por ejemplo). Me ha demostrado la importancia que ya sabía de la competencia informacional del profesorado, así como de innovación docente. Si siendo “ducha” en estos entornos estoy suando tinta para encontrar los espacios, dinámicas y metodologías más adecuadas para trasladar mi docencia presencial en a distancia en tiempo récord, sufro por mis compañeros que sé que les cuesta (UJIP3).

Las clases las imparto vía Collaborate o Google Meet, y las hago más cortas, porque los alumnos mantienen la atención con más dificultad si son largas. En cuanto a la implicación, creo que ha bajado con respecto a presencial. Tardan más y hay que estar animando continuamente mediante correos masivos y avisos (UCMP1).

Se evidencia la preocupación por fomentar el pensamiento crítico del alumnado sobre el que se observan grandes carencias desde primero hasta último curso, incluso en el trabajo final de grado (TFG)

Finalmente, ante todo, aunque todavía queda mucho camino por recorrer, el profesorado se muestra convencido de que la situación generada por la pandemia supondrá un punto de inflexión en la docencia, y que algunas herramientas o modos de enseñanza que están implementando ahora por las circunstancias de hecho serán parte de su docencia futura:

Tengo claro que ha hecho más el coronavirus por la docencia virtual que dos décadas de intentos. Este semestre lo ha cambiado todo (UJIP6).

La situación de confinamiento se ha traducido en un avance inesperado de la docencia virtual que se va a mantener en el futuro. Esta experiencia debería servir para reflexionar acerca de la escasa asistencia de los estudiantes a las clases presenciales en determinados títulos y, por tanto, introducir en mayor medida la docencia virtual, replanteando los modelos actuales de enseñanza/aprendizaje (UMUP3).

Además del uso habitual del aula virtual que venía realizando antes del Covid-19, voy a incorporar la grabación de clases teóricas y talleres prácticos para alguna ocasión en la que deba asistir a algún congreso o compromiso académico similar (UMUP6).

Estas circunstancias me han obligado a poner en práctica una sugerencia del estudiantado para la que no había tenido tiempo: combinar las explicaciones por escrito con vídeo-explicaciones. Acompañarles bien a través de instrucciones muy visuales y completas (sin atosigar o complejizar en exceso) y realizar un seguimiento constante: que me sientan cerca, de manera continua entre clases. No sé si seré capaz de volver a comunicarme de manera puramente escrita. El audiovisual se ha apoderado de mí... Sin perder de vista no caer en la trampa de simplificar o 'tiktokear', las explicaciones y ritmos de aprendizaje mantienen su exigencia y profundidad (UJIP3).

5. Conclusiones y reflexiones finales

5.1. El alumnado tiene déficits muy significativos en la competencia informacional y digital (CID)

De las reflexiones planteadas por el profesorado participante en este estudio, tanto en los grupos de discusión como en la entrevista, se evidencia con claridad la preocupación por fomentar el pensamiento crítico del alumnado en lo referente a su CID, donde se observan grandes carencias en todos los grados de la muestra, desde primero hasta último curso, incluso en la etapa final, el trabajo final de grado (TFG). El alumnado está habituado a la tecnología, predispuesto a ella, ya que forma parte de su cotidianidad en todos los ámbitos, pero este uso constante, instrumental, no va acompañado de reflexión y de rigor en el ámbito académico. La preocupación no se centra solo por lo que esto afecta a la formación del alumnado en la educación superior sino también, en sentido más amplio, por su importancia para el ejercicio de la ciudadanía. Un alumnado que utiliza la tecnología pero no reflexiona críticamente no está empoderado para el ejercicio responsable y ético de la ciudadanía, ni para aportar un valor añadido en su futura inserción profesional.

La tecnología puede ser un medio importante y posibilitador, pero lo esencial es el pensamiento crítico, que permitiría que el alumnado avanzase, en el futuro, desde la autonomía personal. El uso continuado de la tecnología, desde etapas previas a la educación superior, configura hábitos y habilidades más bien técnicas, una predisposición a lo digital, pero que esto no vaya acompañado de una base sólida en torno al uso, gestión y producción de la información, hace que el alumnado llegue a la universidad con una profunda necesidad de mejora de la parte crítico-reflexiva.

5.2. El profesorado manifiesta dificultades para enseñar la competencia informacional y digital (CID)

La mayor parte del profesorado de la muestra considera que tiene un buen dominio de la CID, que ha ido adquiriendo de diversos modos, desde la auto-formación, para irse actualizando al avanzar en su carrera docente e investigadora. Pero se muestra cauteloso y autocrítico respecto a su propia competencia docente para transmitir la CID, al tiempo que deja constancia de la complicación añadida por la masificación en las aulas de muchas asignaturas, a pesar de lo que se pretendía con la convergencia europea.

Destaca el hecho de que es consciente del papel clave que ocupa la CID, y de la necesidad de reciclaje, formación continua y actualización permanente, en un entorno tan complejo, tan cambiante y vivo como es la sociedad de la información.

“ El profesorado manifiesta dificultades para enseñar la competencia informacional y digital ”

5.3. La universidad debe asumir más integralmente la enseñanza de la competencia informacional y digital (CID) en sus aspectos organizativos y metodológicos

Existe un consenso claro respecto a que la CID tiene un carácter clave y transversal, por lo que su formación habría de iniciarse y fomentarse en las etapas educativas previas a la universidad. Y, ya en ésta, el profesorado entiende que la CID es responsabilidad de la universidad como institución.

Se ha constatado que existe una brecha que habría que abordar, dada la heterogeneidad en los niveles del alumnado y profesorado, y por ello el profesorado apunta varias propuestas organizativas para fomentar y reforzar sustancialmente la CID:

“ La universidad debe asumir más integralmente la enseñanza de la competencia informacional y digital en sus aspectos organizativos y metodológicos ”

- La CID ha de formar parte del plan estratégico de la universidad, como compromiso institucional, con la colaboración de todos los agentes que puedan estar involucrados, para, entre otras cosas, ofrecer al profesorado una oferta de formación continua en torno a la CID que revierta en la formación ofrecida al alumnado.
- Se hace evidente la necesidad de aprovechar y poner en valor todo el potencial que ofrece la biblioteca universitaria (su personal y sus recursos), pero desde el liderazgo del profesorado, generando sinergias entre ambos para fomentar el papel de la biblioteca entre la comunidad académica y hacer que conecte más con el alumnado.
- La CID ha de recorrer los planes de estudios desde el primero hasta el último curso. Por ello, es importante implementar medidas como la organización de cursos *cero* que ayuden en la transición a la llegada del alumnado a la universidad, y mediante la revisión curricular para vehicular la inserción de la CID en los planes de estudio, desde el carácter transversal que posee.
- El profesorado reitera que la coordinación es un aspecto clave que hay que fortalecer. Asimismo, tendría que estar liderada por los equipos directivos para impulsar un diálogo profundo y una intensa cooperación, al tiempo que podría paliar los problemas derivados de la precarización del profesorado.

“ La CID tiene un carácter clave y transversal, por lo que su formación habría de iniciarse y fomentarse en las etapas educativas previas a la universidad ”

Respecto a cuestiones metodológicas, a pesar de que se incide en la dificultad derivada de la irreal separación entre teoría y práctica, así como la masificación en las aulas de muchas materias, se destaca la necesidad de buscar metodologías docentes activas y participativas, para generar motivación por aprender en el alumnado, apelando así al componente emocional del aprendizaje (Área; Pessoa, 2012). Para ello, cabe integrar las tecnologías móviles con fines didácticos, pero el profesorado apunta sin ambages a ir más allá del instrumentalismo (Adell, 2018; Castañeda; Esteve; Adell, 2018). Plantean buscar herramientas, plataformas y recursos que conecten con el alumnado, cubrir la distancia generacional y acercarnos a sus espacios, siempre con fines didácticos. En este sentido, cabe escuchar al alumnado, para valorar sus ideas y emplearlas en beneficio de la formación, para interpelarles y motivarles, recordarles que son protagonistas de su proceso de aprendizaje, y acompañarles de principio a fin. Esto nos remite a la meta-alfabetización como propuesta de planteamiento integrador para la CID (Jacobson *et al.*, 2020), que enfatiza la capacidad de producir y compartir información en entornos colaborativos y participativos, y el reconocimiento de que los aprendices también son maestros.

5.4. Durante la pandemia Covid-19 persisten las dudas sobre la capacidad respecto al uso crítico y contrastado de la información en el contexto de la docencia virtual

A pesar de las exigencias impuestas por la singularidad del momento y de las dificultades que conlleva, cabe destacar que el profesorado se está esforzando en adoptar o cambiar prácticas docentes. Considera que el alumnado se ha adaptado bien al formato virtual, precisamente porque está acostumbrado a los entornos virtuales y a la dimensión técnica. No obstante, persiste la preocupación por la falta de capacidad crítica en torno a la CID del alumnado.

El profesorado sí ha notado una mejora en lo relativo a la implicación del alumnado. Quizá por la incertidumbre y preocupación, ha tomado las riendas y ha mejorado su atención y forma de organizarse para seguir el curso en medio de esta situación sobrevenida que nos ha abocado a la docencia plenamente online.

“ Durante la pandemia Covid-19 persisten las dudas sobre la capacidad respecto al uso crítico y contrastado de la información en el contexto de la docencia virtual ”

Respecto a sí mismo, el profesorado, a pesar de las dificultades, se muestra mayoritariamente satisfecho con este salto sin red que ha tenido que dar. Aunque esta constatación se debería confirmar con muestras más amplias tras el difícil proceso de evaluación masivamente virtual que se estará viviendo a fin de curso, se ha considerado relevante dar a conocer esta percepción “en vivo”, mientras el proceso de enseñanza-aprendizaje estaba teniendo lugar. Ha sido gratificante constatar que la mayoría del profesorado participante en este estudio ha declarado una predisposición positiva a la adaptación, al aprendizaje y la flexibilidad para reconducir la docencia, y seguir aprendiendo para enseñar a aprender, a entender que el e-learning no es solo virtualizar materiales sino un compromiso como docente.

También nos parece destacable que, en esta situación, el profesorado ha seguido incidiendo en la importancia de buscar vías didácticas que generen dinámicas más participativas, un aspecto que les preocupa y sobre el que están trabajando para mejorar. Y que asumen que la pandemia supondrá un cambio en su docencia futura, pues incorporarán a ella algunas herramientas o metodologías que están empezando a experimentar ahora.

Al tiempo, este momento extraordinario ha hecho que el profesorado tome mayor conciencia de la importancia de la CID, pues la situación la ha puesto en primera línea, y que recalque aún más si cabe que la clave radica en fomentar el pensamiento crítico, más allá del aspecto instrumental.

Sin embargo, en este contexto nos ha resultado llamativa una ausencia en las respuestas: la de menciones a la biblioteca universitaria, a la que el profesorado no se refirió para apelar a su posible función como facilitadora de materiales

u orientación en trabajos estudiantiles en esta etapa de docencia virtual. Ello lamentablemente iría en línea con el insuficiente impacto o visibilidad de este servicio, al menos en el imaginario del profesorado, que hemos detectado durante nuestra investigación. Si esto es así, concluimos que la biblioteca tiene que comunicar mejor sus servicios y posibilidades para respaldar el aprendizaje –tanto presencial como virtualmente– y buscar nuevas estrategias de cooperación con el profesorado.

“ El e-learning no es solo virtualizar materiales sino un compromiso como docente ”

5.5. La competencia informacional y digital (CID) es un componente clave para sociedades sostenibles e inclusivas que apliquen el conocimiento al bien común

El vuelco vital que, a todos los niveles, está suponiendo la pandemia del coronavirus va a suponer un antes y un después también en la docencia universitaria y en el papel de la CID. No en vano, se ha generado una infodemia muy preocupante que como sociedad hemos de aprender a revertir, precisamente tomando conciencia del lugar clave que la CID tendría que ocupar en la educación, donde se ha vuelto urgente recordar y destacar la importancia que tiene la educación en valores éticos para aprender a ser y estar en esta sociedad red que necesita generar dinámicas participativas y colaborativas desde el diálogo, la conversación y el pensamiento crítico. Esta crisis que nos envuelve es también una ocasión para repensarnos, para replantear nuestras prácticas docentes en educación superior, poniendo en valor que la nuestra es una profesión viva que requiere de constantes aprendizajes y de un compromiso ético con la docencia, que es al tiempo un compromiso con la sociedad democrática.

En este mundo líquido (Bauman, 2007; Gnutti, 2016) en el que la posverdad gana terreno, es momento de tomar conciencia de lo vulnerables que somos si no fortalecemos nuestra CID, la de nuestro alumnado, la de nuestro entorno cotidiano. Es una competencia clave, holística, esencial para la vida cotidiana, la ciudadanía, la educación, el lugar de trabajo y la salud.

Es importante y necesario hablar sobre CID con quienes nos rodean, reclamarla en los espacios cotidianos para fomentar la reflexión, precisamente por su conexión con la vida, la ciudadanía, el lugar de trabajo y la salud. En suma, para hacer frente a todo lo que nos sucede esforzándonos por ser parte de una ciudadanía informada, comprometida y capacitada, dondequiera que vivamos, en cualquier contexto y circunstancia. Una ciudadanía que pueda ayudar a combatir la exclusión social, la desinformación y las noticias falsas, para remar en la dirección de una sociedad igualitaria y justa, donde los estereotipos no tengan cabida, partiendo del rigor y la ética informativa. Por ello, como docentes hemos de poner en valor la CID, y reclamarla más que nunca. El objetivo no es solo ayudar al estudiantado a satisfacer sus necesidades académicas, sino plantar una semilla y ayudarles a tomar conciencia de lo que es la CID, su importancia, su alcance profundo y transformador a lo largo de su educación, pero también en sus vidas personales, en sus futuras profesiones, como aprendices de por vida, y, sobre todo, como parte de la ciudadanía de un mundo que ya no volverá a ser igual.

“ La biblioteca tiene que comunicar mejor sus servicios y posibilidades para respaldar el aprendizaje –tanto presencial como virtualmente– y buscar nuevas estrategias de cooperación con el profesorado ”

6. Referencias

ACRL/ALA (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final report*.

<http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>

ACRL/ALA (2000). *Information literacy competency standards for higher education*.

<http://hdl.handle.net/10150/105645>

ACRL/ALA (2015). *Framework for information literacy for higher education*.

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

Revisión de la traducción al castellano: *Marco de referencia para la alfabetización informacional en la educación superior*, a cargo de Dora Sales (2019).

<https://doi.org/10.6035/2019.MarcoAlfabetizacion>

Adell, Jordi (2018). “Más allá del instrumentalismo en tecnología educativa”. En: Gimeno-Sacristán, José. *Cambiar los contenidos, cambiar la educación*, e-book. Madrid: Morata. ISBN: 978 84 71128645

https://www.researchgate.net/publication/333609674_Mas_alla_del_instrumentalismo_en_tecnologia_educativa

Área, Manuel; Pessoa, Teresa (2012). “De lo sólido a lo líquido: Las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0”. *Comunicar*, n. 38, pp. 13-20.

<https://doi.org/10.3916/C38-2011-02-01>

Bauman, Zygmunt (2007). *Liquid times: Living in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press. ISBN: 978 0 745639871

- Cabero-Almenara, Julio; Barroso-Osuna, Julio; Palacios-Rodríguez, Antonio; Llorente-Cejudo, Carmen** (2020). "Marcos de competencias digitales para docentes universitarios: su evaluación a través del coeficiente competencia experta". *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, v. 23, n. 2, pp. 1-18.
<https://doi.org/10.6018/REIFOP.413601>
- Castañeda, Linda; Esteve, Francesc; Adell, Jordi** (2018). "¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital?". *RED. Revista de educación a distancia*, n. 56, pp. 31-32.
<https://doi.org/10.6018/red/56/6>
- Cilip** (2018). *Cilip definition of information literacy 2018*. Traducción al castellano: Sales, Dora (2020). "Definición de alfabetización informacional de Cilip, 2018". *Anales de documentación*, v. 23, n. 1.
<https://doi.org/10.6018/analesdoc.373811>
- Comisión Europea** (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente*.
http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/es/oj/2006/l_394/l_39420061230es00100018.pdf
- Cortés-Vera, Jesús** (2019). "La alfabetización informacional, bastión en tiempos de la posverdad". *Bibliotecas. Anales de investigación*, v. 15, n. 3, pp. 412-420.
- CRUE. Comisión mixta TIC-Rebiun** (2012a). *Competencias informáticas e informacionales en los estudios de grado*.
<http://rebiun.xercode.es/xmlui/handle/20.500.11967/62>
- CRUE. Comisión mixta TIC-Rebiun** (2012b). *Mapa de las competencias informáticas e informacionales (CI2) en las universidades españolas*.
<http://rebiun.xercode.es/xmlui/handle/20.500.11967/61>
- Dawes, Lorna** (2019). "Through faculty's eyes: Teaching threshold concepts and the framework". *Portal: Libraries and the academy*, v. 19, n. 1, pp. 127-153.
<https://doi.org/10.1353/pla.2019.0007>
- Eisenberg, Michael B.; Berkowitz, Robert E.** (1990). *Information problem-solving: the Big Six Skills approach to library & information skills instruction*. Norwood, NJ: Ablex. ISBN: 978 0 893917579
- Ferrari, Anusca; Punie, Yves; Brečko, Barbara N.** (2013). *DigComp: A framework for developing and understanding digital competence in Europe*.
<https://doi.org/10.2788/52966>
- Ghebreyesus, Tedros-Adhanom; Ng, Alex** (2020). "Desinformación frente a medicina: hagamos frente a la 'infodemia'". *El país*, 18 febrero.
https://elpais.com/sociedad/2020/02/18/actualidad/1582053544_191857.html
- Gnutti, Rudy** (dir.) (2016). *En el mismo barco*. Documental.
<https://www.filmin.es/pelicula/en-el-mismo-barco>
- Goldstein, Stéphane** (ed.) (2020). *Informed societies: why information literacy matters for citizenship, participation and democracy*. London: Facet. ISBN: 978 1 783303922
- Gomes-Almeida, Maria-da-Graça; Hernández-Pérez, Antonio** (2013). "La integración curricular de la alfabetización informacional (alfin) en las universidades españolas: experiencias de tres modelos distintos". En: Rodríguez-Bravo, Blanca; Ribeiro, Fernanda. *VI Encontro ibérico Edicic 2013*. León: Universidad de León, pp. 1170-1188. ISBN: 978 9723613391
<https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/17965#preview>
- Gómez-Hernández, José-Antonio** (2009). "Aprender a enseñar competencias informacionales a los usuarios: avances en la formación profesional en España". *Anuario ThinkEPI*, v. 3, pp. 106-113.
http://eprints.rclis.org/18496/1/Gomez-Hernandez_aprender-ensenar-competencias.pdf
- Gómez-Hernández, José-Antonio** (2010). "University libraries and the development of lecturers' and students' information competencies". *RUSC. Universities and knowledge society journal*, v. 7, n. 2, pp. 37-47.
<https://doi.org/10.7238/rusc.v7i2.980>
- González-Calatayud, Víctor; Román-García, Marimar; Prendes-Espinosa, María-Paz** (2018). "Formación en competencias digitales para estudiantes universitarios basada en el modelo DigComp". *EduTec. Revista electrónica de tecnología educativa*, n. 65, pp. 1-15.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2018.65.1119>
- Jacobson, Trudi E.; Mackey, Thomas P.** (2013). "Proposing a metaliteracy model to redefine information literacy". *Communications in information literacy*, v. 7, n. 2, pp. 84-91.
<https://doi.org/10.15760/comminfolit.2013.7.2.138>

- Jacobson, Trudi; Mackey, Tom; O'Brien, Kelsey; Keiffert, Jacob** (act.); **Sales, Dora** (trad.) (2020). *Metas y objetivos de aprendizaje de la meta-alfabetización*.
<https://metaliteracy.org/learning-objectives/goals-and-learning-objectives-translated/metas-y-objetivos-de-aprendizaje-de-la-meta-alfabetizacion>
- Mackey, Thomas P.; Jacobson, Trudi E.** (2011). "Reframing information literacy as a metaliteracy". *College & research libraries*, v. 72, n. 1, pp. 62-78.
<https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/16132/17578>
- Manso-Perea, César; Cuevas-Cerveró, Aurora; González-Cervantes, Sergio** (2019). "Competencias informacionales en los estudios de grado en enfermería: el caso español". *Revista española de documentación científica*, v. 42, n. 1, e229.
<https://doi.org/10.3989/redc.2019.1.1578>
- Mears-Delgado, Berenice; Marzal, Miguel-Ángel** (2018). "Evalfin: Un modelo de evaluación de alfabetización informacional para instituciones de educación superior". *El profesional de la información*, v. 27, n. 4, pp. 879-90.
<https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.16>
- Pinto, María** (2010). "Design of the IL-Humass survey on information literacy in higher education: A self-assessment approach". *Journal of information science*, v. 36, n. 1, pp. 86-103.
<https://doi.org/10.1177/0165551509351198>
- Pinto, María; García-Marco, Javier; Sales, Dora; Cordón, José-Antonio** (2010). "Interactive self-assessment test for improving and evaluating information competence". *The journal of academic librarianship*, v. 36, n. 6, 526-538.
<https://doi.org/10.1016/j.acalib.2010.08.009>
- Pinto, María; Gómez-Hernández, José-Antonio; Puertas, Susana; Guerrero, David; Granell, Ximo; Gómez, Carmen; Palomares, Rocío; Cuevas, Aurora** (2013). "Designing and implementing web-based tools to assess information competences of social science students at Spanish universities". En: Kurbanoğlu, Serap; Grassian Esther; Mizrachi, Diane; Catts, Ralph; Špiranec, Sonja. *Worldwide commonalities and challenges in information literacy research and practice*. ECIL 2013. *Communications in computer and information science*, vol 397. Cham: Springer, pp. 443-449. ISBN: 978 3 319 03919 0
https://doi.org/10.1007/978-3-319-03919-0_59
- Pinto, María; Sales, Dora** (2015). "Uncovering information literacy's disciplinary differences through students' attitudes: An empirical study". *Journal of librarianship and information science*, v. 47, n. 3, pp. 204-215.
<https://doi.org/10.1177/0961000614532675>
- Rebiun (2014). *Definición de competencias informacionales: estudiantes de grado*.
https://www.rebiun.org/sites/default/files/2017-11/Definicion_Competiciones_Informacionales_2014.pdf
- Rebiun (2016). *Marco de competencia digital para estudiantes de grado: adaptación de DigComp*.
<http://rebiun.xercode.es/xmlui/handle/20.500.11967/65>
- Sales, Dora; Pinto, María** (eds.) (2017). *Pathways into information literacy and communities of practice. Teaching approaches and case studies*. Oxford/Cambridge: Chandos/Elsevier. ISBN: 978 0 081006733
- Secker, Jane; Coonan, Emma** (2011). *A new curriculum for information literacy (Ancil)*. Cambridge: Cambridge University Library.
<https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/17370>
- Sena-Rivas, Wiselis R.; Casillas-Martín, Sonia; Barrientos-Báez, Almudena; Cabezas-González, Marcos** (2019): "La Educación en el contexto de alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina: estado de la cuestión a partir de una revisión bibliográfica sistemática". *Revista latina de comunicación social*, n. 74, pp. 133-171.
<http://www.revistalatinacs.org/074paper/1325/08es.html>
- Stebbing, Deborah; Shelley, Jane; Warnes, Mark; McMaster, Carol** (2019). "What academics really think about information literacy". *Journal of information literacy*, v.13, n. 1, pp. 21-44.
<https://doi.org/10.11645/13.1.2338>
- Tyron, Jodi; Frigo, Emily-Elizabeth; O'Kelly, Mary-Kathleen** (2010). "Using teaching faculty focus groups to assess information literacy core competencies at university level". *Journal of information literacy*, v. 4, n. 2, pp. 62-77.
<https://doi.org/10.11645/4.2.1473>
- Webber, Sheila; Johnston, Bill** (2006). "Working towards the information literate university". In: Walton, Geoff; Pope, Alison. *Information literacy: Recognising the need*. Oxford: Chandos, pp. 47-58. ISBN: 978 1 843342434
- Wilson, Carolyn; Grizzle, Alton; Tuazon, Ramon; Akyempong, Kwame; Cheung, Chi-Kim** (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. Paris: Unesco. ISBN: 978 9231041983