



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**

**POSGRADO EN BIBLIOTECOLOGÍA Y ESTUDIOS DE LA INFORMACIÓN  
CENTRO UNIVERSITARIO DE INVESTIGACIONES BIBLIOTECOLÓGICAS**

**DISEÑO DE UN PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS  
INFORMATIVAS PARA JÓVENES DE NIVEL MEDIO SUPERIOR CON UN ENFOQUE  
EN COMPETENCIAS**

**TESIS  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRA EN BIBLIOTECOLOGÍA Y ESTUDIOS DE LA INFORMACIÓN**

**PRESENTA:**  
Rossana Leonor Hernández Ferráez

Directora de tesis:  
Dra. Patricia Hernández Salazar I I B I

Ciudad Universitaria, CD. MX, Diciembre 2016.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## TABLA DE CONTENIDO

<b>DEDICATORIA.....</b>	<b>i</b>
<b>AGRADECIMIENTOS .....</b>	<b>ii</b>
<b>PRESENTACIÓN .....</b>	<b>iii</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR .....</b>	<b>6</b>
1.1 Recomendaciones para la Educación Media Superior desde una perspectiva internacional .....	8
1.2 Antecedentes internacionales de la Reforma Integral de la Educación Media Superior .....	11
1.2.1 La Educación Media Superior en el Programa Sectorial de Educación y en el Plan Nacional de Desarrollo .....	15
1.3 La Reforma Integral de la Educación Media Superior en México .....	16
1.3.1 El Marco Curricular Común y el perfil del egresado de bachillerato .....	19
<b>CAPÍTULO 2. COMPETENCIAS INFORMATIVAS .....</b>	<b>22</b>
2.1 El enfoque de competencias .....	24
2.2 Conceptualización de las competencias desde el ámbito educativo.....	26
2.3 Aportaciones conceptuales de las competencias informativas.....	32
<b>CAPÍTULO 3. MODELO UTILIZADO PARA LAS FASES DEL DISEÑO DEL PROGRAMA DE COMPETENCIAS INFORMATIVAS.....</b>	<b>38</b>
3.1. Determinación del entorno institucional .....	40
3.2 Determinación del perfil de necesidades de información y de formación .....	44
3.2.1 Población .....	45
3.2.2 Selección de la muestra .....	45
3.2.3 Diseño del cuestionario.....	47
3.3 Resultados .....	51
<b>CAPÍTULO 4. DESARROLLO DEL PROGRAMA DE COMPETENCIAS INFORMATIVAS .....</b>	<b>66</b>
4.1 Establecimiento de los objetivos del programa .....	66
4.2 Elaboración de contenidos .....	75

4.3 Método, técnicas y medios didácticos .....	76
4.4 Elaboración de los medios didácticos .....	87
<b>CAPÍTULO 5. DISEÑO DEL PROGRAMA .....</b>	<b>88</b>
5.1 Programa de Desarrollo de competencias informativas .....	92
5.2 Planeación didáctica del Programa de Desarrollo de competencias informativas.....	101
5.3 Conclusiones y recomendaciones finales .....	136
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>139</b>
<b>APÉNDICE .....</b>	<b>148</b>
A. Guía de selección de indicadores para competencias informativas para bachillerato.....	149
<b>ANEXOS.....</b>	<b>154</b>
A. Competencias genéricas establecidas por la UADY.....	155
B. Diagnóstico de competencias informativas para bachillerato .....	156
C. Malla Curricular del Bachillerato con Interacción Comunitaria.....	160
D. Actividades de Aprendizaje .....	161
<b>LISTADO DE TABLAS Y FIGURAS .....</b>	<b>.....</b>
Figura 1. Aportes conceptuales de las competencias informativas.....	34
Figura 2. Competencias genéricas establecidas en la RIEMS para la Educación Media Superior en México.....	36
Figura 3. Actividades que se realizaron para el diseño del programa, adaptadas a las etapas para diseñar programas de formación de usuarios propuestas por la autora Hernández, P. 1998.....	39
Figura 4. Guía para el planteamiento estructurado de una competencia.....	66
Figura 5. Panorama convergente de los elementos en la implementación del método sugerido para el programa de desarrollo de competencias informativas desde la visión de un enfoque en competencias.....	79
Figura 6. ¿Cómo se estructura una actividad de aprendizaje?.....	81
Figura 7. Características esenciales de la evaluación con un enfoque en competencias y que se sugiere adopten los programas de competencias informativas.....	86
Tabla 1. Competencias que se relacionan con las competencias informativas.....	37

Tabla 2. Descripción y estrategias de los ejes del Modelo Educativo de Formación Integral (MEFI) bachillerato que aportan argumentos que sustentan el diseño de un programa de desarrollo de competencias informativas con un enfoque por competencias.....	41
Tabla 3. Distribución de unidades muestrales.....	47
Tabla 4. Frecuencias y porcentajes de los ítems que incluye la norma 1. El estudiante determina la naturaleza y el nivel de la información que necesita.....	52
Tabla 5. Frecuencias y porcentajes de los ítems que incluye la norma 2. El estudiante accede a la información que requiere de manera eficaz y eficiente.....	55
Tabla 6. de información Frecuencias y porcentajes de los ítems que incluye la norma 3. El estudiante evalúa las fuentes de forma crítica e incorpora la información seleccionada a su propia base de conocimientos.....	59
Tabla 7. Frecuencia y porcentaje del ítem que incluye la norma 4. El estudiante de forma individual o como miembro de un grupo utiliza la información de manera efectiva para cumplir un propósito específico.....	62
Tabla 8. Frecuencias y porcentajes de los ítems que incluye la norma 5. El estudiante comprende las cuestiones económicas, legales y sociales que rodean el uso de la información, accede y utiliza la información ética y legalmente.....	63
Tabla 9. Unidades y competencias a desarrollar en el programa de curso en correspondencia con las normas e indicadores establecidos por la ACRL, 2000.....	67
Tabla 10. Carga académica con base en los créditos asignados.....	89

## DEDICATORIA

A Dios, por permitirme concluir este proyecto

A mis padres por su amor incondicional y apoyo brindado en todo el camino recorrido en mi formación académica, por siempre mi gratitud.

A Juan Pablo, por su amor y paciencia

A mis hermanos

A mis sobrinos, que son mi alegría

A mi abuelita Isidra, que me sigue cuidando desde el cielo

A los bibliotecarios que se conciben a sí mismos como educadores y que de manera genuina realizan esta labor, la cual implica un constante aprendizaje ante los retos a los que ya estamos convocados en las realidades del siglo XXI.

## **AGRADECIMIENTOS**

A la Universidad Autónoma de Yucatán por el apoyo brindado para poder cursar este posgrado

A mi directora de tesis la Dra. Patricia Hernández Salazar, por saber encauzar mi propuesta para su realización, por compartir sus valiosos conocimientos y contribuir con sus acertadas observaciones, gracias.

A los integrantes de mi comité revisor Dra. Aurora Cuevas Cerveró, Dra. María Guadalupe Vega Díaz, Dr. Andrés Fernández Ramos y Dr. Jesús Francisco García Pérez, gracias por sus valiosas observaciones

Al Mtro. Alberto Arellano Rodríguez de quien siempre he recibido su confianza y oportuno consejo, mi más sincero agradecimiento

A todos los estudiantes que accedieron a participar en este estudio, gracias por su disposición y colaboración

A todos aquellos que de manera directa e indirecta contribuyeron para la consecución de esta meta, gracias.

## PRESENTACIÓN

El presente proyecto de investigación representa un estudio realizado con una metodología cuantitativa, cuyo objetivo fue el diseño de un programa para el desarrollo de competencias informativas con un enfoque en competencias, dirigido a jóvenes de nivel medio superior. En dicho estudio participaron 148 estudiantes de la Unidad Académica del Bachillerato General con Interacción Comunitaria, escuela preparatoria que pertenece a la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY).

Para la recolección de la información que dio sustento a la estructuración del programa se diseñó un cuestionario al que se denominó “Diagnóstico de competencias informativas para bachillerato”, la selección de los ítems se realizó con base en las normas e indicadores establecidos por la Association of College and Research Libraries (ACRL, 2000).

Los resultados obtenidos del estudio permitieron identificar la necesidad de formación en competencias informativas, lo que dio origen al diseño del programa, el cual tiene como marco referencial el modelo propuesto por la autora Hernández Salazar (1998).

Se espera que dicho programa, sea un agente adicional que permita al estudiante de bachillerato hacer frente de manera exitosa a los requerimientos del nuevo Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI), bachillerato sustentado en un enfoque en competencias y apegado a los requerimientos de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

Finalmente también se pretende que el programa pueda integrarse a la malla curricular del programa educativo del bachillerato general, como asignatura básica u optativa, de tal manera que los conocimientos, habilidades y actitudes que despliegan las competencias informativas sean parte de la formación básica del estudiante y no una opción en su formación académica.



## INTRODUCCIÓN

La información se ha configurado como el principal factor para la generación de riqueza y bienestar en el mundo, así también se considera que ambos aspectos avalan la inclusión social (Pirela y Cortés, 2014, p. 147).

Aunado a lo anterior, las características de la sociedad del conocimiento han llevado a que el proceso educativo se oriente hacia el aprendizaje activo y permanente, exigiendo del estudiante investigar, observar, descubrir, resolver problemas y comunicar. “Dicha forma de enfrentar el aprendizaje requiere del desarrollo de habilidades y competencias informativas para aprender a aprender, incorporando elementos claves para el acceso, selección, uso de fuentes, recursos informativos, así como de las tecnologías de información y las comunicaciones” (Dulzaides y Molina, 2007, p. 2).

Este contexto ha originado la necesidad de disponer de enfoques educativos que posibiliten a través de su metodología el desarrollo de competencias sin fecha de caducidad, en los estudiantes, dentro de éstas, se citan las competencias informativas.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores y con el propósito de dar respuesta a estas necesidades y otras deficiencias detectadas en el Nivel Medio Superior (NMS), se implementa la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), la cual propone un Marco Curricular Común (MCC) basado en un enfoque en competencias.

Esta reforma, obliga a las diversas modalidades de bachillerato a realizar adecuaciones a sus planes de estudio, las escuelas preparatorias que forman parte de la UADY no han sido la excepción. Teniendo como eje central el enfoque en competencias se realizaron cambios sustanciales en la malla curricular, programas de estudio y en la forma de concebir e impartir el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros elementos.

En este contexto se da paso al establecimiento del Modelo Educativo de Formación Integral (MEFI), el cual a su vez ha generado que el *Programa Educativo de Nivel Medio Superior* se alinee a sus requerimientos normativos; al enfoque en competencias, el cual es tendencia internacional y nacional para la labor académica; a los acuerdos que contempla la RIEMS para el ingreso al Sistema Nacional de Bachillerato (SNB); así como a las propias necesidades que demanda la sociedad actual para vincular el ámbito educativo con el laboral (UADY, 2015, p. 25).

El Sistema Bibliotecario (SB) de la UADY, toma en cuenta estos cambios que se dieron inicialmente en el nivel superior y que trastocan al nivel bachillerato. Este cambio consistió en realizar una reestructuración de su *Programa de Desarrollo de Competencias Informativas* dando respuesta a las nuevas exigencias y desafíos del entorno educativo que le rige actualmente.

En función de ello, el SB de la UADY, durante el periodo de 2009-2012 realiza un diagnóstico que permitió evaluar el programa de competencias informativas, que hasta ese momento se había estado implementando en las diferentes bibliotecas de los campus y facultades de la UADY.

En el marco de este proceso, se realizó un análisis a partir de una encuesta dirigida a la totalidad de las bibliotecas. El alcance de la indagación exploratoria permitió tener la percepción del estado de la formación de usuarios llevada a cabo a través del programa de desarrollo de competencias informativas bajo la propia visión del personal bibliotecario. Los principales resultados y conclusiones de la situación encontrada se describen a continuación:

a) El *Programa de Desarrollo de Competencias Informativas* no cumple en la medida deseada, con la metodología recomendada para diseñar cursos enfocados a desarrollar las competencias en el uso y manejo de la información

- b) No se emplean acciones sistematizadas para recabar información sobre las necesidades de información
- c) Asimismo, los cursos sobre desarrollo de competencias informativas no se basan en un proceso permanente, ni se oferta e imparte en diferentes niveles, sino que se realiza de manera aislada y sin tener como sustento un enfoque pedagógico acorde al modelo educativo. Aunado a lo anterior el programa se centra en un determinado tipo de usuario, el estudiante de licenciatura, por lo que el estudiante de bachillerato queda excluido de recibir esta formación. Al estudiante de bachillerato solamente se le imparte el curso de inducción de los servicios bibliotecarios, en un solo momento, al ingresar al bachillerato (Medina, 2004, p. 12).

Por consiguiente, actualmente el SB de la UADY no cuenta con un *Programa de Desarrollo de Competencias Informativas* diseñado ex profeso para el estudiante de bachillerato, siguiendo una metodología y sustentado en el enfoque en competencias que ostenta el Modelo Educativo de Formación Integral (MEFI) bachillerato.

Otra justificante que dio origen al diseño del programa se sustenta en un estudio realizado por la UADY en 2008, denominado *Problemáticas detectadas en los alumnos de Nivel Medio Superior de la UADY*, este estudio, clasifica las problemáticas más comunes entre los jóvenes bachilleres en tres ámbitos: personal, social y académico.

En el ámbito personal, se pueden observar deficiencias en el desarrollo de valores, los cuales no deben considerarse dentro de lo religioso, sino como un elemento que conforma a la persona en su ser y le ayuda en su convivir. En lo social, se visualiza la falta de compromiso hacia el desarrollo de sí mismo como parte de su comunidad. En relación al ámbito académico, los programas educativos han tenido dificultades con integrar los conocimientos, con los procesos y actitudes útiles y pertinentes para la vida cotidiana. A continuación se presenta la descripción de la problemática detectada.

Los egresados presentan deficiencias en sus habilidades para buscar información, citarla y extraer la necesaria y posteriormente poder utilizarla adecuadamente. Así también manifiestan limitaciones para analizar, sintetizar información, reflexionar críticamente a partir de ésta. De la misma manera presentan dificultad en la habilidad para investigar y seleccionar críticamente la información en los diferentes medios para generar conocimiento y enriquecer su desempeño.

Recomendación que se emite: concientizar a los estudiantes de bachillerato acerca de la gran importancia que tiene el invertir tiempo y recursos para seleccionar fuentes confiables y validar la autenticidad de la información, desarrollando así sus habilidades para obtenerla en forma eficiente y efectiva; además de desarrollar métodos para poder clasificarla y hacer un uso responsable de ella (UADY, 2015, pp. 19-21).

Puesto de manifiesto estos antecedentes y con las oportunidades que ofrece el entorno educativo e institucional que actualmente nos rige, se destaca la importancia del diseño de dicho programa, el cual se insertaría en el Programa de Desarrollo de Competencias Informativas con el que ya cuenta el Sistema Bibliotecario de la UADY, también se propone integrarlo en la malla curricular del programa educativo del bachillerato general de la misma universidad.

## **OBJETIVO GENERAL**

Diseñar un programa para el desarrollo de competencias informativas con un enfoque en competencias, dirigido a jóvenes de Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma de Yucatán.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Realizar un diagnóstico sobre competencias informativas en estudiantes que cursan el primer año del nivel medio superior.

Diseñar un programa para el desarrollo de competencias informativas con el enfoque de competencias dirigido al estudiante del nivel medio superior.

## CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

El contexto global de este siglo, se caracteriza por cambios estructurales en todos los órdenes que trascienden de manera importante en nuevos modos de producción basados en el saber (Waldman y Gurovich, 2005, p. 18). En esta misma tónica Rollin (2001) agrega que en el plano mundial, los cambios enmarcan la colocación del conocimiento en el centro del modo de producción emergente y el aprendizaje como su proceso fundamental (párr.1).

De igual modo, la riqueza de los países hoy en día, tiende a medirse con base en su capacidad de generar y aplicar innovadoramente el conocimiento (Waldman y Gurovich, 2005,p. 6). En concordancia Escamilla (2010) agrega que el acelerado ritmo con que se producen los progresos científicos, técnicos y sociales en el momento histórico en el que vivimos, acentúa la fragilidad de algunos conocimientos que se adquieren en el sistema educativo, y reclama un trabajo más dirigido al desarrollo de estrategias de aprendizaje que al tratamiento de contenidos muy específicos (p.101). Lo que ocasiona que esta evolución constante del conocimiento humano suscite adecuaciones a la educación (Latapi, 1998).

En esta dinámica de transformaciones, las instituciones educativas enfrentan retos entre los que se destacan, saber adaptar el conocimiento científico y tecnológico, impartir la formación necesaria para aprender el uso y manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y fomentar el desarrollo de “las habilidades para encontrar, discriminar, utilizar y crear información” (Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información, 2005, párr.5).

Al respecto la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2002) coincide al señalar que la información y el conocimiento no sólo se han convertido en la fuerza principal de transformación social, sino en la promesa de que muchos de los problemas que viven las sociedades humanas pueden verse aliviados de manera

importante si tan sólo la información y las habilidades fueran empleadas y compartidas de manera sistemática y equitativa.

Por su parte Zabalza (2007) en sus estudios sobre la educación menciona que los nuevos escenarios que se describen, obligan a realizar cambios profundos en la estructura de la enseñanza, en su posición y sentido social. Como respuesta a estos planteamientos, se han implementado varias reformas en las que hoy por hoy transitan las diversas instancias educativas, desde el nivel básico hasta el superior intentando dar respuesta a estos nuevos órdenes del conocimiento (p.21).

Al respecto Benítez (2002) coincide al mencionar que esta ola de reformas educativas se han desarrollado en ámbitos de discusión de carácter multilateral, concentrados en agencias tales como la UNESCO, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización Internacional del trabajo (OIT), entre otras (p.155).

Lozano (2009) recomienda que para tener una mejor comprensión de las razones que subyacen estas reformas “es indispensable tener una visión del contexto desde el cual los organismos internacionales encuentran su eje de actuación y de esta forma aproximarnos al espacio donde surgen sus recomendaciones en materia educativa” (p. 80).

La Educación Media Superior (EMS) no ha sido ajena a este panorama y ha creado las condiciones favorables para dar respuesta a estos planteamientos que giran alrededor de un tema central, las competencias, adoptando las siguientes denominaciones, formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque en competencias y propuestas educativas por competencias (Díaz, 2006). Lo anterior ha dado origen al diseño de nuevos modelos y enfoques pedagógicos, estableciendo así los retos y realidades que enfrenta el bachillerato en México. A continuación se presentan las recomendaciones más destacadas.

## **1.1 Recomendaciones para la Educación Media Superior desde una perspectiva internacional**

Los sistemas educativos afrontan en las sociedades democráticas actuales dos grandes retos, por una parte garantizar el mayor desarrollo individual respetando la diversidad y la equidad; por otro propiciar el desarrollo personal, la capacidad de vivir y participar en sociedades cambiantes. Estas tendencias conllevan a una sociedad llena de incertidumbre que configuran este nuevo escenario social, teniendo implicaciones de manera ineludible en la escuela, el currículo, en los procesos de enseñanza - aprendizaje y en la labor docente.

De acuerdo con Gadotti (2008) al inicio de la segunda mitad del siglo XX, educadores y políticos idearon una educación internacionalizada confiada a una gran organización, la UNESCO. Su función, en tanto que laboratorio internacional de ideas consistió en orientar el debate mundial sobre la educación, vislumbrándola como el peldaño crucial en la conformación de las sociedades de la información y del conocimiento para atender las problemáticas sociales, humanas y culturales. Este mismo organismo, reconoce que la educación tiene un papel importante en el desarrollo de las competencias necesarias para participar con propuestas que contribuyan a la solución de los problemas de las sociedades del conocimiento (UNESCO, 2005).

“En 1998, la Conferencia Mundial sobre la Educación celebrada en la sede de la UNESCO, se expresó que es necesario propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad de la información. Asimismo, señaló que las principales tareas de la educación han estado y seguirán estando por medio de las competencias” (Argudín, 2014, p. 12).

Los anteriores planteamientos han influido en las reformas y propuestas de nuevos modelos educativos, que se encuentran fundamentados en el informe realizado a la UNESCO



por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. En este informe, se plantea esencialmente una serie de funciones y misiones por las que transcurrirá el desarrollo de la educación en los próximos veinte años a nivel mundial. En el documento también se destaca la importancia de factores sociales, políticos y económicos que inciden en el aprendizaje y se enfatiza que la educación durante toda la vida es la llave de acceso para recuperar el carácter de proyecto democrático de la educación del siglo XXI. De igual modo se subraya que los pilares que guiarán el quehacer de la educación estarán orientados esencialmente en cuatro principios: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996,p. 34).

La influencia de dicho informe tuvo grandes alcances y repercusiones, de tal forma que los cuatro pilares que establece engloban las capacidades esenciales que los individuos deberán desarrollar en el nuevo escenario mundial de cara al siglo XXI. Estos principios han encontrado eco en los enfoques y objetivos de los modelos educativos actuales, concretamente en el enfoque por competencias que enarbola la EMS.

A estos desafíos se suman los propuestos en la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (2008) en donde también se plantean como retos y oportunidades ineludibles, favorecer el desarrollo de competencias y la educación a lo largo de la vida, de igual manera el establecimiento de instrumentos de comunicación para favorecer la circulación de la información y el aprendizaje (p.11).

En un informe de la OCDE basado en el estudio de tres proyectos; la “Encuesta Internacional de Alfabetismo de Adultos”, el “Proyecto de Competencias Curriculares Transversales” y el “Proyecto de Indicadores de Capital Humano”, se consideró que los resultados deseados en educación son más amplios que la adquisición de conocimientos relacionados con las materias típicamente enseñadas en la escuela y que la idea de

competencias va más allá del contexto escolar. Asimismo se planteó que “la noción de preparación para la vida la cual se ha convertido en un tema líder en el proceso de definición y selección de competencias en el contexto de la OCDE” (Hersh, Simone, Moser y Konstant, 1999, p.7).

El desafío principal de la sociedad de preparar a las generaciones más jóvenes para las demandas futuras, refleja la idea que las escuelas y los sistemas educativos no son fines en sí mismos, sino medios para que los estudiantes sean competentes para la vida, no sólo para la escuela (Hersh, Simone, Moser y Konstant, 1999, p. 21).

Otra de las agencias internacionales que ha efectuado contribuciones valiosas en la transfiguración del bachillerato en México, es la OIT.

En la Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo en el año 2004, se reconoció que la educación, la formación y el aprendizaje permanente son fundamentales y que deberían guardar coherencia con las políticas y programas integrales en los ámbitos económico, social y del mercado de trabajo.

Por su parte el Banco Mundial (2005) la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL (2006), UNESCO (2005) y la OCDE (2010) coinciden en que el principal objetivo de la educación media es que los jóvenes tengan la oportunidad de adquirir destrezas, aptitudes y conocimientos, además de la capacidad de seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

A la par se destaca la necesidad de incorporar al proceso de enseñanza y aprendizaje, las tecnologías de información y comunicación (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2011, p.25).

En lo que respecta a la CEPAL (2010) este organismo señala que quienes no concluyen la EMS quedan expuestos a un alto grado de vulnerabilidad social, pues sus ingresos laborales tenderán a ser bajos, también conlleva un elevado riesgo de transformarse en personas

excluidas del desarrollo. Asimismo, afirma que la conclusión de este nivel educativo constituye el umbral necesario para estar fuera de la pobreza.

En el marco de estas adecuaciones la EMS no ha quedado ajena, esto se debe principalmente a que se encuentra directamente influenciada por las transformaciones que en la educación superior se han realizado y por las políticas educativas recomendadas por los organismos internacionales. Ante ello, este nivel educativo debe preparar a un mayor número de jóvenes y dotarles de las condiciones que el marco internacional exige.

Los estudios y recomendaciones mencionados con antelación, han señalado la ruta a seguir para la EMS en el siglo XXI. De igual forma las consideraciones anteriores, dejan entrever que las instancias internacionales han tenido en mayor grado injerencia en la elaboración de las políticas educativas, principalmente por la vía de recomendaciones asociadas a algún tipo de financiamiento, lo cual evidentemente genera cierto tipo de obligatoriedad en la realización de reformas educativas traduciéndose en la *praxis* en nuevos modelos y enfoques pedagógicos.

Es así, que en este contexto internacional de reflexiones, condiciones y recomendaciones surge la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) que tuvo lugar en el 2008 en México.

## **1.2 Antecedentes internacionales de la Reforma Integral de la Educación Media Superior**

El conocimiento de las experiencias a nivel mundial han sido esenciales para orientar en México las reformas educativas en el bachillerato, por ello es necesario observar lo que ha acontecido en el contexto internacional (SEP, 2008).

Sin lugar a dudas, las tendencias nacionales están alineadas a las mundiales y en México se expresan a través de las políticas y lineamientos adoptados en las reformas realizadas en todos los niveles educativos en los últimos años, concretamente en la EMS.

Las reformas al bachillerato y sus equivalentes en el mundo, han ocurrido en el marco de las rápidas transformaciones que ha enfrentado este nivel educativo en países en vías de desarrollo y desarrollados. Tanto en Europa como en países de América Latina, estas reformas trazaron líneas que resultaron relevantes, porque señalaron el camino a seguir y crearon un marco para la ejecución de las mismas.

Durante la última década, la Unión Europea (UE) ha desarrollado estrategias diversas encaminadas a mejorar la calidad del aprendizaje en sus sistemas de bachillerato y ampliado el acceso a la educación. De igual forma ha actualizado la definición de sus competencias básicas y abierto a la educación hacia un entorno internacional, realizando un buen aprovechamiento de sus recursos disponibles.

Las recomendaciones realizadas por la UE a sus miembros, se resumen en el siguiente planteamiento extraído de los “Futuros Objetivos Precisos de los Sistemas Educativos” documento en el cual se destaca:

El énfasis en las competencias básicas como mecanismo para hacer frente a la nueva realidad económica que representa la sociedad del conocimiento, la preocupación por la competitividad del continente y la intención de que las escuelas establezcan asociaciones para cumplir un nuevo papel más diversificado, lo cual se refiere a mecanismos de vinculación más profundos con la sociedad y el sector productivo (Consejo de la Unión Europea, 2001, p. 35).

Entre las acciones que se han realizado en las líneas que marca la UE, se destaca la realizada en España en

1992, en ésta se establecieron las Enseñanzas Mínimas para Bachillerato, que comprenden una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que se imparten en asignaturas comunes a todas las escuelas que ofrecen educación media (Implantación del nuevo sistema educativo, 2007).

En Francia, en la última década se llevó a cabo una reforma integral del sistema educativo que formula sus objetivos en el lenguaje de las competencias, poniendo énfasis en las de carácter básico, también denominadas transversales (Caillods, 2005, p.13).

Por lo que le corresponde a América Latina, las reformas realizadas a la educación media en Chile durante la década de los noventa abarcan una amplia gama de aspectos relacionados con la calidad, sin embargo el eje principal de la reforma consiste en la definición de los componentes esenciales de la educación media y su impartición durante los primeros dos años de este nivel, denominados de formación general. En este país, también se ha adoptado un enfoque por competencias (Cerri, Cox, Lemaitre y Rovira, 2005).

De acuerdo con Castañón y Seco (2000) En lo que respecta a la Educación Media Superior en México “el debate de qué enseñarles a nuestros jóvenes para que sean ciudadanos realizados y útiles, cómo enseñarlo, hacia dónde dirigir esa instrucción, qué horizontes plantear y qué caminos abrir, brinda la oportunidad de entrar a la discusión mundial como actores activos en el proceso de cambio aportando ideas innovadoras y no solamente copiando modelos o adaptando patrones de otras latitudes” (p. 9).

En los casos aquí descritos se aprecian tendencias similares a las que se observan en México; la adopción del enfoque por competencias concretado en sus diseños curriculares, programas de estudio y consecuentemente en el currículo explícito.

Es posible vislumbrar que las reformas se enfocan en el desarrollo de programas centrados en el aprendizaje a partir de nuevas técnicas pedagógicas y la definición de objetivos formativos para facilitar su transmisión y verificación. Asimismo existe una tendencia a fortalecer las habilidades que se consideran esenciales para el desempeño en todas las disciplinas, en lo que se ha denominado competencias genéricas, claves o transversales.

De acuerdo con Ruiz (2010) se habla con insistencia de la necesidad de reformar la EMS, partiendo de visiones en las que se identifica que la situación que guarda este nivel educativo no es la más deseable. En ese sentido, se habla de las crisis y conflictos de ese nivel de estudios, tanto por parte de organismos internacionales, sectores empresariales, así como de investigadores educativos y cuerpos académicos especializados (p.3).

Esta situación ha originado que hoy sea motivo de consideración y análisis, por lo que representa para los jóvenes, ya que en este nivel educativo se encuentran las mayores interrogantes y de manera simultánea se sugieren los cambios educativos más ambiciosos. Autores como Bracho y Miranda (2012), mencionan:

Este nivel de estudios por la edad en la que acoge a los jóvenes adquiere una importancia fundamental, debido a que de las oportunidades de acceso y permanencia que tengan así como de las experiencias formativas y socioculturales que puedan adquirir en este nivel, dependerá buena parte de sus alternativas de inserción en la sociedad y por tanto las posibilidades efectivas para incorporarse como ciudadanos con pleno juicio de sus derechos y obligaciones (p.146).

La EMS durante muchos años había sido relegada del debate pedagógico, pero en la actualidad es un tema que se ha convertido en algo inevitable (Castañón y Seco, 2000). “No obstante que se reconoce la posición estratégica de la educación media superior para el desarrollo nacional, llama la atención que haya sido escasamente abordada por los especialistas y que a la fecha se encuentre insuficientemente tratada por estudios a profundidad” (Martínez, 2012, p.9).

Martínez (2012) refiere:

La oferta de tipo medio superior tiene que considerar las necesidades sociales, políticas, culturales, productivas y la de los propios estudiantes, así como las oportunidades y los retos

que abre la sociedad del conocimiento y la información, por lo que resulta imprescindible el diseño de un currículo basado en competencias que favorezca el desarrollo de habilidades y aptitudes. Para que los jóvenes se sigan formando a lo largo de la vida y se encuentren en posibilidad de hacer frente, como mujeres y hombres plenos, autosuficientes y capaces de aportar valores en sus ámbitos de acción, a los retos que impone la realidad social, cada vez más dinámica y cambiante, puesto que la educación media superior constituye la puerta de entrada al ejercicio de sus responsabilidades como ciudadanos (p.10).

En febrero de 2012, se firmó el decreto por el que se declaran reformados los artículos 3° y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para elevar a rango constitucional la obligatoriedad de la EMS y dio inicio en el ciclo escolar 2012-2013. La transición será gradual hasta lograr la cobertura total en el ciclo 2021-2022 (INEE, 2011, p.17).

Con ello se considera de una manera más clara la relevancia del nivel medio superior pero sobre todo se le da un marco constitucional y legal del cual históricamente había carecido y de cuya ausencia deriva la desarticulación del sistema prevaleciente hasta antes de la RIEMS (Martínez, 2012, p. 14).

### **1.2.1 La Educación Media Superior en el Programa Sectorial de Educación y en el Plan Nacional de Desarrollo**

En el Programa Sectorial de Educación (2013-2018) define en su objetivo 2, fortalecer la calidad y pertinencia de la EMS, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuyan al desarrollo de México. Específicamente para este nivel educativo, plantea que “los jóvenes, además de profundizar su formación integral, inician su preparación para distintas trayectorias laborales y profesionales” (p. 48).

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) con miras a realizarse hasta el año 2018, establece garantizar que los planes y programas de estudio sean pertinentes y contribuyan a que los estudiantes puedan avanzar exitosamente en su trayectoria educativa, al tiempo que desarrollen aprendizajes significativos y competencias que les sirvan a lo largo de la vida.

El enfoque en este sentido promueve políticas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar, para un aprendizaje a lo largo de la vida.

### **1.3 La Reforma Integral de la Educación Media Superior en México**

La RIEMS, se impulsa en el 2008 con el objetivo de mejorar la calidad, pertinencia, equidad y cobertura del bachillerato, como respuesta oportuna a las demandas de la sociedad nacional.

Esta reforma, fundamenta la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) a la cual se han incorporado 1,662 planteles de diversos subsistemas del país (Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior [COPEEMS], 2015).

A continuación se describen las reformas curriculares que realizaron los subsistemas y organismos. En el documento de la RIEMS (2008) se establece que:

“En el Bachillerato Tecnológico se realizó una reforma que busca mejorar el desempeño de los planteles tecnológicos reducir índices de deserción y reprobación mediante la aplicación de una nueva estructura curricular común a todos los subsistemas que coordina, independientemente de su vocación, ya sea agropecuaria, industrial o del mar. La nueva estructura curricular, propone básicamente un modelo centrado en el aprendizaje sustentado en el constructivismo, incluye tres componentes básicos: formación básica, profesional y propedéutica” (pp.24-25).

En lo que respecta al Bachillerato General, la reforma no contempla una nueva estructura de planes de estudio, sino que preserva los tres componentes de los programas



anteriores básico, propedéutico y formación para el trabajo y una estructura basada en un tronco común seguido por una especialidad, pero actualiza sus contenidos y adopta nuevos enfoques de enseñanza centrados en el aprendizaje. De igual manera, la reforma refuerza aspectos como el uso de las tecnologías de la información y comunicación así como el desarrollo de capacidades para generar aprendizajes a lo largo de la vida (RIEMS, 2008, p.26).

La reforma correspondiente al Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) busca que los programas de este colegio sean flexibles, pertinentes y de calidad.

“Entre las innovaciones principales del nuevo currículo, se encuentra el enfoque en competencias, una nueva estructura para los planes de estudios, programas de tutorías y salidas laterales que certifican ciertas habilidades de los estudiantes que no terminan sus estudios” (RIEMS, 2008, p.27).

En lo que refiere al componente medular de la reforma del Bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) “ha sido la definición de la base que deben compartir todos los estudiantes que cursen EMS en las opciones educativas de la UNAM, independientemente de los cursos que tomen” (RIEMS, 2008, p. 28).

La RIEMS (2008) establece que:

“se articula en torno a una serie de habilidades, conocimientos, actitudes y valores que deben adquirir los estudiantes en cada una de las áreas de estudio que contemplan sus programas. Se organizan en niveles de complejidad, que van de lo general a lo particular. Los núcleos de conocimientos y formación básicos se refieren a lo esencial, aquello que los alumnos que cursen los programas de bachillerato de la UNAM no pueden dejar de aprender. Los núcleos tienen la misión de servir como base para la adquisición de nuevos conocimientos en el marco de una serie de competencias para la vida” (p.28).

La reforma del Bachillerato del Instituto Politécnico Nacional (IPN) básicamente propone un modelo en una educación centrada en el aprendizaje, en la que cada estudiante, con la guía de sus profesores, participa en el diseño de su trayectoria educativa (RIEMS, 2008, p. 29)

De acuerdo con la RIEMS (2008):

“Con este enfoque se busca dejar de lado la concepción del estudiante como receptor de información y convertirlo en el principal agente de su propio desarrollo. El modelo se traduce en la flexibilización de planes y programas de estudio y una mayor libertad de movilidad de los estudiantes entre las distintas unidades académicas del instituto. Adicionalmente, cada una de las unidades puede adaptar sus programas y planes de estudio a sus características y objetivos” (p. 29).

En lo que respecta a los programas de estudio de las Escuelas Preparatorias 1 y 2 de la UADY a lo que ha denominado el Bachillerato General Universitario entra en vigencia en mayo del 2015, dando respuesta a los requerimientos de la RIEMS, reestructurando su plan de estudios implementado desde el año 2000, éste es de carácter propedéutico basado en el modelo constructivista y el enfoque por competencias con modalidad presencial.

La Unidad Académica con Interacción Comunitaria, es la tercera escuela preparatoria perteneciente a la UADY, su programa que entró en vigencia en el 2015, denominado Bachillerato General con Interacción Comunitaria (BGIC) es implementado en la modalidad presencial y diseñado bajo un modelo por competencias, reestructurando así su plan de estudios implementado desde el año 2009 (UADY, 2015).

En síntesis se puede identificar que los diferentes subsistemas de la EMS, han realizado modificaciones en sus programas de estudio a partir de las recomendaciones de la RIEMS, algunas de éstas hicieron cambios sustanciales como los bachilleratos generales, debido a que el componente formación para el trabajo u ocupacional era una vertiente no contemplada, no

ocurriendo así con los bachilleratos tecnológicos en donde esta formación ha sido esencial en su estructura curricular.

Aunado a lo anterior las reformas atienden problemas similares y comparten ciertas características; como se advierte en el documento de la RIEMS, de igual forma se enfatiza en los modelos centrados en el aprendizaje y en la importancia de la formación en lo fundamental de los estudiantes, así como la orientación hacia el enriquecimiento del currículo a través de una mayor integración, flexibilidad de sus contenidos y enfoque en competencias (RIEMS, 2008, p.30).

### **1.3.1 El Marco Curricular Común y el perfil del egresado de bachillerato**

La RIEMS, se desarrolla en torno a cuatro ejes, la construcción e implantación de un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias, la definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la EMS, la instrumentación de mecanismos de gestión que permitan el adecuado tránsito de la propuesta y un modelo de certificación de los egresados del Sistema Nacional de Bachillerato (RIEMS, 2008).

En lo que refiere al MCC se propone un perfil del egresado estructurado en competencia. Así, el perfil del egresado reunirá tres conjuntos de competencias que definirán los desempeños terminales que deberá demostrar al egresar del bachillerato: genéricas, disciplinares básicas y profesionales (para el trabajo). Todas las modalidades y subsistemas de la EMS comparten los primero dos tipos de competencias y podrán definir el resto según sus propios objetivos.

En lo que respecta a las competencias genéricas constituyen el perfil del egresado y tienen tres características: son claves, porque son básicas para adquirir nuevas competencias y se aplican a los contextos personales, sociales, académicos o laborales y serán útiles a lo largo de la vida de una persona; son transversales, porque son comunes y relevantes para todos los

campos del saber y deben desarrollarse durante el tránsito por todo el plan de estudios; son transferibles, porque permiten hacer uso de ellas en contextos distintos, al reformar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias, ya sean genéricas o disciplinares (RIEMS, 2008, pp. 55-56).

Las competencias disciplinares básicas son los conocimientos, habilidades y actitudes asociados con las disciplinas en las que tradicionalmente se han organizado el saber y que todos bachiller debe adquirir. Se desarrollan en el contexto de un campo disciplinar específico y permiten un dominio más profundo de éste.

Como se puede observar, cada uno de los principios básicos y estrategias están íntimamente relacionados con el resto. El MCC basado en desempeños terminales, el enfoque en competencias, la flexibilidad y los componentes comunes del currículo, son aspectos de una estrategia global que responde a los tres principios (RIEMS, 2008, p. 48).

Otro elemento es la importancia del contexto ya que se demanda que cada institución considere las características de su entorno y las necesidades e intereses de los jóvenes que atiende para poder instrumentar la reforma, es decir la pertinencia como factor importante que contribuye al éxito o al fracaso en la implementación.

En suma, la EMS ha tenido transformaciones en todo el mundo y México forma parte de ese proceso, por ello es importante la construcción de escenarios para que la reforma esté sustentada en realidades y alcances concretos.

Es importante además de describir la situación que se requiere para afrontar la realidad en cuestión, precisar la situación que deben tener los principales medios y las condiciones estructurales claves para que los aspectos sustantivos puedan tener los resultados esperados.

De lo contrario, el estancamiento de la EMS será uno de los lastres más pesados en los esfuerzos por abrir oportunidades a los jóvenes y propiciar el desarrollo social y económico del país (RIEMS, 2008).

## CAPÍTULO 2. COMPETENCIAS INFORMATIVAS

Cada época, escenario y periodo histórico generan retos para la educación que inducen a mirar hacia las tendencias en el ámbito pedagógico, que en prospectiva guiarán el desenvolvimiento de la educación.

En este mismo tenor Vergara (2003) señala que estas tendencias surgen como producto de nuevos esquemas de formación que se retroalimentan de la visión innovadora de la ciencia, pedagogía y dinámica de un mercado laboral cambiante. Lo que plantea nuevos retos y demandas para la educación como institución social.

El panorama que se describe con antelación, sitúa en una encrucijada a la educación del siglo XXI, ya que implica no descuidar las demandas que imponen la sociedad del conocimiento y las competencias estandarizadas que precisa la economía global (Touraine, 2005).

A continuación se mencionan de manera genérica, las razones que dan sustento a los cambios en los enfoques educativos que se han reflejado en las transformaciones realizadas a los programas de estudio, concretamente en el nivel medio superior, en México.

El proyecto Tuning (2003) señala “el momento actual, sinónimo de globalización, sociedad del conocimiento y sociedad de la información, marcado por contextos muy diversos, cambiantes y por la reunión de múltiples culturas que tratan de convivir, han conformado una serie de cambios importantes y necesarios en la sociedad, en la economía y en la educación” (Blanco, 2009, p.13).

Otras razones se vinculan con la percepción del fracaso escolar, reflejado en los magros resultados obtenidos en las pruebas internacionales a gran escala, como la Program for

International Student Assessment (PISA) realizada por la OCDE, que han puesto en evidencia el incumplimiento de los propósitos planteados por la escuela misma (Rueda, 2010).

La calidad es otro elemento que se añade y que obliga a revisar elementos como el currículo, la formación del profesorado, el financiamiento y la inclusión de las TIC, es por ello que desde la última década del siglo XX y la primera del presente se han emprendido en todo el mundo diversas reformas al nivel medio superior (Padilla, 2013).

De igual modo, otros agentes incidentales han sido el reconocimiento de las características de los procesos de mundialización que crean un mundo cada vez más complejo.

Entre estos, se menciona el alejamiento del dominio de aprendizajes necesarios para la incorporación de los egresados del sistema escolar al mundo laboral y la adquisición de las competencias necesarias para el desenvolvimiento exitoso, en una sociedad cada vez más intrincada.

En síntesis es posible acotar que en este entorno ambiguo y cambiante se imprime una radiografía social que precisa más que nunca ahondar en un modelo de educación y formación basado en competencias para la vida académica y de habilidades que garanticen el desarrollo de competencias a lo largo de la vida (Life long learning, Tuning, 2003 cit. por Blanco, 2009).

De esta forma dada la aceleración del conocimiento, se hace indispensable anticiparse y responder con presteza a necesidades cambiantes que requieren de nuevas capacidades de comunicación, utilización de información y de la resolución de problemas (Cabrera y González, 2006).

Es puntual mencionar que las razones presentadas para justificar los cambios que conducen los destinos de los sistemas educativos en el mundo han sido múltiples, sin embargo es ineludible no destacar la convergencia en algunos de sus planteamientos. Entre éstos, se destacan la necesidad de la adquisición de nuevas competencias para enfrentar una sociedad

cada vez más compleja, la evidente adecuación de los currículos y la reconceptualización de los enfoques educativos, debido al desarrollo acelerado de la sociedad de la información y del conocimiento que están suponiendo retos impensables para la educación y el aprendizaje.

Es indubitable que las razones anteriores consecuentemente plantean nuevos retos para los sistemas educativos, debido a que se transforman en demandas cuando se analizan, se comprenden, se discuten y se acuerdan líneas mínimas de actuación que hace necesario reorientar los ejes educativos. Al respecto Tobón, Pimienta y García (2010) agregan que cuando la educación simplemente responde a las demandas, se termina por generar un nuevo paradigma educativo que pretenderá dar concreción a tales requerimientos.

Es así que en esta serie de argumentos surge en el discurso educativo el tema de las competencias que en el nivel medio superior culminaron en la convergencia de las reformas educativas que dieron inicio en México en el 2004, concretadas en la adopción del enfoque por competencias como modelo pedagógico.

Es conveniente aclarar que en este estudio, se privilegiará las definiciones que hacen referencia al término de competencias teniendo como marco referencial el ámbito educativo situándolo en el nivel medio superior, por lo que será preponderante el uso del término competencias informativas. De ambas aportaciones se sustentará la propuesta de este estudio.

## **2.1 El enfoque por competencias**

De acuerdo con Tobón, Pimienta y García (2010):

“el enfoque por competencias en la educación trata de dar respuesta a problemas que otros enfoques no abordan de forma consistente. Entre estos cuestionamientos refiere los siguientes ¿cómo lograr que el currículo y los procesos de aprendizaje y evaluación sean pertinentes para los estudiantes y las dinámicas del contexto local, nacional e internacional, actual y futuro? ¿cómo formar personas para afrontar los problemas cotidianos integrando y movilizando el saber ser, el saber hacer y el saber



conocer, al considerar los retos del contexto? ¿qué es la idoneidad y cómo se inserta en la educación dentro del proceso de aprendizaje-enseñanza?¿cómo formar personas con habilidades críticas, reflexivas, analíticas y creativas, que las apliquen realmente en la vida cotidiana? ” (p. 4).

El enfoque por competencias se ha convertido en pocos años en la orientación central alrededor del cual gira la gestión de la calidad en la enseñanza, habiéndose constituido en la base de los procesos educativos. Lo anterior es manifiesto en los proyectos educativos institucionales en los cuales es frecuente encontrar el término competencias en los planes de reforma, en los currículos en transformación así como en la unificación de todos los niveles educativos al cobijo del enfoque por competencias (Tobón, Rial, Carretero y García, 2006, p.92).

Este enfoque educativo de acuerdo con García y Sabán (2008) citado por Tobón, Pimienta y García(2010) al buscar que estuviera en condiciones de identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas pertinentes del contexto, retomó presupuestos, técnicas didácticas y de evaluación de otros modelos pedagógicos, como el constructivismo, con el que guarda una mayor relación.

De acuerdo con Lasnier (2000) citado por Tobón, Pimienta y García (2010), para establecer un programa formativo con un enfoque por competencias se deben respetar los siguientes principios:

- a) Globalidad, en un enfoque por competencias se propondrá al alumno una tarea global que le permita una visión general de la situación de aprendizaje
- b) De construcción, el enfoque toma en cuenta el conocimiento previo para el desarrollo de nuevos aprendizajes. Por tanto, el maestro considera los conocimientos previos del alumno para la promoción de sus actividades y el desarrollo de nuevos aprendizajes.

- c) Aplicación, el profesor orienta al alumno a realizar actividades de aprendizaje que lo conduzcan a aplicar el conocimiento.
- d) Significado, las actividades de aprendizaje permiten a los estudiantes hacer conexiones con situaciones reales.
- e) Transferencia, el profesor se asegura que los estudiantes pueden realizar en diversos contextos las actividades desarrolladas (p. 98).

## **2.2 Conceptualización de las competencias desde el ámbito educativo**

El ámbito educativo ha sido la última instancia en el que se ha resignificado la aplicación de término en cuestión, ya que su inclusión “inicia en la década de 1960, en el año de 1990 comienza a ponerse en práctica en todos los niveles educativos y en la década del 2000 se convierte en una política educativa de trascendencia mundial” (Tobón, 2012, p. 23).

Esta visión formativa de las competencias, se encuentra alineada a los últimos movimientos progresistas de la educación que se relacionan con la perspectiva del desarrollo humano y cuyo respaldo epistemológico corresponde al constructivismo de corte sociocultural (López, 2013).

Actualmente, la noción de competencia que se emplea en educación no proviene de un único paradigma teórico como propone Zubiría (2002) sino que tiene múltiples fuentes teóricas que emanan de la psicología, lingüística, sociología, educación para el trabajo y la filosofía.

De acuerdo con Blanco (2000):

“el abordar el concepto de competencia supone inevitablemente transitar, por lo menos en algún momento, por fases de cierta confusión. En ocasiones aparece la sospecha de que, a la hora de descender a dimensiones operativas y concretas de manejo del concepto, nos encontramos con el mismo concepto con distinto significado en relación a conceptos utilizados

utilizados tradicionalmente en el ámbito laboral o educativo o bien al contrario, con algunas concepciones de competencia que corren el riesgo de naufragar a la hora de transformarse en referentes concretos capaces de organizar la acción en estos ámbitos” (p. 17).

Se parte del supuesto que en la actualidad no existe un consenso por parte de los estudiosos del tema sobre la definición del término competencia. En concordancia, autoras como Andrade y Hernández (2010) mencionan que subsiste una indefinición a nivel internacional y nacional acerca de las competencias, debido a que no existe un concepto único y aceptado de manera general, además de que hay cierta indeterminación teórica en relación con éstas, se dice que es un campo joven de estudio.

Con el propósito de tener una mejor comprensión del concepto es importante añadir que han sido significativos los aportes de diversos autores representativos del tema, entre los que se destaca Tobón (2012) este autor, refiere que “el origen del término competencia se encuentra en la filosofía griega, debido a la naturaleza y el método del trabajo intelectual de los pensadores de la época, ya que los temas esenciales eran abordados por los filósofos griegos desde problemas contextualizados que interrogaban la realidad, el ser y el hombre de una manera articulada” (p. 27).

Por su parte Argudín (2014) señala que el concepto de competencias en la educación significa básicamente “saberes de ejecución” ya que todo proceso de “conocer” se traduce en un “saber”.

En lo que respecta a la contribución de Zabala y Arnau (2010) definen la competencia como la capacidad, habilidad, dominio, aptitud y existencia en las estructuras cognoscitivas de la persona para actuar, que lo posibilita a efectuar tareas y hacer frente a situaciones diversas.

Estos autores, plantean que la ejecución de una acción competente está en función de las situaciones problema con las que interaccionan los individuos, considerando que éstas son

únicas y complejas. Únicas porque las circunstancias y los criterios cambian, complejas en función del número de variables que participan y las relaciones que se establecen.

Por su relevancia en el ámbito pedagógico es preciso citar al sociólogo Philippe Perrenoud. Para este sociólogo no existe una definición clara y unánime de las competencias debido a que la palabra se presta a usos múltiples, tiene muchos significados y nadie podría pretender dar la definición.

No obstante, conceptualiza la competencia como la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos, por tanto enfrentar una situación de la mejor manera implica hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios, entre los cuales se encuentran los conocimientos (Perrenoud, 2011). La aportación que realiza este autor del término en cuestión abarca las vertientes necesarias para poder hacer frente de manera exitosa a una situación relacionada con el uso de la información, ya que si bien se requiere de un sustento conceptual, se requiere de otros tipos de dominios para su logro, razón por la cual se concuerda con Perrenoud y se tomará como referencia la definición que aporta.

Díaz y Rigo (2000) indican que el concepto de competencia hace referencia a un saber hacer de manera eficiente, demostrable mediante desempeños observables. De acuerdo con estos autores, la competencia se trata de una capacidad para resolver problemas que se aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas.

Autores como Torres y Rositas (2012) agregan que “la cuestión de actitudes y valores, forman parte importante de las competencias” (p.34).

Por su parte Frade (2007) menciona que las competencias son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas

en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (competencias específicas) de un campo de estudio.

De acuerdo con Schmal y Ruiz-Tagle (2008) la competencia se concibe como una capacidad efectiva para llevar a cabo de manera exitosa una actividad plenamente identificada que se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje.

Para Gonczy (2001) el desarrollo de una competencia es una actividad cognitiva compleja que exige a la persona establecer relaciones entre la práctica y la teoría, transferir el aprendizaje a diferentes situaciones, aprender a aprender, plantear, resolver problemas, actuar de manera inteligente y crítica en una situación (p. 38).

En suma, es oportuno añadir que en efecto la acepción “competencia” se reconoce aún como un término polisémico por lo que indubitablemente sus múltiples significados se desprenderán según el escenario en el cual se circunscriban. Esta variedad de puntos de vista hace que en ocasiones su análisis sea poco claro, incluso contradictorio (López, 2013).

Ante esta pluralidad de significados es necesario tener claridad al tratar el término para no caer en confusiones resultado de la indistinción o imprecisión que llevarían a tomar diferentes enfoques, escuelas o visiones, sin percatarse de las diferencias que tienen con relación a los marcos referenciales y contextuales de donde surgen. Ya que no es igual referirse a estudiantes de educación básica o media superior, que a profesionistas o trabajadores de una empresa o industria (Andrade y Hernández, 2010, p.4).

Por su parte los organismos internacionales, también han realizado contribuciones significativas para una mejor comprensión del término. En lo que respecta a la UNESCO (1999), este organismo define competencia como el “conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten

llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, actividad o tarea” (Argudín, 2014, p.12).

El proyecto Tuning de iniciativa Europea, también realiza un aporte conceptual asumiendo que las competencias son consideradas como un conjunto de capacidades cognitivas, intelectuales y prácticas, así como de valores éticos (Tuning, 2007).

En el proyecto Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) realizado por la OCDE se define competencia como la “habilidad de cumplir con éxito las exigencias complejas, mediante la movilización de los prerrequisitos psicosociales. De modo que se enfatizan los resultados que el individuo consigue a través de la acción, selección o forma de comportarse según las exigencias” (Frade, 2007, p.58).

En lo que respecta a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) define las competencias como “conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas, tanto específicas como transversales, que debe reunir un titulado para satisfacer plenamente las exigencias sociales” (Rangel, 1988).

La SEP (2006) refiere que una competencia implica la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en un contexto dado.

En la Declaración de Principios de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información (2003) se reconoce que la educación, el conocimiento, la información y la comunicación son esenciales para el progreso, la iniciativa y el bienestar de los seres humanos, de igual forma las tecnologías de la información tienen inmensas repercusiones en prácticamente todos los aspectos de nuestras vidas.

De acuerdo con Lau (2007):

La cantidad de información disponible en estos momentos a través de diferentes medios, es enormemente superior a la que existía hace apenas veinte años, y su volumen aumenta inexorable cada segundo. Las grandes cantidades y diversos tipos de información crean el desafío de que los educandos y el ciudadano en general sepan identificar, expresar, localizar, recuperar, evaluar y usar información para enriquecer su aprendizaje y su toma de decisiones (p.6).

Por su parte Blázquez (2001) “señala que la clave de la sociedad actual es, de uno u otro modo, la capacidad de procesar la ingente cantidad de información de que disponemos, gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías, transformándola en el conocimiento necesario para cambiar nuestro entorno” (p.7).

La sociedad del conocimiento es también la sociedad del aprendizaje, que demanda aprendizaje a lo largo de la vida. En este contexto, las personas necesitan ser capaces de utilizar el conocimiento, de actualizarlo, de seleccionar lo que es apropiado para un contexto específico, de aprender permanentemente, y de entender el potencial de lo que aprenden, de tal forma que puedan adaptar el conocimiento a nuevas situaciones que se transforman rápidamente (Álvarez y Villardón, 2006). p.12).

Argudín (2014) por su parte señala, que es forzoso mantenerse abierto a los nuevos retos que nos plantea la sociedad del conocimiento y de la información. Como consecuencia, antes estas nuevas realidades circunscritas en la práctica pedagógica será necesario redireccionar el proceso de planificación existente en la escuela misma, de tal forma que le permita a ésta construir las competencias necesarias para el dinamismo que requiere el entorno, ya existente.

Los argumentos mencionados con antelación han dado primacía a las competencias informativas en el discurso educativo ya que éstas, se asumen como elementos catalizadores del aprendizaje permanente, la investigación innovadora y la construcción del conocimiento, porque habilitan para apropiarse críticamente de la información y ello constituye la base de la educación a lo largo de la vida y el fundamento para construir una sociedad incluyente del conocimiento desde la educación universitaria (Pirela, Paredes, Portillo, Caldera, 2015).

### **2.3 Aportaciones conceptuales de las competencias informativas**

En el presente apartado se expondrán las diversas denominaciones con las que se hace referencia a las competencias informativas, lo anterior permitirá conocer aspectos terminológicos con tintes connotativos y de aplicación con los que se ha tratado este término.

Partiendo de lo anterior este trabajo se centrará en el constructo de competencias informativas, tema central del estudio, desde una perspectiva pedagógica y contextualizándolas en el nivel medio superior.

Las competencias informativas son un factor clave en el aprendizaje permanente, son el primer paso en la consecución de las metas educativas de cualquier aprendiz. El desarrollo de dichas competencias debe tener lugar a lo largo de toda la vida de los ciudadanos, especialmente en sus años de educación, momento en el que los bibliotecarios, como parte de la comunidad de aprendizaje y como expertos en la administración de la información, tienen o deben asumir el papel preponderante de facilitar el desarrollo de habilidades informativas, a través de la creación, junto con los profesores, de programas integrados al currículo (Lau, 2007, p.8).

Lau (2007) aporta la siguiente definición “un ciudadano competente, sea un estudiante, un profesional o un trabajador, será capaz de reconocer sus necesidades de información, saber cómo localizar, acceder, recuperar, evaluar, organizar y utilizar la información” (p.12). De



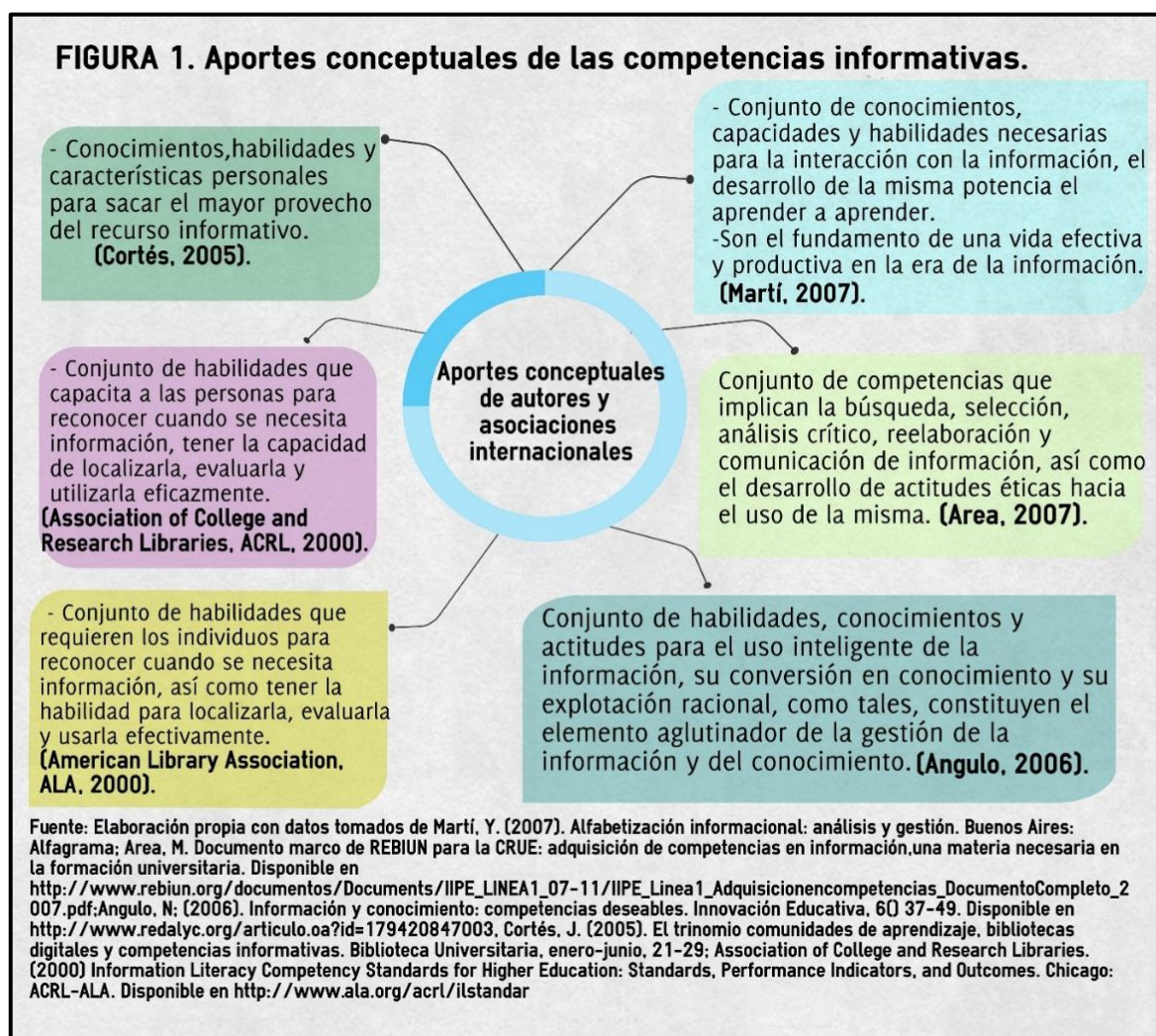
igual manera menciona que el uso creciente de “competencias informativas” o “desarrollo de competencias informativas” se debe a la influencia de los nuevos modelos de educación que toman como referente las competencias que deben demostrar los estudiantes al terminar sus estudios (Lau, 2009).

La Association of College and Research Libraries (ACRL) en su documento Literacy Competency Standards for Higher Education: Standards, Performance Indicators, and Outcomes (ACRL, 2000) se identifica el uso del término “competency” (competencia) para referirse a los atributos que posee un estudiante con las competencias en el uso y manejo de la información.

El referido documento es uno de los más consultados en bibliotecología y las competencias que en él se establecen serán el eje rector del presente estudio.

En lo que refiere al portal educativo Eduteka (2015) se emplea el término Competencia para Manejar Información (CMI) y define esta competencia como “habilidades, conocimientos y actitudes, que el estudiante debe poner en práctica para identificar lo que necesita saber sobre un tema específico en un momento dado, buscar efectivamente la información que este requiere, determinar si esta información es pertinente para responder a sus necesidades y convertirla en conocimiento útil, aplicable en contextos variados y reales” (párr.5).

A manera de síntesis, se proporcionan aportaciones de diversos organismos y autores, que realizan aportes conceptuales al respecto de las competencias informativas, como se muestra en la figura 1. Aportes conceptuales de las competencias informativas.



Las competencias informativas poseen los atributos de una competencia transversal, de igual modo resultan en un engranaje con el enfoque por competencias que ostenta la RIEMS, ya que el aprendizaje autónomo, metacognición, pensamiento crítico, el aprendizaje para toda la vida y el papel focalizador en la gestión de su propio conocimiento en el estudiante de bachillerato son elementos que se pretenden desarrollar con este enfoque y con el desarrollo de las competencias informativas.

En las políticas, planes y programas educativos, de manera concreta en los de nivel medio superior y superior se ha reconocido la importancia de desarrollar lo que se ha denominado competencias genéricas o transversales, dentro de las cuales se ubican aquellas relacionadas con el uso y manejo de la información.

De acuerdo con Rychen y Salganik (2003) las competencias genéricas son competencias de carácter transversal para cualquier graduado universitario y se desarrollan con relación a tres criterios claves, contribuyen a obtener resultados de alto valor tanto a nivel personal como social, son aplicables a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes y son importantes para que todas las personas puedan hacer frente exitosamente a la variedad de exigencias complejas de la vida.

La UADY (2013) en congruencia con las competencias genéricas que propone el SNB y que se establecen el RIEMS, declara 18 competencias genéricas, éstas se encuentran enmarcadas en un enfoque por competencias como estrategia para dar respuesta a las problemáticas educativas en este nivel (ver anexo A).

Por su parte la RIEMS, declara diez competencias genéricas, como se indica en la figura 2. Competencias genéricas establecidas en la RIEMS para la Educación Media Superior en México.



Se presenta información de las competencias genéricas establecidas en la RIEMS y las que establece el MEFI bachillerato, las que de manera directa se relacionan con las competencias informativas, como se indica en la tabla 1.

**Tabla 1. Competencias que se relacionan con las competencias informativas**

<b>RIEMS</b>	<b>MEFI, Bachillerato</b>
<p><b>Se expresa y comunica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.</li> <li>- Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas.</li> </ul> <p><b>Piensa crítica y reflexivamente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos. Ordena información de acuerdo a categorías, jerarquías y relaciones.</li> <li>- Utiliza las tecnologías de la información y comunicación para procesar e interpretar información.</li> <li>- Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.</li> <li>- Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad. - Estructura ideas y argumentos de manera clara, coherente y sintética.</li> </ul> <p><b>Aprende de forma autónoma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.</li> <li>- Articula saberes de diversos campos y establece relaciones entre ellos y su vida cotidiana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usa las TIC en diversos contextos, de manera pertinente y responsable.</li> <li>- Gestiona el conocimiento y el aprendizaje autónomo en sus intervenciones académicas y en otros contextos de manera pertinente.</li> <li>- Soluciona problemas de forma innovadora y creativa utilizando habilidades de investigación</li> <li>- Desarrolla un pensamiento crítico, reflexivo e innovador en los contextos en los que se desenvuelve de manera oportuna</li> </ul> <p><b>Competencias disciplinarias*</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organiza la información a través de diversos procesos estructurales que les permiten obtener datos comprobados y útiles para su desempeño escolar, personal y familiar.</li> <li>- Evalúa los procesos de recolección, tratamiento y transmisión de la información de acuerdo con situaciones de la vida real.</li> <li>- Desarrolla métodos para la organización de datos para compartir información con criterio científico y formal.</li> </ul>

\*Competencias disciplinares básicas y propedéuticas del área de Comunicación que se identificaron que se relacionan con las competencias informativas.

### **CAPÍTULO 3. MODELO UTILIZADO PARA LAS FASES DEL DISEÑO DEL PROGRAMA DE COMPETENCIAS INFORMATIVAS**

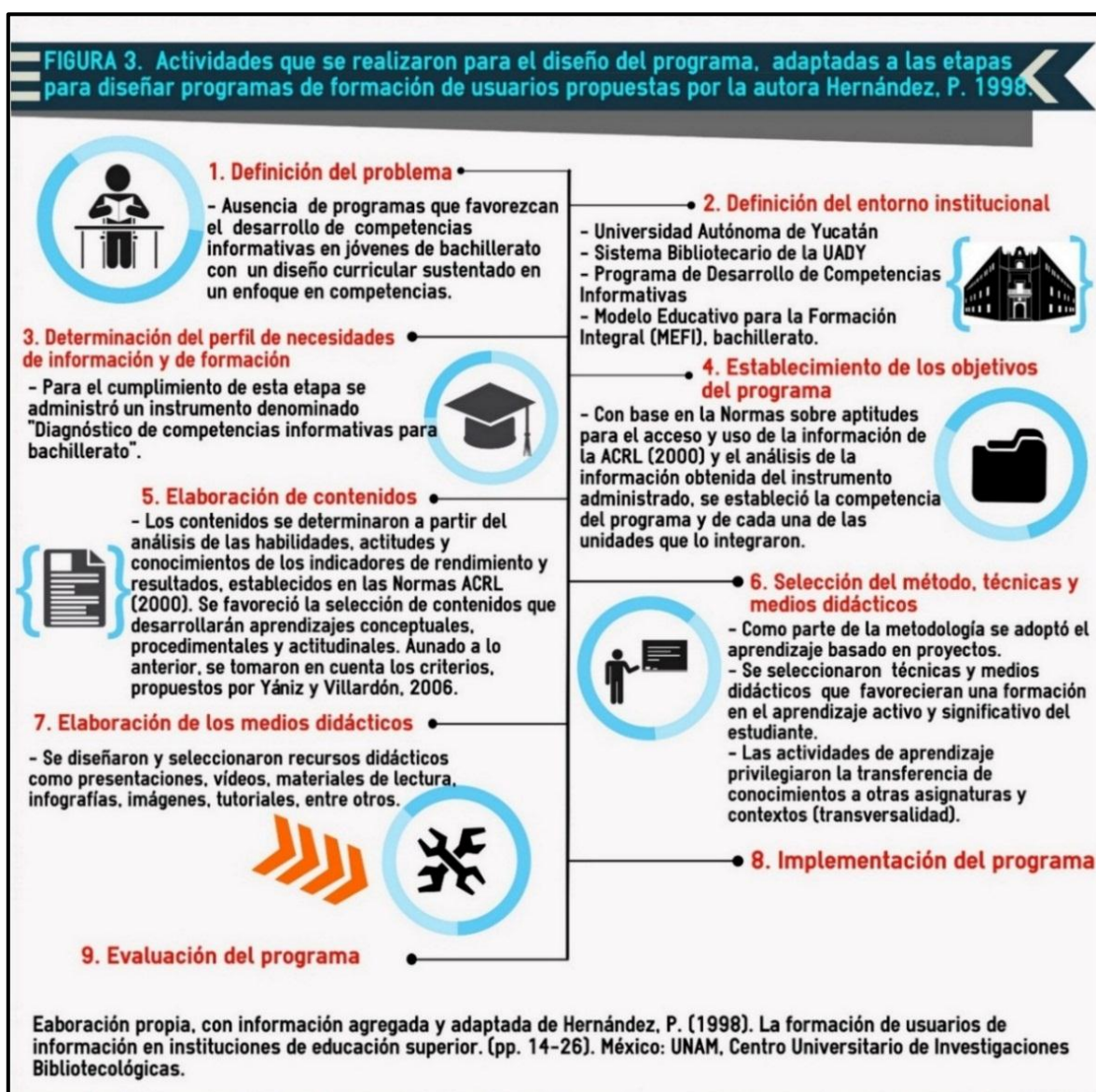
El presente capítulo refiere al modelo empleado en el desarrollo del programa. A continuación se presenta la descripción de las tareas que se realizaron en esta fase de la investigación.

Como se mencionó, se utilizó como referencia para la estructuración de las etapas, el modelo propuesto por Hernández (1998). Esta autora refiere que el proceso de formación de usuarios se ha desarrollado generalmente desde una perspectiva empírica, sin la aplicación de algún método que lo sistematice. En consecuencia se hace necesario presentar una propuesta para el diseño de este tipo de programas que realmente satisfagan los requerimientos de una comunidad determinada, en donde se consideren variables que promuevan aprendizajes significativos.

Los argumentos que dieron sustento para utilizar dicho modelo, son los siguientes; las etapas propuestas están en congruencia con las que implica el proceso para un diseño curricular de un programa formativo, denomínese curso, taller o programa de asignatura. De igual forma es posible identificar en cada una de las etapas, un proceso sistemático que permite construir cada una de las actividades de manera fundamentada y sólidamente interrelacionadas lo cual permite planear y ejecutar con criterios claros cada una de las etapas que se proponen en el modelo.

Del mismo modo, los elementos de cada una de las etapas del programa propuesto por Hernández (1998) están en congruencia con las que se propone en el documento titulado *“Características de los Programas de Alfabetización Informativa que ilustran las mejores prácticas”* de la ACRL (2000). Ya que existen coincidencias en las etapas que proponen tanto la autora Hernández Salazar como el programa de la ACRL.

En el siguiente apartado de ilustran las fases que plantea el modelo de Hernández (1988) cabe aclarar que las actividades que se incluyen en cada etapa, se presentan de manera sintetizada y fueron adaptadas a las actividades que se realizaron en este estudio. El diseño incluyó hasta la etapa siete, ya que la ocho que hace referencia a la implementación del programa y la nueve que refieren a la evaluación no se abarcarán en este estudio, como se indica en la figura 3. Actividades que se realizaron para el diseño del programa, adaptadas a las etapas para diseñar programas de formación de usuarios propuestas por la autora Hernández, P. 1998.



### **3.1 Determinación del entorno institucional**

La UADY “es una institución pública que tiene como misión la formación integral y humanista de personas, con carácter profesional y científico, en un marco de apertura a todos los campos del conocimiento y a todos los sectores de la sociedad” (UADY, 2016, párr.1).

Esta institución está integrada por cinco campus, 15 facultades, una Unidad Multidisciplinaria y tres escuelas preparatorias. Los bachilleratos se ofertan en dos modalidades, presencial y en línea, la presente propuesta está dirigida al bachillerato presencial.

De igual forma la UADY, es una institución educativa que enfrenta los cambios que acontecen en el entorno del nivel medio superior, mediante una reforma académica y estructural de sus planes y programas de estudios. Lo anterior, con el propósito de mejorar significativamente sus estándares de desempeño, responder con mayor calidad y oportunidad a las variadas y complejas demandas de la sociedad, resultado de la globalización, considerando los paradigmas del aprendizaje que dominan el ámbito educativo y las tendencias del mundo laboral (UADY, 2013).

En este contexto se da paso al establecimiento del Modelo Educativo de Formación Integral (MEFI) bachillerato, el cual a su vez ha generado que el programa educativo de nivel medio superior, se alinee a los requerimientos normativos al enfoque por competencias, que sustenta la Reforma Integral de la Educación Media Superior

De acuerdo con Tobón (2010) las competencias hoy en día constituyen la base fundamental para orientar los currículos, la docencia, el aprendizaje y las evaluaciones desde un marco de calidad, ya que brinda principios, indicadores y herramientas para hacerlo, más que cualquier otro enfoque educativo. De esta forma y teniendo como un referente este argumento, la UADY considera también que el estudiante adquiera las competencias



necesarias para propiciar una educación a lo largo de la vida, con una educación basada en el aprendizaje y en competencias (UADY, 2013).

El MEFI, bachillerato promueve la formación integral del estudiante por medio de la interacción de seis ejes: educación centrada en el aprendizaje, educación basada en competencias, flexibilidad, innovación, responsabilidad social, e internacionalización.

Estos se asumen como ejes fundamentales ya que deberán orientar el trabajo académico y administrativo de la Universidad (UADY, 2013). A continuación se describen algunos de los ejes del MEFI, bachillerato.

**Tabla 2. Descripción y estrategias de los ejes del Modelo Educativo de Formación Integral (MEFI) bachillerato que aportan argumentos que sustentan el diseño de un programa de desarrollo de competencias informativas con un enfoque por competencias.**

EJES	DESCRIPCIÓN	ESTRATEGIA
1. Educación centrada en el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fomenta el “aprender a aprender”, “aprender a hacer”, “aprender a ser”, “aprender a convivir” y “aprender a emprender”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Promover la formación del estudiante en 5 dimensiones: física, cognitiva, valoral - actitudinal, social, emocional.</li> <li>▪ Fortalecer y complementar el papel del docente como facilitador, tutor, asesor, gestor y evaluador.</li> <li>▪ Propiciar la autonomía del estudiante en su aprendizaje.</li> <li>▪ Ofrecer acompañamiento permanente al estudiante en su formación integral.</li> <li>▪ Se determinan experiencias de aprendizaje significativo a través de diversas estrategias.</li> </ul>

- 
- |                                     |   |   |
|-------------------------------------|---|---|
| 2. Educación basada en competencias | ▪ Consiste en la adopción del enfoque orientado a una formación de personas capaces de integrarse a la vida social y laboral y continuar formándose para desarrollarse profesionalmente a lo largo de la vida.  | ▪ Promover competencias genéricas, disciplinares y profesionales en los diversos campos disciplinares, en el campo complementario y en el componente ocupacional del plan de estudios.  |
| 3. La flexibilidad                  | ▪ El impacto de la flexibilidad se manifiesta en transformaciones académicas, curriculares, pedagógicas y administrativas. En este sentido, de acuerdo con Nieto (2002), puede decirse que existen cuatro ámbitos de la flexibilidad educativa: académica, curricular, pedagógica y administrativa. | ▪ Implementar estrategias que promuevan la autonomía, resolución de conflictos y toma de decisiones del estudiante.<br>▪ Favorecer la elección del estudiante hacia asignaturas de su interés y su perfil profesional con beneficio en su formación académica.<br>▪ Definir procesos académico-administrativos que permitan que el estudiante ajuste su estancia en la universidad de acuerdo con su ritmo y necesidades. |

---

*Fuente:* Adaptado de Propuesta de Modificación del Plan de Estudios de Bachillerato con Interacción Comunitaria, 2015.

Es necesario precisar que todos los ejes tienen la característica de ser transversales, además de tener implicaciones en los siguientes rubros:

1. En el diseño y elaboración de los planes y programas de estudio porque comprenden todo lo relacionado con su estructura y elementos, la organización de la malla curricular y asignación de créditos.
2. El proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a la relación con la planeación didáctica para el desarrollo de competencias mediante estrategias y actividades de aprendizaje, el uso de recursos y medios didácticos.
3. La evaluación, ya que es tarea primordial, no sólo para la valoración del desarrollo de las competencias del estudiante, sino como medición de los procesos de gestión y valoración del desempeño del profesor.

Debido a que los ejes poseen la vertiente transversal y sus implicaciones repercuten en el diseño de los programas que tengan una función pedagógica, el diseño de nuestra propuesta deberá alinearse a tales requerimientos adoptando los ejes y el enfoque educativo que ostenta el nuevo modelo educativo para el bachillerato de la UADY, sustentado a su vez en la RIEMS.

En este contexto se espera que través de la vinculación y articulación del *Programa de Desarrollo de Competencias Informativas*, a las acciones del MEFI, bachillerato y adscribiéndose a los requerimientos de este nuevo entorno se desarrollen las competencias que impliquen promover la investigación, la resolución de problemas de investigación y toma de decisiones. Lo anterior sustentado en información proveniente de las asignaturas que integran el programa del bachillerato, creando experiencias de metodologías activas de aprendizaje, lo cual permitirá introducir a los estudiantes hacia escenarios reales de la práctica en el uso crítico de la información.

### **3.2 Determinación del perfil de necesidades de información y de formación**

Para determinar el perfil de necesidades de desarrollo de competencias informativas del estudiante de bachillerato se realizó el estudio de usuarios con una metodología cuantitativa, ya que de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014) ya que siguiendo este tipo de metodología “se intenta generalizar los resultados encontrados en un grupo o segmento (muestra) a una colectividad mayor (universo o población)” (p. 7).

La investigación es un estudio transversal - exploratorio, de acuerdo con autores como Hernández, Fernández y Baptista (2014) el propósito de este tipo de estudios es comenzar a conocer una variable o un conjunto de variables, una comunidad, un contexto, evento o situación. En suma, se trata de una exploración inicial en un momento específico.

Por su parte Castañeda, De la Torre, Morán y Lara (2002) señalan que en este tipo de diseño, el cual se refiere al plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea, asimismo el diseño señala al investigador lo que debe hacer para alcanzar sus objetivos de estudio y para contestar las interrogantes que se ha planteado, puede ocurrir que se conozca toda la información que hasta el momento exista sobre el tema de interés, pero se identifica que la información disponible apenas conforma ideas sobre el tema, que no constituyen núcleos teóricos firmes para llevar a cabo otro tipo de investigación e inclusive se identifica un vacío de información respecto al tema de interés (p.83).

Tal es el caso de la presente investigación, ya que a partir de la revisión de la literatura se identificó que es inexistente el diseño de programas exprofeso para desarrollar competencias informativas con un enfoque por competencias y dirigidos al estudiante de bachillerato. Lo anterior se debe a que la literatura se concentra principalmente en realizar aportes sobre experiencias y programas diseñados que han posibilitado el desarrollo de competencias informativas en el nivel superior.

De igual forma se identificó la falta de diseño de programas sin sustento metodológico, lo que podría ser un factor que estuviera limitando la inserción de este tipo de programas en la malla curricular y por consiguiente su oferta como cursos o talleres.

Por el contrario el diseño de programas de competencia informativas acordes y diseñadas en articulación con los modelos educativos que tienen un enfoque por competencias alentaría a que estos sean integrados en los planes de estudios y como consecuencia en la implantación de una asignatura que privilegie el desarrollo de las competencias informativas.

### **3.2.1 Población**

Estuvo conformada por estudiantes inscritos en el primer año de la Unidad Académica del Bachillerato General con Interacción Comunitaria, esta dependencia forma parte de una de las tres escuelas preparatorias de la UADY. Se decidió que la referida institución participara en el estudio debido a que desde el inicio de sus funciones en el 2009, sus planes y programas de estudios estaban diseñados con el enfoque de competencias, lo que no ocurrió con las otras dos preparatorias, quienes apenas en agosto del 2015 adoptaron este enfoque.

Asimismo se determinó que participaran estudiantes que se encontraban cursando el primer año, ya que permitiría realizar el diagnóstico que aportara información sobre las competencias informativas o la ausencia de éstas como parte de los conocimientos de los estudiantes al ingresar al bachillerato.

### **3.2.2 Selección de la muestra**

Para determinar la muestra se utilizó la técnica de muestreo probabilístico estratificado. Los estratos estuvieron conformados por los grupos de primer año (ver tabla 3).

De acuerdo con Castañeda, De la torre, Morán y Lara (2002) este tipo de muestreo radica en que cada uno de los individuos de la población tiene las mismas posibilidades de ser elegidos, en cada uno de los grupos o estratos en los que se subdivide a la población.

Para determinar el número de participantes, se utilizó la tabla de Krejcie y Morgan (1970). Ubicada la población en la tabla, a una población de 240 individuos, matrícula total de estudiantes de primer año resulta una muestra de 148 sujetos.

**La tabla maneja los siguientes elementos:**

**N = Tamaño de la población**

**S = Tamaño de la muestra**

**Precisión = .05**

<b>Población</b>	<b>Muestra</b>
240	148

Puesto que la muestra está integrada por alumnos de ocho grupos se realizó una selección de las unidades muestrales de cada grupo que representaban los estratos, para lo cual se empleó la siguiente fórmula:

$$nh = \frac{Nh}{N} (n)$$

**nh = Muestra (cantidad de estudiantes que formará cada estrato)**

**Nh = subpoblación (cantidad de estudiantes por grupo)**

**N = Población = 240**

**n = Muestra = 148**

Lo que dio como resultado, la información indicada en la siguiente tabla.

**Tabla 3. Distribución de unidades muestrales.**

<b>GRUPOS DE PRIMER AÑO</b>	<b>POBLACIÓN</b>	<b>SELECCIÓN DE ELEMENTOS MUESTRALES</b>
A	31	19
B	29	18
C	32	20
D	28	17
E	32	20
F	29	18
G	28	17
H	31	19
<b>Total</b>	<b>240</b>	<b>148</b>

*Fuente:* Información extraída de los listados de los grupos de primer año proporcionados por el Departamento de Control Escolar.

### 3.2.3 Diseño del cuestionario

Debido a que no se tiene conocimiento de la existencia de un instrumento que midiera las variables con las características de la población que requería este estudio, se procedió al diseño de un cuestionario para obtener el diagnóstico de las competencias informativas que poseen los estudiantes de bachillerato.

Autores como Hernández, Fernández y Baptista (2005) refieren que el cuestionario es un instrumento para recolectar datos que consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir o evaluar actitudes, creencias, comportamientos o atributos. Los ítems que integraron la estructura del cuestionario se diseñaron con base en lo que se denominó “Guía de selección de indicadores para competencias informativas para bachillerato” (ver anexo A).

Esta guía se elaboró teniendo como referencia las normas e indicadores establecidos por la Association of College and Research Libraries (ACRL, 2000). A continuación se describe el procedimiento que se llevó a cabo para la elaboración de los indicadores, que posteriormente dieron sustento al diseño del cuestionario.

Con base en las 5 normas y sus 22 indicadores de la ACRL (2000) se procedió a seleccionar 13 indicadores, se operacionalizaron en actividades que reflejaran el comportamiento de los estudiantes al buscar recuperar, organizar, analizar, sintetizar y comunicar información en ámbitos académicos.

Cabe indicar que se hicieron adaptaciones que dieran respuesta a los objetivos que se pretendían alcanzar y cuestiones específicas de la temática de este estudio, es decir, en conformidad con las aseveraciones que deseábamos indagar. Lo anterior se reflejó en la redacción de los ítems al transformarlas en actividades que un estudiante de bachillerato con competencias informativas estaría Totalmente en desacuerdo, En desacuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, De acuerdo, Totalmente de acuerdo o no con los indicadores señalados lo cual podría predisponerlos para adquirir las competencias informativas.

Como resultado se obtuvo una matriz con 21 ítems bajo la forma de afirmaciones con categorías de respuesta diseñadas bajo la escala de Likert, las puntuaciones asignadas se encuentran en una escala del 1 al 5. Dicho instrumento se denominó “Diagnóstico de competencias informativas para bachillerato” (ver anexo B).

Se enlistan a manera de ejemplo los seis primeros ítems.

1. Planteo preguntas que me servirán como punto de partida para establecer de manera clara y concreta un tema de investigación.
2. Identifico los conceptos principales, palabras clave y sinónimos que mejor describen mi tema de investigación para posteriormente iniciar mis búsquedas.



3. Consulto diversas fuentes de información para identificar cuáles son los campos de conocimiento encargados de estudiar mi tema de investigación.
4. Diseño un plan de investigación a partir de la identificación del vocabulario y los conceptos clave de mi tema de investigación.
5. Identifico las diferencias del contenido y estructura de la información que integran libros, enciclopedias, diccionarios, artículos de base de datos, páginas web, recursos audiovisuales, revistas académicas, entre otras fuentes.
6. Determino el nivel de la información que requiero en función de los objetivos, es decir, si la utilizaré para la exposición de un tema, elaboración de un ensayo o proyecto de investigación, considerando la audiencia o destinatarios finales de la información.

De acuerdo con Cea (2001) el cuestionario como cualquier instrumento de medición, debe probarse antes de su aplicación definitiva, para ello se escoge una pequeña muestra de individuos, normalmente inferior a 100 personas, de iguales características que la población de estudio. Siguiendo tal recomendación se procedió a realizar la fase del piloteo en agosto de 2015, se administró el instrumento a 25 estudiantes de primer año de manera presencial, posteriormente se procedió al análisis de las respuestas para verificar la precisión y la correcta formulación de los ítems.

El objetivo de esta etapa fue detectar posibles errores en la redacción de las afirmaciones y realizar las adecuaciones al cuestionario, se tuvo como eje central identificar las siguientes cuestiones:

- a) claridad en la redacción
- b) supeditar la elección de las palabras que componen las afirmaciones al vocabulario y nivel educativo de los sujetos que formarían parte de la muestra seleccionada, es decir a los estudiantes de bachillerato de primer año.

- c) disposición conjunta de las afirmaciones que integraban la matriz, es decir que tuvieran una secuencia lógica, que seguiría un estudiante al buscar recuperar, organizar, analizar, sintetizar y comunicar información.
- d) implicación de una sola idea en cada afirmación.
- e) claridad en la redacción de las instrucciones que figuran en el cuestionario.
- f) tiempo promedio en responder el instrumento.

Al momento de administrar la prueba piloto se solicitó al estudiante que en caso de no comprender la idea(s) central(es) de la afirmación (es) o desconocía el significado de alguna(s) palabra(s), hicieran las anotaciones correspondientes en el mismo cuestionario, para valorarlas posteriormente y realizar las correcciones, según corresponda.

El análisis de los instrumentos administrados a manera de piloteo dio lugar a la realización de ajustes y reformulación de algunas aseveraciones. Adicionalmente se hicieron cambios de las acepciones que se identificaron como muy técnicas cuidando de no alterar el sentido y la sintaxis de la afirmación. Asimismo, se hicieron modificaciones en el orden secuencial en el que se presentaban las afirmaciones dando lugar a un orden coherente que se seguiría en las etapas de búsqueda de información, adicionalmente se agregó un ítem. De esta manera se obtuvo la versión definitiva del instrumento para su administración a la muestra de estudiantes seleccionados.

Es importante mencionar que en el presente estudio se realizó la validez de contenido, este tipo de validación se sitúa en un plano teórico y denota que el indicador o los indicadores seleccionados para un concepto cubren efectivamente el significado del concepto.

En este caso un experto del tema en cuestión, evaluó si el instrumento diseñado exploraba todas las dimensiones o dominios pertinentes al concepto o constructo en estudio.

Por último se gestionaron los permisos con las autoridades correspondientes. Se comunicó al director de la institución los fines de la investigación y el producto de ésta, asimismo se le solicitó su autorización para la administración del instrumento.

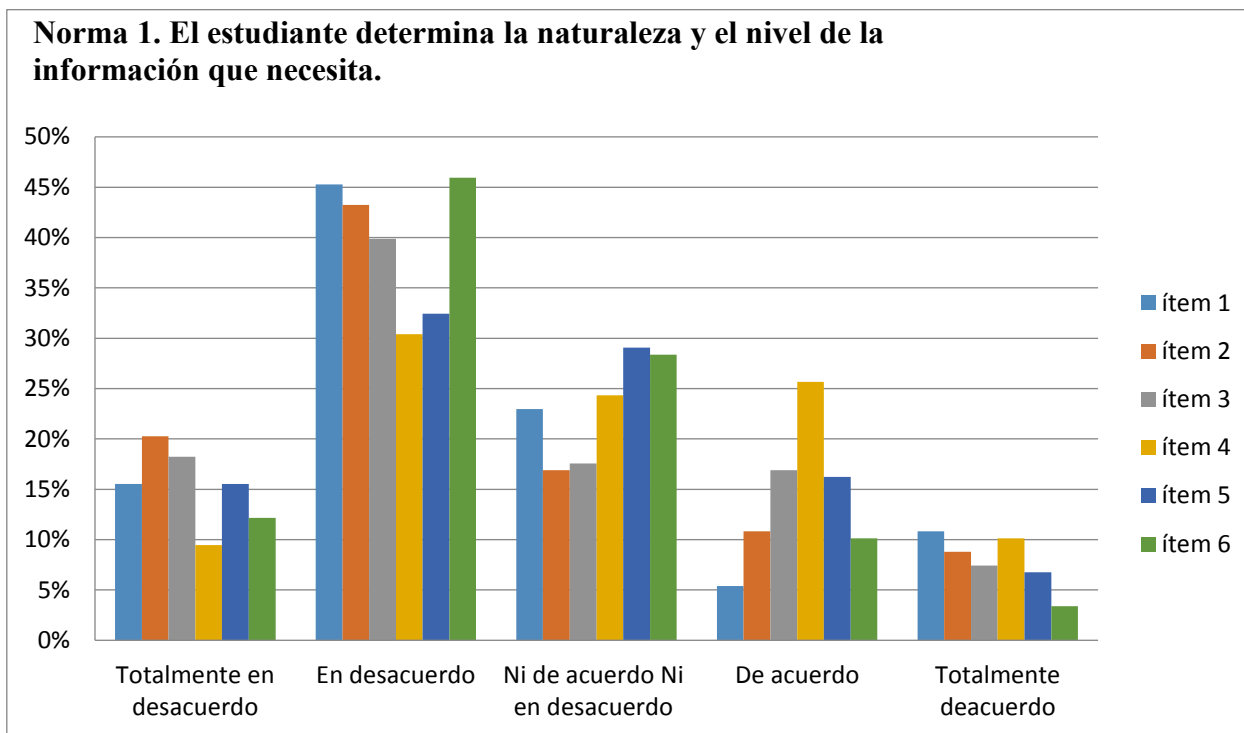
Posteriormente se acordaron cuestiones de logística de manera conjunta con un docente que impartía clases a los estudiantes de primer año, para que éste otorgara un lapso de tiempo de su clase que permitiera la administración de los cuestionarios.

Una vez obtenida la información se procedió al análisis de los datos que dio sustento al diseño del programa.

### **3.3 Resultados**

A continuación se presentan los resultados obtenidos del análisis estadístico del cuestionario “Diagnóstico de competencias informativas para bachillerato” (ver anexo B). Se presentan las gráficas comparativas en la que se muestran los ítems que se operacionalizaron de los indicadores de rendimiento por cada una de las cinco normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información establecidas por la ACRL (2000). El análisis comparativo en conjunto con la frecuencia y el porcentaje de las respuestas obtenidas, que se muestran posterior a cada una de las gráficas, permitió obtener información que se utilizó como sustento para determinar las competencias que el estudiante requiere desarrollar, y que finalmente se configuró en la selección del contenido temático que se incluyó en el programa.

## GRÁFICA 1



**Tabla 4. Frecuencias y porcentajes de los ítems que incluye la norma 1. El estudiante determina la naturaleza y el nivel de la información que necesita.**

NO. DE ÍTEMS	VALORACIÓN									
	1. Totalmente en desacuerdo		2. En desacuerdo		3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo		4. De acuerdo		5. Totalmente de acuerdo	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
1. Planteo preguntas que me servirán como punto de partida para establecer de manera clara y concreta un tema de investigación.	23	16%	67	45%	34	23%	8	5%	16	11%

2. Identifico los conceptos principales, palabras clave y sinónimos que mejor describen mi tema de investigación para posteriormente iniciar mis búsquedas.	30	20%	64	<b>43%</b>	25	17%	16	11%	13	<b>9%</b>
3. Consulto diversas fuentes de información para identificar cuáles son los campos de conocimiento encargados de estudiar mi tema de investigación.	27	18%	59	<b>40%</b>	26	18%	25	17%	11	<b>7%</b>
4. Diseño un plan de investigación a partir de la identificación del vocabulario y los conceptos clave de mi tema de investigación.	14	<b>9%</b>	45	<b>31%</b>	36	24%	38	26%	15	10%
5. Identifico las diferencias del contenido y estructura de la información que integran libros, enciclopedias, diccionarios, artículo de base de datos, páginas web, recursos audiovisuales, revistas académicas, entre otras fuentes.	23	16%	48	<b>32%</b>	43	29%	24	16%	10	<b>7%</b>
6. Determino el nivel de la información que requiero en función de los objetivos, es decir, si la utilizaré para la exposición de un tema, elaboración de un ensayo o proyecto de investigación, considerando la audiencia o destinatarios finales de la información.	18	12%	68	<b>46%</b>	42	29%	15	10%	5	<b>3%</b>

Se observa que en el ítem 1 que hace referencia a plantear preguntas que servirán como punto de partida para establecer de manera clara y concreta una necesidad informativa o tema de investigación, el 45% manifestó estar en desacuerdo, y solamente un 5% manifiesta realizar esta actividad. En el ítem 2 al cuestionarles sobre si identifican los conceptos principales, palabras clave y sinónimos que mejor describan su tema de investigación para posteriormente iniciar sus búsquedas, un 43% manifestó estar en desacuerdo y un 9% totalmente de acuerdo.

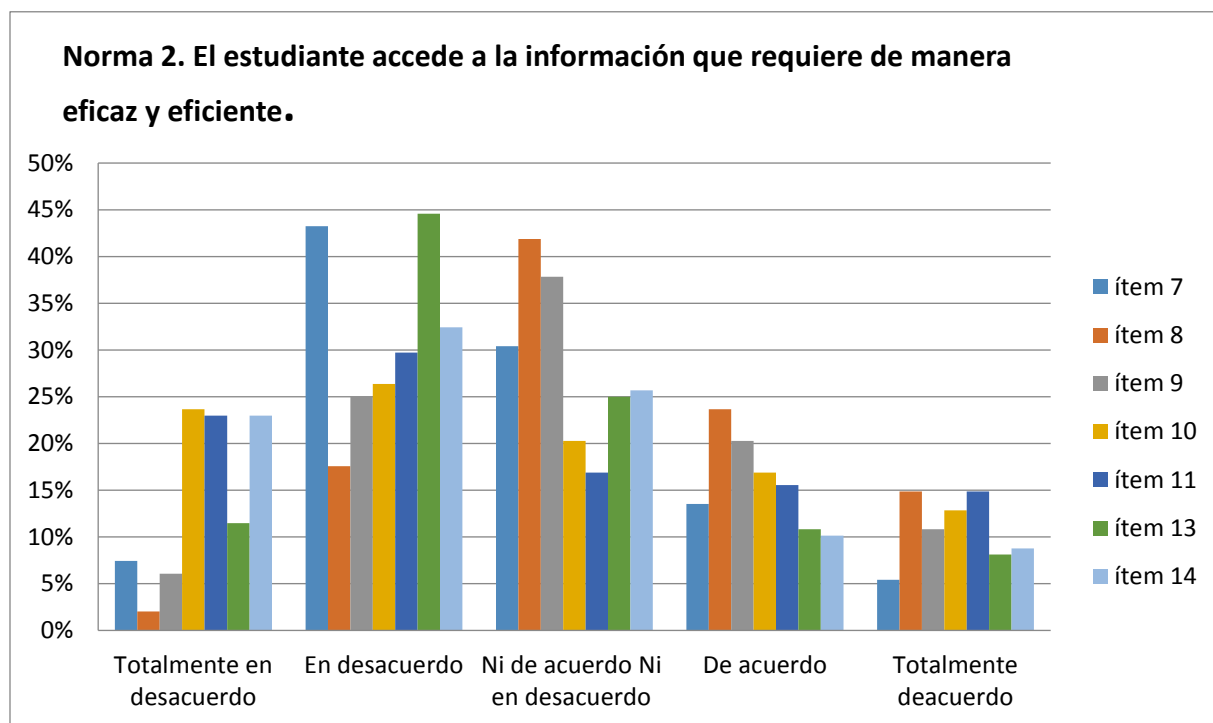
En cuanto al ítem 3 que se relaciona con consultar diversas fuentes de información para identificar cuáles son los campos de conocimiento encargados de estudiar su tema de investigación, el 40% de los estudiantes manifestó estar en desacuerdo; el 7% totalmente de acuerdo. En lo que respecta al ítem 4, relacionado con la actividad de diseñar un plan de investigación a partir de la identificación del vocabulario y los conceptos clave de su tema de investigación, el 31% manifestó estar en desacuerdo y el 9% totalmente en desacuerdo, el ítem 5, indica que el 32% está en desacuerdo y el 7% totalmente de acuerdo, en el ítem 6, el 46% está en desacuerdo y 3% de acuerdo. Se identifica de manera clara que el mayor y más alto porcentaje de respuestas recae en desacuerdo, lo cual podría ser un factor que los predisponga a adquirir las competencias informativas.

En el caso concreto de esta norma 1, que hace alusión a determinar la naturaleza y el nivel de la información que necesita el estudiante se identifica que los porcentajes más altos se ubicaron en la opción de respuesta en desacuerdo, por el contrario los porcentajes más bajos de respuesta se ubicaron en tres opciones de respuesta en de acuerdo, totalmente de acuerdo y totalmente en desacuerdo.

Al manifestar los estudiantes los porcentajes más altos en la respuesta En desacuerdo, denotan el poco valor que le proporcionan a estas actividades, lo cual resulta relevante ya que la concreción de manera clara del tema a investigar, el establecimiento de las palabras clave

del tema y el conocimiento claro de las fuentes de información representan el punto clave para el éxito en las siguientes etapas que implica la competencia en el uso y manejo de la información.

## GRÁFICA 2



**Tabla 5. Frecuencias y porcentajes de los ítems que incluye la norma 2. El estudiante accede a la información que requiere de manera eficaz y eficiente.**

NO. DE ÍTEMS	VALORACIÓN									
	1. Totalmente en desacuerdo		2. En desacuerdo		3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo		4. De acuerdo		5. Totalmente de acuerdo	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
7. Construyo una estrategia de búsqueda y recuperación de información de tal manera que me permita la localización y acceso a los recursos de información pertinentes a mi	11	7%	64	44%	45	30%	20	14%	8	5%

necesidad de información.										
8. Utilizo sintaxis especiales como los operadores booleanos, de truncamiento y proximidad cuando realizo búsquedas en el catálogo de mi biblioteca, en bases de datos o en la web.	3	<b>2%</b>	26	17%	62	<b>42%</b>	35	24%	22	15%
9. Registro los datos de identificación de las fuentes de información y establezco los tiempos para iniciar la recuperación de las mismas.	9	<b>6%</b>	37	25%	56	<b>38%</b>	30	20%	16	11%
10. Solicito ayuda al bibliotecario para que me oriente en mis búsquedas de recursos de información.	35	24%	39	<b>26%</b>	30	20%	25	17%	19	<b>13%</b>
11. Utilizo las bases de datos académicas que mi biblioteca ofrece.	34	23%	44	<b>30%</b>	25	17%	23	16%	22	<b>14%</b>
13. Decido de acuerdo a la existencia y disponibilidad de los recursos de información con los que cuenta mi biblioteca si requiero ampliar mi proceso de búsqueda y recuperación más allá del entorno y recursos de la misma.	17	11%	66	<b>45%</b>	37	25%	16	11%	12	<b>8%</b>
14. Hago uso de los servicios especializados que la biblioteca ofrece para recuperar el recurso de información requerido como el préstamo interbibliotecario, solicitud de libros digitalizados, consulta en bases de datos.	34	23%	48	<b>32%</b>	38	26%	15	10%	13	<b>9%</b>



En relación al ítem 7 que hace referencia a construir una estrategia de búsqueda y recuperación para localizar y acceder a los recursos pertinentes a su necesidad de información, el porcentaje más alto se ubica en la opción de respuesta, en desacuerdo con un 44% y solamente el 5% manifestó estar totalmente de acuerdo, por lo que se identifica que casi el 50% de la muestra le da poco valor a estas actividades, lo cual se relaciona como un factor que incida en la recuperación eficaz de los recursos de información pertinentes a su necesidad informativa.

En lo que respecta al ítem 8, refiere a utilizar sintaxis especiales como los operadores booleanos, de truncamiento y proximidad cuando realiza sus búsquedas de información en diversos recursos un 42% manifestó estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 2% en totalmente en desacuerdo. Aunque las razones son multifactoriales, uno de estos factores que pudieran estar incidiendo es el desconocimiento de este tipo de herramientas y su utilidad, lo cual lo convierte en una de oportunidad en la inclusión de la temática a abordar en el programa.

En el ítem 9, se les cuestionó sobre el registro de los datos de identificación de las fuentes de información y el establecimiento de los tiempos para iniciar la recuperación de las mismas, el 38% manifestó estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 6% totalmente en desacuerdo. Lo cual pudiera ser una actividad que le asignan poco valor o utilidad.

En lo que respecta al ítem 10 que hace referencia a solicitar la ayuda del bibliotecario para orientarlo en sus búsquedas de recursos de información, el 26% manifestó estar en desacuerdo y el 13% totalmente de acuerdo. Lo cual pudiera ser un factor que estuviera influyendo en la identificación y recuperación de los recursos de información de su biblioteca ya que las ayudas o andamios que el bibliotecario proporciona como parte del servicio de

consulta, son altamente efectivas para que el estudiante obtenga los recursos pertinentes a su necesidad informativa.

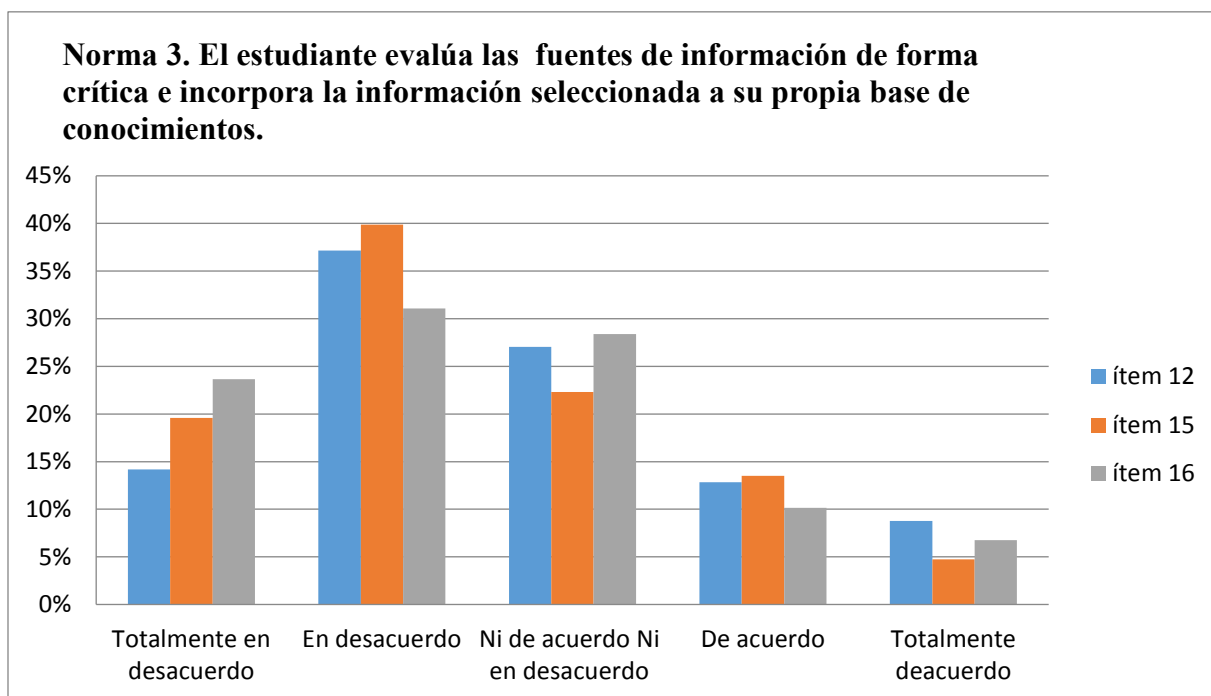
El ítem 11, relacionado con la utilización de las bases de datos científicas y académicas que ofrece la biblioteca un 30% manifiesta estar en desacuerdo y un 14% totalmente de acuerdo. Es decir se identifica un porcentaje, que aunque no es muy bajo sí se puede considerar como alerta debido a que en estas herramientas se obtiene información válida y confiable.

El ítem número 13, trata de la ampliación del proceso de búsqueda y recuperación más allá del entorno y recursos que su biblioteca ofrece partiendo de la existencia y disponibilidad del recurso que requiere el 45% respondió estar en desacuerdo y el 8% totalmente de acuerdo.

Por lo que al estar en desacuerdo un 45% pudiera ser un factor que este incidiendo limitarse a consultar los recursos que su biblioteca ofrece. Sin embargo hay un porcentaje de un 8% que aunque mínimo sí está de acuerdo en realizar esta actividad.

En el ítem 14, que refiere al uso de los servicios especializados que la biblioteca ofrece como el préstamo interbibliotecario, solicitud de libros digitalizados, consulta en bases de datos, el 32% manifestó estar en desacuerdo y el 9% en totalmente de acuerdo. Por lo que podría ser un factor que estuviera limitando las posibilidades de satisfacer su necesidad informativa y el acceder a fuentes de información actualizada y confiable.

## GRÁFICA 3



**Tabla 6. Frecuencias y porcentajes de los ítems que incluye la norma 3. El estudiante evalúa las fuentes de información de forma crítica e incorpora la información seleccionada a su propia base de conocimientos.**

ÍTEM	VALORACIÓN									
	1.Totalmente en desacuerdo		2. En desacuerdo		3.Ni de acuerdo ni en desacuerdo		4. De acuerdo		5.Totalmente de acuerdo	
	fí	%	fí	%	fí	%	fí	%	fí	%
12. Evalúo la cantidad, calidad y relevancia de los resultados en la búsqueda de las fuentes de información para determinar si mi estrategia de recuperación fue efectiva.	21	14%	55	37%	40	27%	19	13%	13	9%

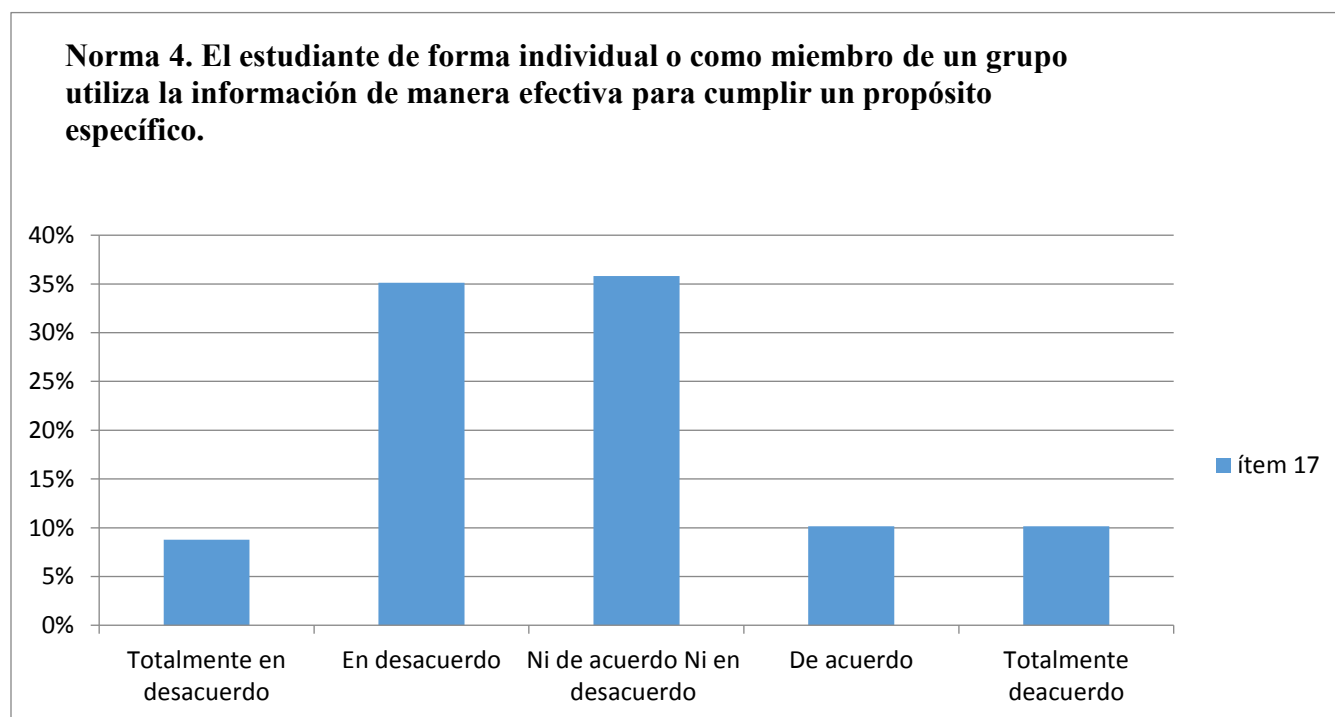
15. Incluyo información en mis trabajos académicos de documentos que contienen el listado de referencias o bibliografía.	29	19%	59	<b>40%</b>	33	22%	20	14%	7	<b>5%</b>
16. Integro en mis trabajos académicos fuentes de información como artículos de revistas electrónicas, páginas web, libros electrónicos, bases de datos, que indiquen quién es el autor, a qué institución, organismo o entidad pertenece, así como el quiénes somos (about us), correo electrónico, afiliación institucional, estudios y experiencia del tema que trata el autor personal o la página web.	35	24%	46	<b>31%</b>	42	28%	15	10%	10	<b>7%</b>

Se observa que en el ítem 12 que refiere a determinar la efectividad de la estrategia de búsqueda ejecutada a partir de la cantidad, calidad y relevancia de los resultados obtenidos se obtuvo un 37% en desacuerdo y un 9% totalmente de acuerdo. Si comparamos los porcentajes de este ítem con los obtenidos en el ítem 7 y 8 en la norma 2, los cuales hacen referencia a la construcción de estrategias de búsquedas y recuperación de información, así como a la utilización de sintaxis. Podemos ver que es congruente el porcentaje de respuestas por parte de los estudiantes ya que al estar en desacuerdo denota el poco valor que le dan a la utilización de estrategias de búsqueda para recuperar información.

En el ítem 15, relacionado con la valoración de la fuente de información el 40% dijo estar en desacuerdo y el 5% totalmente de acuerdo.

En lo que concierne al ítem 16 en relación a la inclusión en sus trabajos académicos de fuentes de información como artículos de revistas electrónicas, páginas web, libros electrónicos, bases de datos, que indiquen quién es el autor, a qué institución, organismo o entidad pertenece, así como el quiénes somos (about us), correo electrónico, afiliación institucional, estudios y experiencia del tema que trata el autor personal o la página web el 31% manifestó estar en desacuerdo y el 7% totalmente de acuerdo. En este ítem se valora la evaluación de los criterios de actualidad, autoridad, exactitud, alcance o cobertura y relevancia en fuentes de información, se identifica que un porcentaje considerable no los considera como criterios para valorar la procedencia de la información que finalmente integrarán en sus trabajos académicos.

#### GRÁFICA 4



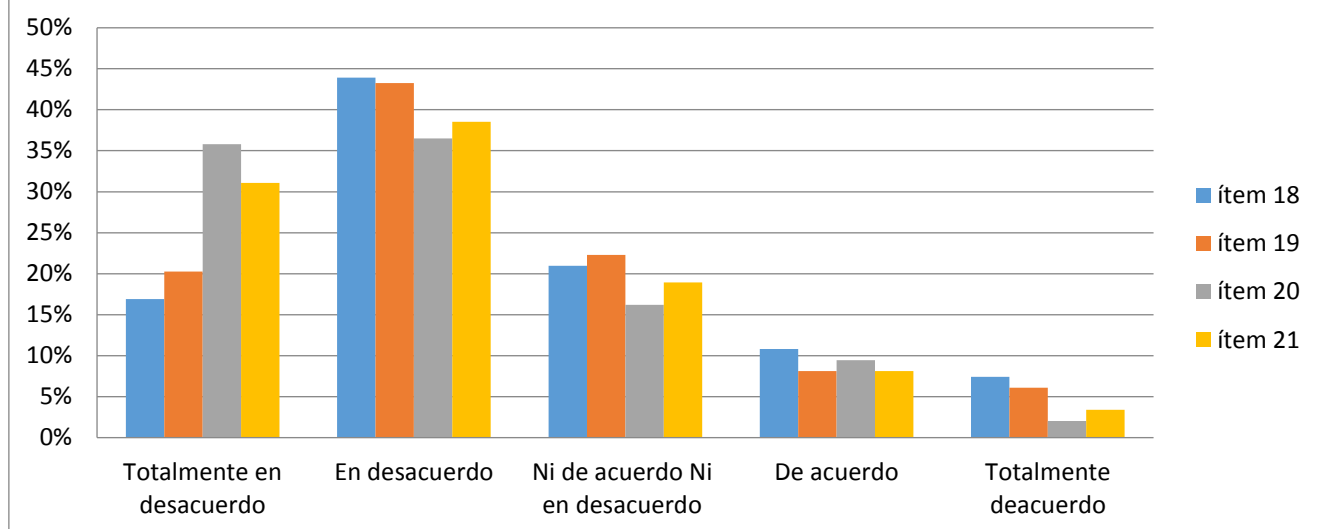
**Tabla 7. Frecuencia y porcentaje del ítem que incluye la norma 4. El estudiante de forma individual o como miembro de un grupo utiliza la información de manera efectiva para cumplir un propósito específico.**

ÍTEM	VALORACIÓN									
	1.Totalmente en desacuerdo		2. En desacuerdo		3.Ni de acuerdo ni en desacuerdo		4. De acuerdo		5.Totalmente de acuerdo	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
17. Utilizo diferentes programas y recursos (por ej. edraw mind, Easel.ly, Prezi, blogs, wikis, entre otros) para organizar el contenido de la información de acuerdo a los propósitos del producto(organizadores gráficos, mapas mentales, infografías, presentaciones, videos, etc.).	13	9%	52	35%	53	36%	15	10%	15	10%

En el ítem 17 que refiere a la utilización de programas y recursos como edraw mind, Easel.ly, Prezi, blogs, wikis, para organizar la información de acuerdo con los propósitos del producto o el uso final, el 36% dijo estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 9% totalmente en desacuerdo.

GRÁFICA 5

**Norma 5. El estudiante comprende las cuestiones económicas, legales y sociales que rodean el uso de la información, accede y utiliza la información ética y legalmente.**



**Tabla 8. Frecuencias y porcentajes de los ítems que incluye la norma 5. El estudiante comprende las cuestiones económicas, legales y sociales que rodean el uso de la información, accede y utiliza la información ética y legalmente.**

ÍTEM	VALORACIÓN									
	1.Totalmente en desacuerdo		2. En desacuerdo		3.Ni de acuerdo ni en desacuerdo		4. De acuerdo		5.Totalmente de acuerdo	
	fi	%	Fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
18. Registro los datos de identificación de las fuentes consultadas (título, autor, edición, URL, etc) para la posterior elaboración de citas y referencias.	25	17%	65	44%	31	21%	16	11%	11	7%
19. Tengo conocimiento que en el contexto de la elaboración de un escrito académico, una cita es la reproducción del contenido de una idea o afirmaciones ajenas que se extrae de un documento de	30	21%	64	43%	33	22%	12	8%	9	6%

manera textual o parafraseada y que se integra a un documento seguido inmediatamente del apellido del autor (es), año y página (s) de donde se extrajo dicha información										
20. Tengo conocimiento que la referencia bibliográfica es el conjunto de datos de una fuente de información que me permite identificarla y recuperarla posteriormente.	54	<b>36%</b>	54	<b>36%</b>	23	16%	14	10%	3	<b>2%</b>
21. Incluyo en mis trabajos las citas y referencias de los recursos de información que utilizo.	46	31%	57	<b>39%</b>	28	19%	12	8%	5	<b>3%</b>

En lo que respecta al ítem 18 que alude al registro de los datos de identificación de las fuentes consultadas (título, autor, edición, URL, etc.) para la posterior elaboración de citas y referencias el 44% refirió estar en desacuerdo y el 7% estar totalmente de acuerdo. En el ítem 19, se indagó del conocimiento que tenían en relación a la cita en el contexto de la elaboración de un escrito académico y de los elementos que ésta integra, el 43% dijo estar en desacuerdo y el 6% totalmente de acuerdo.

En relación al ítem 20, se cuestionó sobre los conocimientos que los estudiantes tienen de la referencia bibliográfica y su utilidad, el puntaje más alto se ubicó en totalmente en desacuerdo con un 36% y el puntaje más bajo en la opción de respuesta totalmente de acuerdo con un 2%. En el ítem 21, se relaciona con citar y referenciar las fuentes de información que integra en sus trabajos, el 39% manifestó estar en desacuerdo y el 3% totalmente de acuerdo.

De acuerdo a la información general arrojada por los datos se identifica que el porcentaje más alto de respuestas se ubican en las opciones de respuesta totalmente en desacuerdo y en desacuerdo. En cada una de las 5 normas con sus respectivos ítems es posible identificar porcentajes altos que de nuevo refuerzan tal afirmación. Lo anterior permitió hacer



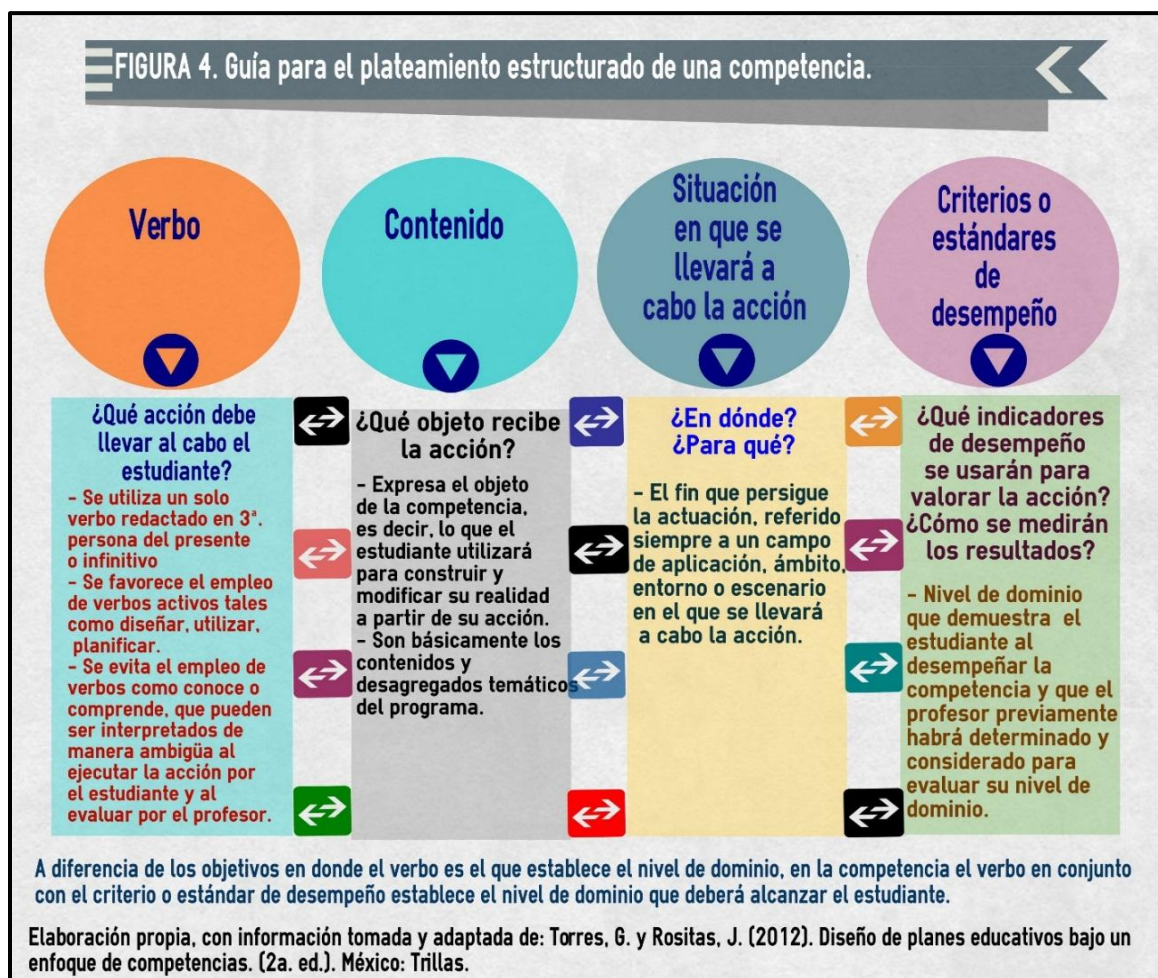
una distribución de horas en cada una de las unidades, teniendo como referencia lo anterior y el nivel de dominio de las competencias que cada unidad requiere.

## CAPÍTULO 4. DESARROLLO DEL PROGRAMA DE COMPETENCIAS INFORMATIVAS

Teniendo como referente la información arrojada del análisis de los instrumentos se procedió a realizar de manera sistematizada los elementos que integraron el diseño del programa del curso y la planeación didáctica, ambos documentos rectores, que sustentaron la propuesta de este estudio.

### 4.1 Establecimiento de los objetivos del programa

En este apartado se declara la competencia del programa y de las unidades, éstas se construyeron con base en los cuatro elementos que debe integrar una competencia, como se indica en la figura 4. Guía para el planteamiento estructurado de una competencia.



A continuación se declara la competencia del programa; utiliza información válida y confiable en un contexto académico para la gestión de su propio conocimiento.

En la tabla 9, se visualiza la competencia a desarrollar por cada una de las unidades y el desprendimiento de las temáticas que finalmente resultaron en los contenidos. Para llegar a la selección de los temas lo que se realizó de manera concreta es la transformación de los ítems sustentados en la Normas ACRL(2000) en temáticas de igual forma las opciones de respuestas de la escala Likert, sirvieron como guía para saber en qué cuestiones los estudiantes manifestaban estar totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, totalmente de acuerdo y teniendo como referencia estos datos se incluyeron otros temas que se consideraron pertinentes, así también las competencias establecidas en el programa sirvieron como referencia para la selección de temáticas.

**Tabla 9. Unidades y competencias a desarrollar en el programa de curso en correspondencia con las normas e indicadores establecidos por la ACRL, 2000.**

<b>Unidad 1: Planteamiento de la necesidad de información</b>		
<b>Norma: el estudiante determina la naturaleza y el nivel de la información que necesita.</b>		
<b>Competencia a desarrollar en la unidad</b>	<b>Afirmaciones*</b>	<b>Temas y subtemas (desagregados) que se desprenden a partir de los indicadores de desempeño</b>
Plantea su necesidad de información para determinar la naturaleza y nivel de la información que requiere de manera clara y	1. Planteo preguntas que me servirán como punto de partida para establecer de manera clara y concreta un tema de investigación. 2. Identifico los conceptos principales, palabras clave y sinónimos que mejor	<b>Tema 1. El ciclo de la información.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La evolución de un evento y su difusión en fuentes de información.</li> <li>▪ Etapas de la producción de la información científica y académica.</li> </ul> <b>Tema 2. Tipología de las fuentes de información.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Por su origen</li> </ul>

<p>pertinente.</p>	<p>describen mi tema de investigación para posteriormente iniciar mis búsquedas.</p> <p>3. Consulto diversas fuentes de información para identificar cuáles son los campos de conocimiento encargados de estudiar mi tema de investigación.</p> <p>4. Diseño un plan de investigación a partir de la identificación del vocabulario y los conceptos clave de mi tema de investigación</p> <p>5. Identifico las diferencias del contenido y estructura de la información que integran libros, enciclopedias, diccionarios, artículo de base de datos, páginas web, recursos audiovisuales, revistas académicas, entre otras fuentes</p> <p>6. Determino el nivel de la información que requiero en función de los objetivos, es decir, si la utilizaré para la exposición de un tema, elaboración de un ensayo o proyecto de investigación,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Área de conocimiento</li> <li>▪ Soporte</li> <li>▪ Nivel de la información que integran</li> <li>▪ La organización de su contenido</li> </ul> <p><b>Tema 3. La necesidad de información</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Real, expresada y reconocida</li> <li>▪ Pasos para concretar la necesidad de información</li> <li>▪ Identificación del tema y área de interés</li> <li>▪ Exploración inicial de la información existente sobre el tema</li> <li>▪ Formulación de preguntas que su necesidad de información o tema de investigación debe abordar</li> <li>▪ Identificación de las palabras clave (keywords), sinónimos, términos relacionados y en inglés.</li> </ul>
--------------------	--	--

	considerando la audiencia o destinatarios finales de la información.	
--	--	--

<b>Unidad 2: Accede a los recursos de información</b>		
<b>Norma: El estudiante accede a la información que requiere de manera eficaz y eficiente.</b>		
<b>Competencia a desarrollar en la unidad</b>	<b>Afirmaciones*</b>	<b>Temas y subtemas (desagregados) que se desprenden a partir de los indicadores de desempeño</b>
Accede a fuentes de información ejecutando estrategias de búsquedas pertinentes a su necesidad informativa.	<p>7. Construyo una estrategia de búsqueda y recuperación de información de tal manera que me permita la localización y acceso a los recursos de información pertinentes a mi necesidad de información.</p> <p>8. Utilizo sintaxis especiales como los operadores booleanos, de truncamiento y proximidad cuando realizo búsquedas en el catálogo de mi biblioteca, en bases de datos o en la web.</p> <p>9. Registro los datos de identificación de las fuentes de información y establezco los tiempos para iniciar la recuperación de las mismas.</p>	<p><b>Tema 1. Herramientas para recuperar información</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Catálogos</li> <li>▪ Buscadores</li> <li>▪ Metabuscaadores</li> <li>▪ Bases de datos</li> <li>▪ Bibliotecas virtuales y digitales.</li> </ul> <p><b>Tema 2. La estrategia de búsqueda</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué es una estrategia de búsqueda?</li> <li>▪ Elementos a considerar al estructurar una estrategia de búsqueda (delimitación de la necesidad de información, palabras clave, identificación de las fuentes, puntos de acceso por descripción literal y semántica del documento).</li> <li>▪ Operadores booleanos, de proximidad, truncamiento, comandos especiales de búsqueda.</li> <li>▪ Evaluación de la estrategia de</li> </ul>

	<p>10. Solicito ayuda al bibliotecario para que me oriente en mis búsquedas de recursos de información.</p> <p>11. Utilizo las bases de datos académicas que mi biblioteca ofrece.</p> <p>13. Determino de acuerdo a la existencia y disponibilidad de los recursos de información con los que cuenta mi biblioteca si requiero ampliar mi proceso de búsqueda y recuperación más allá del entorno y recursos de la misma.</p> <p>14. Hago uso de los servicios especializados que la biblioteca ofrece para recuperar el recurso de información requerido como el préstamo interbibliotecario, solicitud de libros digitalizados, consulta en bases de datos.</p>	<p>búsqueda en función del recurso obtenido.</p> <p><b>Tema 3. Recursos de publicación de la información científica y académica.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bases de datos: concepto, estructura y tipologías (referenciales y de texto completo).</li> <li>▪ Open acces: concepto y estructura</li> <li>▪ La búsqueda básica y avanzada</li> <li>▪ El lenguaje libre vs controlado</li> <li>▪ Consulta y acceso a base de datos multidisciplinares.</li> <li>▪ Recuperación de recursos pertinentes a la temática de investigación.</li> </ul>
--	--	---

<b>Unidad 3: Evaluación de fuentes de información</b>		
<b>Norma 3: Evalúa las fuentes de información de forma crítica e incorpora la información seleccionada a su propia base de conocimientos.</b>		
<b>Competencia a desarrollar en la unidad</b>	<b>Afirmaciones*</b>	<b>Temas y subtemas (desagregados) que se desprenden a partir de los indicadores de desempeño</b>
<p>Evalúa fuentes de información impresas y electrónicas determinando su calidad y utilidad.</p>	<p>12. Evalúo la cantidad, calidad y relevancia de los resultados en la búsqueda de las fuentes de información para determinar si mi estrategia de recuperación fue efectiva.</p> <p>15. Incluyo información en mis trabajos académicos de documentos que contienen el listado de referencias o bibliografía.</p> <p>16. Integro en mis trabajos académicos fuentes de información como artículos de revistas electrónicas, páginas web, libros electrónicos, bases de datos, que indiquen quien es el autor, a qué institución, organismo o entidad pertenece, así como el quiénes somos (about us), correo electrónico, afiliación</p>	<p><b>Tema 1. Evaluación crítica de fuentes de información impresas y electrónicas</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Criterios para evaluar fuentes de información impresas y electrónicas (actualidad, autoridad, exactitud, alcance o cobertura y relevancia)</li> </ul> <p><b>Tema 2. Revistas académicas, arbitradas y de divulgación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Características de una revista académica, arbitrada y de divulgación.</li> <li>▪ Comparación del contenido de la información que integra una revista académica, arbitrada y de divulgación.</li> </ul>

	institucional, estudios y experiencia del tema que trata el autor personal o la página web.	
--	---	--

<b>Unidad 4: Ética en el uso de la información</b>		
<b>Norma 5. El estudiante competente en el acceso y uso de la información comprende muchos de los problemas y cuestiones económicas, legales y sociales que rodean al uso de la información y accede y utiliza la información de forma ética y legal.</b>		
<b>Competencia a desarrollar en la unidad</b>	<b>Afirmaciones*</b>	<b>Temas y subtemas (desagregados) que se desprenden a partir de los indicadores de desempeño</b>
Utiliza la información en el ámbito académico de forma ética y legal	<p>18. Registro los datos de identificación de las fuentes consultadas (título, autor, edición, URL, etc) para la posterior elaboración de citas y referencias.</p> <p>19. Tengo conocimiento que en el contexto de la elaboración de un escrito académico, una cita es la reproducción del contenido de una idea o afirmaciones ajenas que se extrae de un documento de manera textual o parafraseada y que se integra a un documento seguido inmediatamente del apellido del autor (es), año y</p>	<p><b>Tema 1. Ética en el uso de la información</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué es el plagio?</li> <li>▪ ¿Cuándo se comete plagio y cómo evitarlo?</li> <li>▪ Valores, actitudes y comportamientos frente a la información exponencial y los recursos de las redes sociales.</li> </ul> <p><b>Tema 2. Elaboración de citas de acuerdo al Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Principales Manuales de estilo de Publicaciones.</li> <li>▪ Importancia de citar y referenciar.</li> <li>▪ ¿Qué es una cita?</li> <li>▪ Citas estilo APA: directas e</li> </ul>



	<p>página (s) de donde se extrajo dicha información</p> <p>20. Tengo conocimiento que la referencia bibliográfica es el conjunto de datos de una fuente de información que me permite identificarla y recuperarla posteriormente.</p> <p>21. Incluyo en mis trabajos las citas y referencias de los recursos de información que utilizo.</p>	<p>Indirectas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Clasificación de las citas: textual con énfasis en contenido, autor y año.</li> <li>▪ Elaboración de citas de recursos de las redes sociales.</li> </ul> <p><b>Tema 3. Elaboración de referencias de acuerdo al Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA).</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El listado de referencias.</li> <li>▪ ¿Qué es una referencia?</li> <li>▪ Estructuración de referencias de recursos impresos y electrónicos.</li> <li>▪ Estructuración de referencias de recursos de las redes sociales.</li> </ul>
--	--	---

<p><b>Unidad 5: Comunicación de la información en contextos académicos</b></p> <p><b>Norma 4: Utiliza la información de manera efectiva para cumplir un propósito específico.</b></p>		
<p><b>Competencia a desarrollar en la unidad</b></p>	<p><b>Afirmaciones*</b></p>	<p><b>Temas y subtemas (desagregados) que se desprenden a partir de los indicadores de desempeño</b></p>
<p>Comunica el conocimiento generado de su proceso de investigación apeándose a las propiedades de la redacción.</p>	<p>17. Utilizo diferentes programas y recursos por ej. edraw mind, Easel.ly, Prezi, blogs, wikis, entre otros) para organizar el contenido de la información de acuerdo a los propósitos del producto(organizadores</p>	<p><b>Tema 1. Tipología de documentos académicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Definición y estructura interna y externa de monografía, ensayo, ponencia, reseña, artículos de investigación, proyecto de investigación, portafolio de evidencias.</li> </ul> <p><b>Tema 2. Estructura de los textos</b></p>

	<p>gráficos, mapas mentales, infografías, presentaciones, videos, etc.).</p>	<p><b>académicos</b></p> <p>Elementos que forman parte de la estructura de un documento académico (portada, índice, introducción, objetivos, justificación, revisión de la literatura, marco teórico, conclusiones, referencias, anexos y apéndices</p> <p><b>Tema 3. El proceso en la redacción de textos académicos</b></p> <p>La situación comunicativa en los textos académicos</p> <p>Propiedades básicas de la redacción (coherencia, cohesión y adecuación).</p> <p>Tipología y estructura del párrafo</p> <p>Esquemas de revisión y corrección del escrito (planificar, escribir, revisar y comunicar)</p> <p>Vicios de la redacción, signos de puntuación y ortografía</p> <p>Pautas mínimas para la elaboración y presentación del producto de la investigación (foros, mesas redondas, congresos escolares, exposiciones en clase, otros medios de divulgación del proyecto de investigación ).</p> <p><b>Tema 4. Herramientas y modalidades para la comunicación del producto de</b></p>
--	--	--

		<p><b>la investigación de acuerdo a los fines y audiencia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pautas para la elaboración de presentaciones, infografías, mapas conceptuales y mentales, cuadros comparativos, carteles, entre otras herramientas.</li> <li>▪ Foros, mesas redondas, congresos escolares, exposiciones en clase, entre otros medios de divulgación de resultados de proyectos de investigación.</li> </ul>
--	--	--

\* Operacionalización de los indicadores incluidos en el cuestionario administrado a los estudiantes y que se desprenden de los establecidos en las Normas ACRL, 2000.

*Fuente:* Elaboración propia.

#### **4.2 Elaboración de contenidos**

En lo que respecta a los contenidos esenciales (ver tabla 9) se determinaron a partir de los indicadores establecidos en las Normas ACRL (2000) y de su operacionalización, plasmados en el instrumento que se administró a los estudiantes. Aunado a esto, para la selección de los contenidos que integró el programa se tomaron en cuenta los siguientes criterios, propuestos por Álvarez y Villardón (2006):

- a) Representatividad, se seleccionaron contenidos que se ajusten a las pretensiones y al contexto del programa a impartir.
- b) Significatividad, conceptos clave que proporcionan unidad y anclaje a la estructura temática y las habilidades y actitudes funcionales para el perfil de referencia. Se privilegió la selección de contenidos fundamentales que sirvieran como andamios para crear otros aprendizajes de mayor dificultad.
- c) Transferibilidad, contenidos con mayor poder de aplicación en situaciones diferentes

en las que se aprendieron, promoviendo así la transversalidad.

- d) Durabilidad, en un contexto de rapidez en el cambio y en la incorporación de nuevos conocimientos, se requiere priorizar los contenidos menos perecederos.
- e) Relevancia, el valor de los contenidos deberá estar respaldado en la importancia y validez asignada por los miembros de la comunidad científica y académica, así como en la relevancia social.
- f) Especificidad, priorizar los contenidos que difícilmente se puedan abordar desde otras disciplinas. También se favoreció la selección de contenidos que desarrollarán aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En relación al número de unidades, éstas se establecieron tomando en consideración las cinco normas de la ACRL (2000) y el alcance de la competencia de la asignatura. Por lo tanto se estableció que el programa estuviera integrado por cinco unidades con sus respectivas competencias.

#### **4.3 Método, técnicas y medios didácticos**

De acuerdo con Mingorance, 2002, cit. por Álvarez y Villardón, 2006, se entiende por método el conjunto coherente de acciones lógicamente coordinadas para dirigir el aprendizaje hacia determinados objetivos.

Blanco (2009) refiere que los métodos en simbiosis con las actividades de aprendizaje dan como resultado aprendizajes significativos y privilegian el desarrollo del pensamiento crítico y cita como generadores de éstos, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje autónomo.

Éstos en definitiva, son formas de acceder al conocimiento en los que analizar, manifestar un criterio propio y tomar decisiones juegan un papel importante y que difieren en gran medida del aprendizaje receptivo tradicional.

Los dos criterios fundamentales para seleccionar el método en un contexto y situación determinada, se derivan de cómo se aprende y de qué se desea aprender. Para profundizar en el primero es necesario tener en cuenta algunas características del aprendizaje. Por su parte el qué se desea aprender estará expresado en los resultados de aprendizaje de cada programa.

Asimismo se ha de tener en cuenta que aprender es un proceso de estructuración en el que las nuevas ideas se insertan, relacionan y organizan con las que previamente se tienen. Ya que un aprendizaje que consista en la mera elaboración de una estructura lineal y acumulativa de conceptos memorizados, tendrá una permanencia breve y una aplicabilidad muy restringida. Por el contrario, un aprendizaje en el que se construya una estructura de múltiples elementos interrelacionados, será duradero y aplicable a múltiples situaciones (Álvarez y Villardón, 2006. p. 49). Y es precisamente este tipo de aprendizaje que fortalecerá y privilegiará el desarrollo de las competencias informativas en el estudiante.

El diseño del curso se desarrolló siguiendo el método de aprendizaje por proyectos (ApP) el cual se basa en el aprendizaje experiencial y reflexivo en el que adquiere preponderancia el proceso investigador alrededor de un tópico.

De acuerdo con Moursund (1999) la aplicación de la metodología del ApP resulta pertinente ya que se fundamenta en el constructivismo, privilegia el desarrollo de habilidades para la investigación, aumentan su conocimiento y habilidad en la utilización de las TIC para llevar a cabo el trabajo en el proyecto. De igual manera favorece el trabajo en equipo y da lugar a que los estudiantes generen un producto final (párr. 29).

En relación a los métodos y técnicas tanto de enseñanza como de aprendizaje que se seleccionaron para efectos del programa, contribuyen a desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes que engloban las competencias informativas como el pensamiento y análisis crítico, el aprendizaje para toda la vida, entre otros.

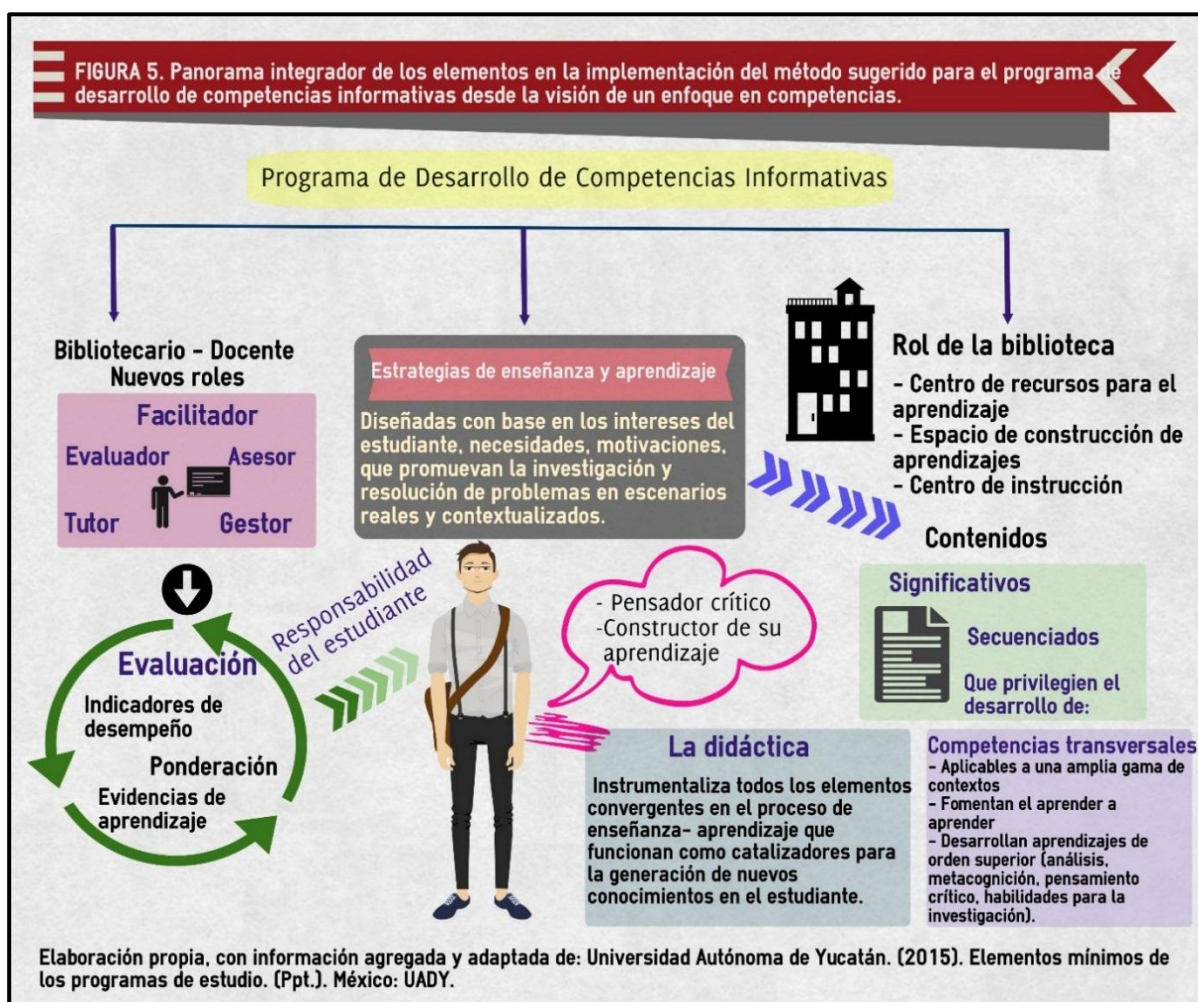
En lo que respecta a las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se seleccionaron fueron las que se consideraron pertinentes para el desarrollo de las competencias en el programa.

Se enlistan a continuación a manera de ejemplo; prácticas supervisadas, uso de organizadores gráficos (infografías, mapas mentales, conceptuales) tutoriales y actividades de aprendizaje mediado por las TIC, entre otras.

Con ello se pretende que los estudiantes asuman una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje y empleen las habilidades y conocimientos adquiridos en proyectos reales de las asignaturas implantadas en la malla curricular. La intención es encaminar a los estudiantes a situaciones que los lleven a comprender y aplicar lo que aprenden para resolver problemas relacionados con el uso de la información y de esta manera utilicen los conocimientos que les proveen las competencias informativas en escenarios reales privilegiando con ello aprendizajes significativos basados en la acción.

En la operacionalización del método se pretende tener como eje central la selección de un tema a investigar, a partir de la concreción de este elemento se procederá al despliegue y ejecución de las actividades de aprendizaje que deberán estar enfocadas al logro de las competencias informativas que se establecen en cada una de las unidades y que finalmente contribuirán al logro de la competencia del curso.

Se ofrece una visión de los elementos convergentes en la ejecución del método en la figura no. 5. Panorama convergente de los elementos en la aplicación del método sugerido para el programa de desarrollo de competencias informativas desde la visión de un enfoque en competencias.



En lo que refiere a las actividades de aprendizaje, éstas son las acciones concretas que realizará el estudiante para lograr el resultado de aprendizaje, y que en conjunto con otras conducirán al desarrollo de la competencia de la asignatura. Pueden ser presenciales, no presenciales o mixtas y deben incluirse las horas que se precisan para su realización.

Para su desarrollo se requieren de recursos y materiales que utilizará el estudiante, como softwares, plataformas, páginas web, motores de búsqueda, bases de datos, libros y revistas en formato impreso o electrónico, artículos de investigación, referencias bibliográficas, gráficos, materiales de lectura, y demás recursos que se requieran para el logro de los resultados de aprendizaje.

Para el diseño de las actividades de aprendizaje se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

Validez, implica la congruencia con los objetivos pretendidos. Una actividad es válida si favorece el aprendizaje deseado, si permite lograr los resultados de aprendizaje.

Adecuación, supone la adaptación de la metodología a las características y al desarrollo de los alumnos. Por ejemplo, actividades de trabajo individual o en equipos colaborativos después de que se haya avanzado suficiente en el contenido del curso o en el momento que los estudiantes tengan información y hayan adquirido las habilidades.

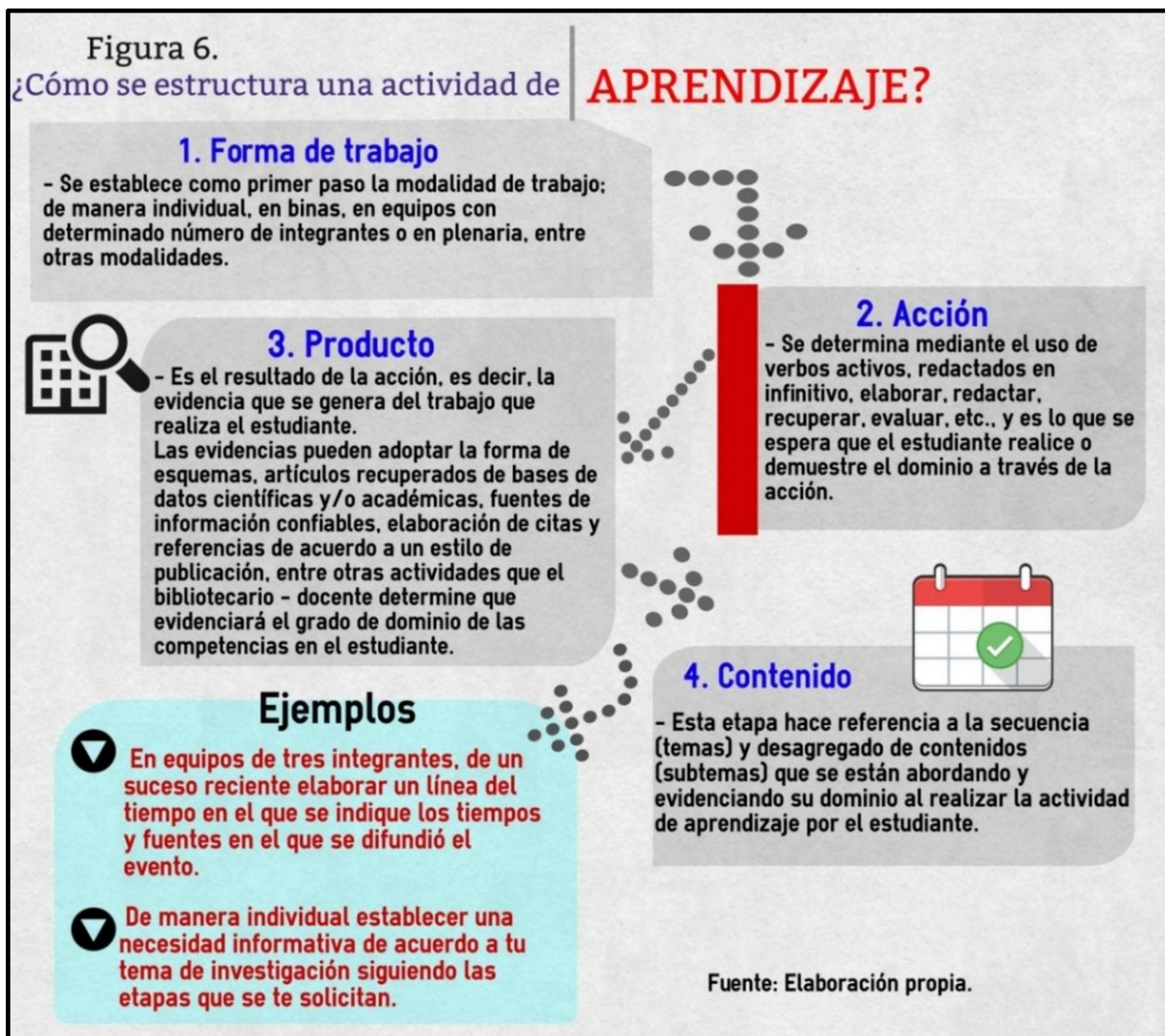
Relevancia o significación, es la posibilidad de aplicar lo que se aprende a la realidad y la utilidad para esa realidad.

Se deberán diseñar actividades de aprendizaje que favorezcan la adquisición de conocimientos factuales, procedimentales, sociales y actitudinales.

Las actividades de aprendizaje se diseñaron para que el estudiante alcance los resultados de aprendizaje establecidos y a su vez contribuya al logro de la competencia de cada unidad. Es importante mencionar, que las actividades de aprendizaje en conjunto con los recursos didácticos forman parte de las estrategias de enseñanza y aprendizaje seleccionadas, y estas últimas deberán estar también en función del logro de los resultados de aprendizaje y competencia.

Para la estructuración de una actividad de aprendizaje se debe considerar cuatro elementos como se indica en la figura 6. ¿Cómo se estructura una actividad de aprendizaje?





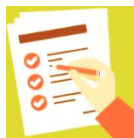





Se incluye a manera de ejemplo una actividad de aprendizaje correspondiente a la unidad 1, del tema la necesidad de información, posteriormente otras actividades de aprendizajes diseñadas ex profeso para el programa y tipo de usuario; es decir, el estudiante de bachillerato, se podrán consultar en el anexo D.

## UNIDAD 1. PLANTEAMIENTO DE LA NECESIDAD DE INFORMACIÓN

### Actividad de aprendizaje no. 4. Concretando mi necesidad de información

**Resultados de aprendizaje:** Plantea su necesidad de información siguiendo las etapas que le permitan afrontar cualquier actividad de aprendizaje y de investigación de manera exitosa.

<b>ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE NO. 4</b>	
<b>Nombre del estudiante:</b>	
<b>Tiempo presencial:</b> 120 min.	<b>Tiempo independiente:</b> 60 min.
	<p><b>Descripción de la secuencia de actividad:</b> De manera individual</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Formula su pregunta de investigación o redacta de lo que tratará el tema central a investigar.</li> <li>▪ Identifica los campos de conocimiento encargados de estudiar el/los tema(s).</li> <li>✓ Identifica las palabras claves y sinónimos del tema de investigación.</li> <li>✓ Identifica sobre qué otros conceptos o temas necesita información</li> <li>✓ De acuerdo a la información que anteriormente se planteó, identifica y selecciona las palabras clave que le permitan realizar búsquedas en bases de datos, en el catálogo de la biblioteca y en otros recursos de información.</li> </ul>
	<p><b>Recursos y materiales:</b> actividad de aprendizaje en electrónico</p> <p>Catálogos en línea, bases de datos, recursos de información que integra la biblioteca</p>
	<p><b>Evidencia de aprendizaje:</b> resolución del ejercicio y almacenamiento del documento electrónico en su portafolio de evidencias.</p>
	<p><b>Criterios de evaluación:</b></p> <p>Establece de manera clara los pasos que le permitan concretar su necesidad informativa.</p> <p>Entrega en tiempo y forma las evidencias de aprendizaje.</p>
	<p><b>Instrumento de evaluación:</b> ninguno, se califica directamente la actividad.</p>

	<p><b>Referencias:</b></p> <p>Calabrano, C. (2010). <i>Planteamiento de la necesidad de información</i>. Chile: Universidad de Chile. Disponible en <a href="http://informacionacademica.pbworks.com/w/page/19912877/Planteamiento%20de%20la%20necesidad%20de%20informaci%C3%B3n">http://informacionacademica.pbworks.com/w/page/19912877/Planteamiento%20de%20la%20necesidad%20de%20informaci%C3%B3n</a></p> <p>EduTEKA. (2000). <i>Competencia para Manejar Información</i>. Disponible en <a href="http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=1&amp;idSubX=8">http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=1&amp;idSubX=8</a></p>
---	--

### ACTIVIDAD

**Prepárate para realizar tu plan de investigación, este será tu guía para realizar el acopio de la información pertinente a tu tema de investigación.**

1. Escribe el nombre de tu tema a investigar: \_\_\_\_\_

2. Pregunta (s) generadora (s) o pregunta(s) de investigación (deberán expresar lo que requieres indagar para darle respuesta a tu tema de investigación). Esto te permitirá ir concretando tu tema.

---



---



---

3. Redacta un breve resumen de lo que tratará tu tema de investigación.

---



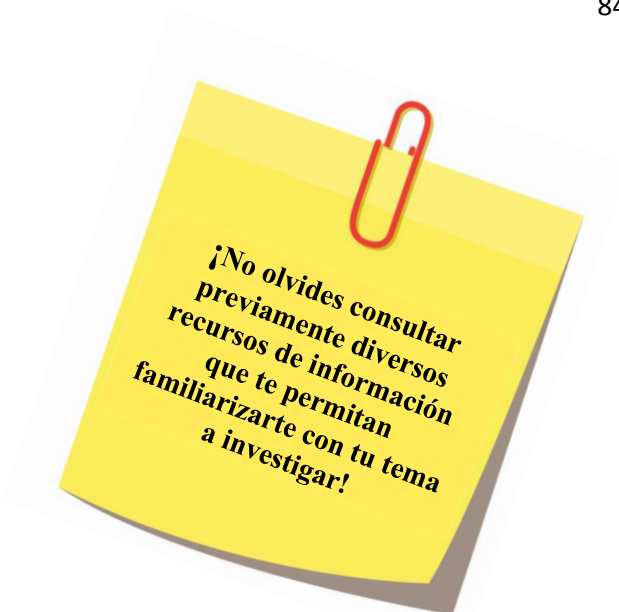
---

4. Escribe el nombre de los campos de conocimientos o disciplinas científicas encargadas de estudiar tu tema a investigar.

---



---



5. Enlista las palabras claves de tu tema de investigación que te servirán para iniciar tus búsquedas de recursos de información, que darán respuesta a tu necesidad de información, apóyate consultando diccionarios especializados.

<b>Conceptos/términos claves de tu tema de investigación</b>	<b>Sinónimos</b>	<b>Términos relacionados</b>

6. Temas complementarios ¿Sobre qué otros conceptos o temas necesitas información para resolver tu necesidad de información y de los cuales requieras documentarte? Enlístalos.

---

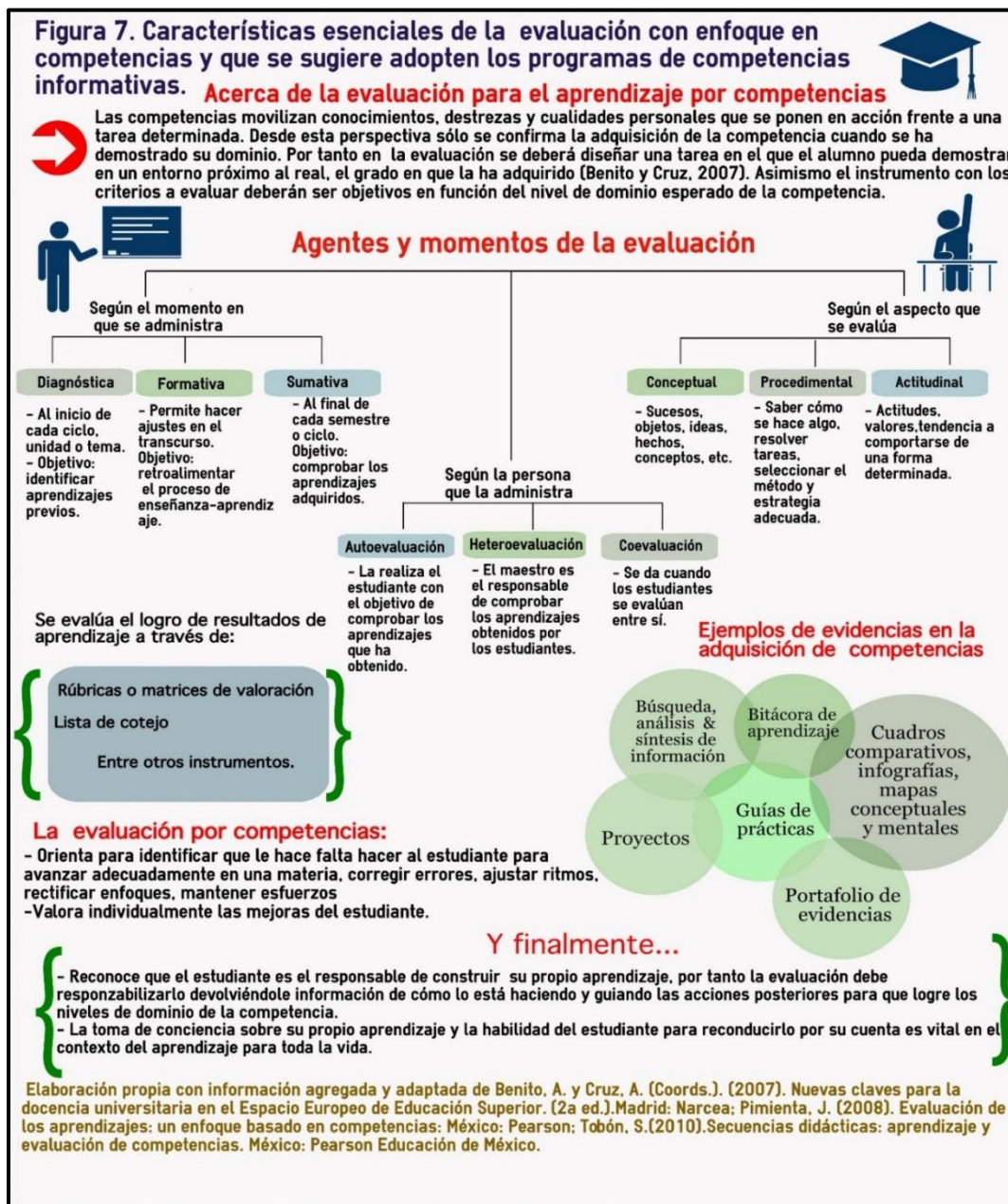


---

En lo que respecta a la evaluación Benito y Cruz (2007) refieren que “es uno de los elementos claves del proceso formativo en cualquier nivel educativo, cuyo desarrollo y resultados tienen consecuencias en términos formativos, acreditativos e incluso económicos” (p. 87)

La evaluación por lo tanto es un proceso claramente vinculado con la calidad de la enseñanza, su correcta definición y desarrollo establecen el marco necesario para conducir el aprendizaje, para ajustar los contenidos y métodos de enseñanza y como último término para permitir la mejora continua del proceso formativo. Asimismo constituye una herramienta esencial para conseguir un aprendizaje efectivo. En el caso del programa se propone una evaluación de proceso con un porcentaje de 60% de la evaluación del proceso y 40% equivalente al producto final.

Se ilustra en la figura 7. Características esenciales de la evaluación con enfoque en competencias y que se sugiere adopten los programas de competencias informativas, los elementos que se proponen considerar en los diferentes momentos de evaluación de un programa de competencias informativas, desde la visión del enfoque por competencias.



En relación a los medio didácticos Hernández (1998) refiere que esta etapa “se relaciona con la variable ordenamiento de los materiales de enseñanza” (p.23).

En esta etapa se requiere establecer algunos aspectos de los recursos a diseñar como el título, objetivo, tener en cuenta a quien va dirigido, el vocabulario deber estar acorde a la comprensión, necesidades y fines comunicativos del recurso didáctico, denomínese cartel, infografía, presentación, audiovisual u otro recurso. Ya al tener en cuenta estas variables como

consecuencia captaremos de inmediato la atención del estudiante y se contribuye a que comprenda fácilmente el tema que se está abordando.

En relación a los medios didácticos que se proponen para el programa, se sugieren presentaciones en power point, vídeos, infografías, tutoriales, selección de bibliografía impresa y electrónica, entre otros recursos de apoyo. De igual forma se pretende que la biblioteca funja como centro de recursos para la generación de aprendizajes, a través de la realización de actividades que involucren actividades como localización, obtención y consulta.

## CAPÍTULO 5. DISEÑO DEL PROGRAMA

En este capítulo se realiza la descripción e inclusión de los elementos del programa y la planeación didáctica, ambos documentos rectores, que instrumentalizan la propuesta de este estudio. Los formatos son los utilizados por la UADY en el contexto del nuevo modelo educativo, MEFI bachillerato, para el diseño de sus programas de asignaturas por lo que se determinó apearse a tales lineamientos, siguiendo así el esquema establecido.

El programa del curso es un documento que permite detallar y organizar el proceso pedagógico e identificar con claridad hacia dónde se dirigirá el aprendizaje de los estudiantes.

En un primer apartado de este documento, se incluyen los datos de identificación del programa, nombre y tipo de curso, en este caso se propone insertarla como asignatura, adicional a ofertarla como programa por parte de la biblioteca. La modalidad que se plantea es mixta, acorde con las características que actualmente ostenta el programa educativo con una distribución en horas presenciales y no presenciales, promoviendo así el estudio independiente y el uso de un sistema virtual de aprendizaje.

En el apartado de la ubicación de la asignatura se precisa que el estudiante puede cursar el programa, desde el primer semestre en adelante. No requiere requisitos académicos previos.

El programa educativo en el que pretende ofertarse el programa está basado en un sistema de créditos, se proponen 4 créditos. Para el cálculo de los créditos se consideró lo establecido en el Acuerdo 279 de la SEP, a través del cual se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de la validez oficial. Este acuerdo estipula que por cada hora efectiva de actividades de aprendizaje, se asignarán 0.0625 créditos, es decir, un crédito equivale a 16 horas efectivas de actividades de aprendizaje (UADY, 2013).



**Tabla 10. Carga académica con base en los créditos asignados**

<b>SEMESTRE A IMPARTIR</b>	<b>HORAS PRESENCIALES (HP)</b>	<b>HORAS NO PRESENCIALES (HNP)</b>
A partir del 1er. semestre en adelante	64	17
<b>Total</b>		<b>81 horas.</b>

*Fuente:* Elaboración propia.

Distribución de carga académica semanal: 3 sesiones

Duración de cada sesión: 1.5 horas.

54 sesiones de 1.5 hr = 81 horas.

Créditos asignados al programa: 4, 1 crédito equivale a 16 horas,  $16 \times 4 = 64$  horas presenciales + 17 horas no presenciales = 81 horas, duración total del curso.

El documento también refiere información sobre la intencionalidad formativa del curso en donde se hace referencia a la contribución de la asignatura al perfil de egreso y formación integral de los estudiantes.

En relación a la articulación con otras asignaturas se relaciona de manera directa con las siguientes, Redacción de textos y expresión oral, Uso de las TIC 1 y Ética aplicada (ver Anexo C). Cabe aclarar que la competencia del curso es transversal, es decir, los conocimientos adquiridos son transferibles y aplicables a todas las asignaturas que integran la malla curricular.

También se incluye el desagregado de saberes que es la descripción en las áreas de conocimientos (saber conocer), habilidades (saber hacer) y actitudes (saber ser). Información

que se desprendió de las Normas ACRL (2000) a partir de la identificación de estos tres saberes.

En lo que respecta a la planeación didáctica que constituye el segundo documento rector del programa, integra una serie de situaciones didácticas para ser desarrolladas por el docente y los estudiantes de acuerdo a un propósito pedagógico. Asimismo representa un proceso que permite organizar de manera sistemática, integrada y coherente dando origen a la operacionalización del proceso enseñanza - aprendizaje.

De igual modo, presenta la secuencia didáctica para el desarrollo de las competencias genéricas y específicas de cada unidad, articulando contenidos, estrategias, actividades de aprendizaje, recursos y medios didácticos, así como la evaluación de los aprendizajes. A continuación se despliega los apartados que abarca este documento. Los elementos que se agregan a la planeación didáctica son los puntos 5, 7, 8, 9 y 10, debido a que los demás rubros ya han sido incluidos en el programa del curso.

1. Datos generales de identificación
2. Competencia de la asignatura
3. Contextualización
4. Competencias disciplinares que se movilizan en la asignatura
5. **Unidades y competencias**
6. Desarrollo de las competencias genéricas en la asignatura
7. **Secuencia didáctica**
8. **Evaluación del desempeño**
9. **Descripción de los niveles de dominio**
10. **Actividades que fomentan la formación integral**
11. Referencias

Los rubros que incluye la planeación didáctica son la secuencia de contenidos, es decir, las temáticas seleccionadas, los resultados de aprendizaje, que reflejan lo que el estudiante será capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje, los desagregados de contenido que son los subtemas que se desprenden de los contenidos temáticos, y el apartado de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Como último apartado se incluye el listado de las referencias, en donde se integran los datos de identificación de las fuentes de información que el estudiante deberá consultar por cada unidad temática. Debido a que uno de los fines de la lista de referencias es facilitar que los estudiantes recuperen las fuentes, los datos deben ser precisos, estar correctos y completos, esto contribuirá a la credibilidad del programa, asimismo deberá incluir la información necesaria para la identificación y recuperación de los recursos de información.

Se sugiere adoptar un de estilo bibliográfico, en el programa se estructuraron las citas y referencias con base en el Manual de la American Psychological Association (APA, 2010).

Las referencias se clasificaron en básicas y complementarias. Las básicas se refieren a las fuentes de información o lecturas que deberá realizar para cada unidad el estudiante, que le servirán para una mejor comprensión de las temáticas y apoyo en la elaboración de sus actividades de aprendizaje.

Las complementarias son las que el estudiante puede consultar para profundizar o ampliar sus conocimientos sobre los temas.

A continuación se presentan ambos documentos.

### 5.1 Programa de Desarrollo de Competencias Informativas

<b>DESARROLLO DE COMPETENCIAS INFORMATIVAS</b>					
<b>1. DATOS GENERALES DE IDENTIFICACIÓN</b>					
a. Nombre del Programa	Desarrollo de competencias informativas				
b. Modalidad	Mixta				
c. Ubicación	Primer semestre				
d. Duración total en horas	81	Horas presenciales	64	Horas no presenciales	17
e. Créditos	4				
f. Requisitos académicos previos	Ninguno				

## 2. INTENCIONALIDAD FORMATIVA DEL PROGRAMA

El marco referencial y de aplicación privilegiará el desarrollo de competencias que le permitan al estudiante concretar una necesidad de información, construir estrategias para la localización y recuperación de fuentes de información válidas y confiables, que le permitan comunicar de manera ética y legal el conocimiento generado como resultado de su proceso de investigación. Lo cual contribuye a la creación de nuevos conocimientos, de tal forma que resulte en un despliegue de herramientas valiosas en su desarrollo formativo contextualizados en el aprendizaje formal y para toda la vida.

El programa de desarrollo de competencias informativas se relaciona con las siguientes asignaturas:

- Redacción de textos y expresión oral, asignatura en donde se establece las características de la comunicación oral y escrita además de redactar textos con una situación comunicativa específica y relacionado con el uso de las funciones de la lengua.
- Uso de las TIC 1, asignatura en la que el estudiante utiliza diversos programas para la organización gráfica de la información y utiliza procesadores de palabras para la redacción de textos.
- Ética aplicada, asignatura en la que se estudian las implicaciones éticas en la sociedad de la información.

## 3. COMPETENCIAS GENÉRICAS A LAS QUE CONTRIBUYE EL PROGRAMA

### Genéricas

1. Se expresa en español en forma oral y escrita en diversas situaciones comunicativas, utilizando correctamente el idioma.
2. Usa las TIC en diversos contextos, de manera pertinente y responsable.
3. Gestiona el conocimiento y el aprendizaje autónomo en sus intervenciones académicas y en otros contextos, de manera pertinente.
4. Soluciona problemas de forma innovadora y creativa utilizando habilidades de investigación.

#### 4. COMPETENCIA A DESARROLLAR EN EL PROGRAMA

Utiliza información válida y confiable en contextos académicos para la gestión de su propio conocimiento.

#### 5. DESAGREGADO DE SABERES

SABER HACER	SABER CONOCER	SABER SER
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Implementa un plan de investigación con base en su necesidad de información.</li> <li>▪ Construye una estrategia de búsqueda que le permite recuperar información pertinente a su necesidad de información.</li> <li>▪ Accede a información en bases de datos científicas y académicas.</li> <li>▪ Utiliza las tecnologías de información para acceder, investigar, producir y transmitir información de índole académica.</li> <li>▪ Estructura citas y referencias con base en un estilo bibliográfico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identifica los términos y conceptos claves relacionados con su necesidad de información</li> <li>▪ Reconoce los criterios que le confieren confiabilidad y validez a las fuentes de información impresas y electrónicas.</li> <li>▪ Elige las fuentes de información más relevantes para un propósito específico y</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Participa en discusiones a través de medios electrónicos para identificar temas de investigación o cualquier otra actividad relacionada con el uso y manejo de la información.</li> <li>▪ Tiene disposición para trabajar en equipos cooperativos.</li> <li>▪ Mantiene una actitud respetuosa ante la emisión de los puntos de vista de sus compañeros.</li> </ul>

- |   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Redacta textos académicos apegándose a las propiedades de la redacción.</li> </ul> | <p>discrimina entre ellas de acuerdo a su relevancia y confiabilidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Argumenta la importancia de citar y referenciar la información que integra en un documento académico.</li> </ul> |
|---|---|

## 6. CONTENIDOS ESENCIALES PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DEL PROGRAMA

- El ciclo de la información
- Tipología de fuentes de información
- La necesidad de información
- Herramientas para recuperar información
- Las estrategias de búsqueda
- Recursos de publicación de la información científica y académica
- Evaluación crítica de fuentes de información impresas y electrónicas
- Revistas académicas, arbitradas y de divulgación
- Ética en el uso de la información
- Elaboración de citas y referencias de acuerdo al Manual de Publicación de la American Psychological Association (APA)
- Tipología de documentos académicos
- Estructura de los textos académicos

- El proceso en la redacción de textos académicos
- Herramientas para la comunicación del producto de la investigación de acuerdo con los fines y audiencia

## 7. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

- Aprendizaje autónomo y reflexivo
- Prácticas supervisadas
- Aprendizaje colaborativo
- Aprendizaje basado en evidencia
- Análisis crítico
- Resolución de actividades de aprendizaje
- Uso de organizadores gráficos
- Guías de trabajo desarrolladas

## 8. ESTRATEGIAS GENERALES DE EVALUACIÓN

Evaluación de proceso 60%	Resolución de actividades de aprendizaje Organizadores gráficos
Evaluación de producto 40%	Portafolio de evidencias



## 9. REFERENCIAS

Araya, E. (2010). *Abecé de redacción*. México: Océano.

American Psychological Association. (2016). *APA Style*. Disponible en [http://www.apastyle.org/index.aspx?\\_ga=1.214394391.142454405.1444682783](http://www.apastyle.org/index.aspx?_ga=1.214394391.142454405.1444682783)

American Psychological Association. (2010). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association*. (3ª ed.). México: El Manual Moderno.

Ayuso, D. y Martínez, D. (2006). *Evaluación de calidad de fuentes y recursos digitales: Guía de buenas prácticas*. Disponible en <http://www.um.es/fccd/anales/ad09/ad0902.pdf>

Basulto, H. (2013). *Curso de redacción dinámica*. (3ª ed). México: Trillas

Botta, M. y Warley, J. (2007). *Tesis, tesinas, monografías e informes: nuevas normas y técnicas de investigación y redacción*. Buenos Aires: Biblos.

Biblioteca Universidad de Alcalá. *El ciclo de la información*. [Video]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=IJWmCEsKC3>

Biblioteca Universidad de Alcalá. *Uso ético de la información*. Disponible en <http://www3.uah.es/bibliotecaformacion/BECO/plagio/index.html>

Calabrano, C. (2010). *Planteamiento de la necesidad de información*. Chile: Universidad de Chile. Disponible en <http://informacionacademica.pbworks.com/w/page/19912877/Planteamiento%20de%20la%20necesidad%20de%20informaci%C3%B3n>

Cassany, D. (1999). *La cocina de la escritura*. España: Anagrama.

Castelló, M. (Ed.). (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. Barcelona:

Graó.

Chabolla, M. (2010). *Cómo redactar textos para el aprendizaje: guía para estudiantes y maestros*. México: Trillas.

Chávez, Fidel. (2003). *Redacción avanzada: un enfoque lingüístico*. (3ª. Ed). México: Pearson Education.

Chávez, P. (2002). *El universo de la redacción: taller de redacción y comprensión de textos*. México: Fernández Editores.

Clérici, C. (2013). *Lectura y escritura de textos académicos y científicos*. Disponible en

[http://www.academia.edu/3218131/Lectura\\_y\\_escritura\\_de\\_textos\\_acad%C3%A9micos\\_y\\_cient%C3%ADficos](http://www.academia.edu/3218131/Lectura_y_escritura_de_textos_acad%C3%A9micos_y_cient%C3%ADficos)

Colegio de México. *Estrategias de búsqueda*. Disponible en

[http://biblio.colmex.mx/curso\\_investigacion\\_documental/Estrategias%20de%20b%C3%BAqueda.pdf](http://biblio.colmex.mx/curso_investigacion_documental/Estrategias%20de%20b%C3%BAqueda.pdf)

EduTEKA. (2000). *Competencia para Manejar Información*. Disponible en <http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=1&idSubX=8>

EduTEKA. (s.f). *Lista de criterios para evaluar fuentes de información provenientes de internet modelo gavián*. Disponible en

[www.eduteka.org/pdfdir/CMIListaCriteriosEvaluarFuentes.php](http://www.eduteka.org/pdfdir/CMIListaCriteriosEvaluarFuentes.php)

Figueroa, B. (2007). *Criterios para evaluar la información*. Disponible en

[http://ponce.inter.edu/cai/manuales/Evaluacion\\_Informacion.pdf](http://ponce.inter.edu/cai/manuales/Evaluacion_Informacion.pdf)

Francois, L. (2004). *Técnicas de presentación: métodos y herramientas para lograr las mejores presentaciones*. México: CECSA.

American Psychological Association. (2006). *Manual de estilo de publicaciones de la guía de entrenamiento para el estudiante*.

México: El Manual Moderno.

González, L. (2007). *¿Cómo plantear adecuadamente preguntas de información?* Disponible en

<http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=1&idSubX=161&ida=791&art=1>

Gracida, Y. y Galindo, A. (Coord.). (2008). *Comprensión y producción de textos: un acto comunicativo*. México: Edere.

León, A. y González, R. (2013). *Taller de lectura y redacción I para bachillerato: enfoque por competencias*. México: Limusa.

López, M. y Cordero, G. Un intento por definir las características generales de las revistas académicas electrónicas. *Razón y*

*Palabra*, 43. Disponible en <http://www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/caracrevelec.pdf>

Lozano, L. (2009). *Taller de lectura y redacción por competencias 1: bachillerato general*. México: Nueva Editorial Lucero.

Mendoza, R. (2005). *Juegos ortográficos*. México: Cengage Learning.

Miranda, A. (2013). Plagio y ética de la investigación científica. *Revista chilena de derecho*, 40(2), 711-726. Disponible en [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-34372013000200016&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34372013000200016&lng=es&tlng=es). 10.4067/S0718-34372013000200016

Moreno, F., Marthe, N. y Rebolledo, L. (2010). *Cómo escribir textos académicos según normas internacionales: APA, IEEE, MLA, Vancouver e Icotec*. Colombia: Ediciones Uninorte.

Nava, J. (2013). *Curso breve de ortografía*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Nuevo caso de plagio serial en la academia. [Vídeo]. Disponible en

<http://www.eluniversal.com.mx/articulo/cultura/letras/2015/07/6/nuevo-caso-de-plagio-serial-en-la-academia>

Saad, A. (2009). *Redacción: desde cuestiones gramaticales hasta el informe formal extenso*. México: Grupo Editorial Patria.

Sánchez, A. (2008). *Ortografía práctica*. México: Cengage Learning.

Sánchez, J. (2007). *Saber escribir*. México: Aguilar.

Silvia, P. (2009). *Cómo escribir mejores textos académicos: guía práctica*. México: El Manual Moderno.

Silvestrini, M. y Vargas, J. (2008). *Fuentes de información, primaria, secundaria y terciaria*. Disponible en <http://ponce.inter.edu/cai/manuales/FUENTES-PRIMARIA.pdf>

Olivares, E. (4 de agosto de 2015). Expulsan a dos miembros del SNI por plagio académico. *La Jornada*. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2015/08/04/sociedad/033n1soc>

Patiño, G. (2007). *Citas y referencias bibliográficas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Pellón, M. (2004). *Criterios de evaluación de sitios web*. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=940472>

Pinto, M. (2011). *Calidad y evaluación de los contenidos electrónicos*. Disponible en [http://www.mariapinto.es/e-coms/eva\\_con\\_elec\\_htm#e6](http://www.mariapinto.es/e-coms/eva_con_elec_htm#e6)

Pinto, M. (2011). *Necesidades de información*. Disponible en [http://www.mariapinto.es/e-coms/nece\\_info.htm](http://www.mariapinto.es/e-coms/nece_info.htm)

Universidad La Salle. (2016). *Las fuentes de información*. Disponible en [http://evirtual.lasalle.edu.co/info\\_basica/nuevos/guia/fuentesDeInformacion.pdf](http://evirtual.lasalle.edu.co/info_basica/nuevos/guia/fuentesDeInformacion.pdf)

University of Illinois. *The information cycle. What is the information cycle?* Disponible en <http://www.library.illinois.edu/ugl/howdoi/informationcycle.html>

Universidad Nacional Autónoma de México. *Ética académica*. Disponible en <http://www.eticaacademica.unam.mx/Plagio.html>

Universidad Nacional Autónoma de México. (2013) *¿Cómo hacer citas y referencias en formato APA?* Disponible en <http://www.dgbiblio.unam.mx/index.php/guias-y-consejos-de-busqueda/como-citar>

Vargas, A. (2008). *Escribir en la universidad. Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*. Colombia: Programa Editorial Universidad del Valle.

Zarzar, C. (2009). *Taller de Lectura y Redacción 1*. México: Grupo Editorial Patria.

## 10. PERFIL DESEABLE DEL PROFESOR

Licenciatura en Educación, Licenciatura en bibliotecología, Maestría en Bibliotecología y Estudios de la información, Maestría en Investigación Educativa.

## 5.2 Planeación didáctica del Programa de Desarrollo de Competencias Informativas

PLANEACIÓN DIDÁCTICA					
DATOS GENERALES DE IDENTIFICACIÓN					
<b>Nombre del programa</b>	Desarrollo de competencias informativas				
<b>Modalidad</b>	Mixta				
<b>Ubicación</b>	A partir del primer semestre				
<b>Duración total en horas</b>	81	<b>Horas presenciales</b>	64 Horas	<b>Horas no presenciales</b>	17 Horas
<b>Requisitos académicos previos</b>	Ninguno				

COMPETENCIA DE LA ASIGNATURA
Utiliza información válida y confiable en contextos académicos para la gestión de su propio conocimiento.

CONTEXTUALIZACIÓN
El programa contribuye a la formación integral del estudiante y al desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes para utilizar de manera eficiente, eficaz, crítica y ética la información en un contexto académico de tal manera que lo posibiliten para tener un desempeño exitoso. El programa se articula con otros que integran la malla curricular, ya que al constituirse como una competencia transversal sus implicaciones serán beneficiosas en todas las asignaturas que integran el bachillerato general.

Unidades	Competencias	Duración	
		HP	HNP
<b>I. Planteamiento de la necesidad de información</b>	Plantea su necesidad informativa para determinar la naturaleza y nivel de la información que requiere de manera clara y pertinente.	12	3
<b>II. Accede a los recursos de información</b>	Accede a fuentes de información ejecutando estrategias de búsquedas exitosas y pertinentes a su necesidad informativa.	9	4
<b>III. Evaluación de fuentes de información</b>	Evalúa fuentes de información impresas y electrónicas determinando su calidad y utilidad.	13	3
<b>IV. Ética en el uso de la información</b>	Utiliza la información en el ámbito académico de forma ética y legal.	16	4
<b>V. Comunicación de la información en contextos académicos</b>	Comunica el conocimiento generado de su investigación de manera clara y coherente.	14	3

### DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS DE LA ASIGNATURA

COMPETENCIAS GENÉRICAS	UNIDAD I	UNIDAD II	UNIDAD III	UNIDAD IV	UNIDAD V
1. Se expresa en español en forma oral y escrita en diversas situaciones comunicativas, utilizando correctamente el idioma.				X	X
2. Usa las TIC en diversos contextos, de manera pertinente y responsable.	X	X	X	X	X

3. Gestiona el conocimiento y el Aprendizaje autónomo en sus intervenciones académicas y en otros contextos, de manera pertinente.	X	X			X
4. Soluciona problemas de forma innovadora y creativa utilizando habilidades de investigación.	X	X	X	X	X

UNIDAD I		PLANTEAMIENTO DE LA NECESIDAD DE INFORMACIÓN				
COMPETENCIA		PLANTEA SU NECESIDAD DE INFORMACIÓN PARA DETERMINAR LA NATURALEZA Y NIVEL DE LA INFORMACIÓN QUE REQUIERE DE MANERA CLARA Y PERTINENTE				
Secuencia de contenidos	Resultados de aprendizaje	Desagregado de contenidos	Estrategias de enseñanza y aprendizaje	Actividades de aprendizaje Descripción	Duración	
					HP	HNP
<b>1. El ciclo de la información</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica las etapas del ciclo de la información y las características que ésta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La evolución de un evento y su difusión en fuentes de información</li> <li>Etapas en la producción de la</li> </ul>	<p>Exposición por parte del instructor</p> <p>Organizadores gráficos</p>	<p><b>Evaluación diagnóstica.</b> De manera individual responder la evaluación diagnóstica.</p> <p><b>Recursos y materiales:</b> Equipos de cómputo, evaluación diagnóstica en electrónico.</p> <p><b>Actividad de aprendizaje no. 1.</b></p>	12	3

	adopta, dependiendo de las fuentes y tiempos en los que se va difundiendo.	información científica y académica	Aprendizaje Colaborativo  Aprendizaje mediado por las TIC	<b>Elementos del ciclo de la información.</b> <b>Recursos y materiales:</b> Biblioteca Universidad de Alcalá. “El ciclo de la información” <i>[Video]</i> . Disponible en <a href="https://www.youtube.com/watch?v=IJWmCEsKC3">https://www.youtube.com/watch?v=IJWmCEsKC3</a> University of Illinois. <i>The information cycle. What is the information cycle?</i> Disponible en <a href="http://www.library.illinois.edu/ugl/howdoi/informationcycle.html">http://www.library.illinois.edu/ugl/howdoi/informationcycle.html</a>		
<b>2. Tipología de las fuentes de información</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Utiliza los recursos informativos potenciales y disponibles en una gran variedad de formatos que</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tipología de las fuentes de información. Por su origen Área de conocimiento Soporte Nivel de la</li> </ul>	Exposición por parte del instructor  Aprendizaje Colaborativo  Aprendizaje	<b>Actividad de aprendizaje no. 2.</b> <b>Clasificación de fuentes de información.</b> <b>Recursos y materiales:</b> Actividad de aprendizaje en electrónico Presentación en power point “Tipología de fuentes de		



	<p>satisfagan su necesidad informativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Clasifica las fuentes de información de acuerdo a su contenido, determina y argumenta la utilidad de cada una de éstas en función de su necesidad informativa.</li> </ul>	<p>información que integran La organización de su contenido</p>	<p>mediado por las TIC</p>	<p>información”.</p> <p>Silvestrini, M. y Vargas, J. (2008). <i>Fuentes de información, primaria, secundaria y terciaria</i>. Disponible en <a href="http://ponce.inter.edu/cai/manuales/FUENTES-PRIMARIA.pdf">http://ponce.inter.edu/cai/manuales/FUENTES-PRIMARIA.pdf</a></p> <p>Universidad La Salle. (2016). <i>Las fuentes de información</i>. Disponible en <a href="http://evirtual.lasalle.edu.co/info_basica/nuevos/guia/fuentesDeInformacion.pdf">http://evirtual.lasalle.edu.co/info_basica/nuevos/guia/fuentesDeInformacion.pdf</a></p> <p><b>Actividad de aprendizaje no. 3.</b></p> <p><b>Antología de recursos de información.</b></p> <p><b>Recursos y materiales:</b></p> <p>Actividad de aprendizaje en electrónico</p> <p>Silvestrini, M. y Vargas, J. (2008). <i>Fuentes de información, primaria,</i></p>		
--	--	---	----------------------------	--	--	--

				<i>secundaria y terciaria.</i> Disponible en <a href="http://ponce.inter.edu/cai/manuales/FUENTES-PRIMARIA.pdf">http://ponce.inter.edu/cai/manuales/FUENTES-PRIMARIA.pdf</a>		
<b>3. La necesidad de información</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Plantea su necesidad informativa siguiendo las etapas que le permitan afrontar cualquier tarea de aprendizaje y de investigación de manera exitosa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La necesidad de información (real, expresada y reconocida)</li> <li>▪ Pasos para concretar la necesidad informativa</li> <li>▪ Identificación del tema y área de interés</li> <li>▪ Exploración inicial de la información existente sobre el tema</li> <li>▪ Formulación</li> </ul>	<p>Exposición por parte del instructor</p> <p>Organizadores gráficos</p> <p>Aprendizaje Colaborativo</p> <p>Aprendizaje mediado por las TIC</p>	<p><b>Actividad de aprendizaje no. 4. Concretando mi necesidad informativa.</b></p> <p><b>Recursos y materiales:</b></p> <p>Actividad de aprendizaje en electrónico</p> <p>Presentación en power point, Tema: “Concretando mi necesidad informativa”.</p> <p>Actividad de aprendizaje electrónico</p> <p>Calabrano, C. (2010). <i>Planteamiento de la necesidad de información.</i> Chile: Universidad de Chile.</p> <p>Disponible en <a href="http://informacionacademica.pbworks.com/w/page/19912877/Planteamiento%20de%20la%20necesidad%20d">http://informacionacademica.pbworks.com/w/page/19912877/Planteamiento%20de%20la%20necesidad%20d</a></p>		

		<p>de preguntas que su necesidad informativa o tema de investigación debe abordar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificación de las palabras clave (keywords), sinónimos, términos relacionados y en inglés.</li> </ul>		<p>e%20informaci%C3%B3n Eduteka. (2000). <i>Competencia para Manejar Información</i>. Disponible en <a href="http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=1&amp;idSubX=8">http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=1&amp;idSubX=8</a></p> <p>González, L. (2007). <i>¿Cómo plantear adecuadamente preguntas de información?</i> Disponible en <a href="http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=1&amp;idSubX=161&amp;ida=791&amp;art=1">http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=1&amp;idSubX=161&amp;ida=791&amp;art=1</a></p> <p>Pinto, M. (2011). <i>Necesidades de información</i>. Disponible en <a href="http://www.mariapinto.es/e-coms/nece_info.htm">http://www.mariapinto.es/e-coms/nece_info.htm</a></p> <p><b>Actividad de aprendizaje no. 5. Elaboración del plan de investigación.</b></p> <p><b>Recursos y materiales:</b> Actividad de aprendizaje en electrónico</p>		
--	--	--	--	---	--	--

UNIDAD II		ACCEDE A LOS RECURSOS DE INFORMACIÓN				
COMPETENCIA		ACCEDE A FUENTES DE INFORMACIÓN EJECUTANDO ESTRATEGIAS DE BÚSQUEDAS PERTINENTES A SU NECESIDAD INFORMATIVA				
Secuencia de contenidos	Resultados de aprendizaje	Desagregado de contenidos	Estrategias de enseñanza y aprendizaje	Actividades de aprendizaje Descripción	Duración	
					HP	HNP
1. <b>Herramientas para recuperar información.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica herramientas para recuperar información en la web que le proveen información pertinente a su necesidad informativa.</li> </ul>	Catálogos Buscadores Metabuscadore Bases de datos Bibliotecas virtuales y digitales	Exposición por parte del instructor Aprendizaje Colaborativo Aprendizaje mediado por las TIC	<b>Actividad de aprendizaje no. 1. Tabla comparativa de características de herramientas para recuperar información en la web.</b> <b>Recursos y materiales:</b> Actividad de aprendizaje en electrónico Internet, buscadores, metabuscadore, bases de datos, computadora, proyector multimedia, pantalla y actividad en electrónico.	9	4
2. La <b>estrategia de búsqueda</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ejecuta estrategias de búsqueda, a partir de un lenguaje controlado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué es una estrategia de búsqueda?</li> <li>Elementos a considerar al estructurar una</li> </ul>		<b>Actividad de aprendizaje no. 2. Construyendo mi estrategia de búsqueda.</b> <b>Recursos y materiales:</b> Actividad de aprendizaje en electrónico Internet, computadora, buscadores,		

	<p>utilizando para ello operadores booleanos, de truncamiento, de proximidad, y comandos especiales para recuperar información en diversas herramientas en la web.</p>	<p>estrategia de búsqueda (delimitación de la necesidad de información, palabras clave, identificación de las fuentes, puntos de acceso por descripción literal y semántica del documento)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Operadores (booleanos, de proximidad, truncamiento, comandos especiales de búsqueda</li> </ul> <p>- Evaluación de</p>		<p>metabuscadores, proyector multimedia, pantalla y actividad en electrónico. Colegio de México. <i>Estrategias de búsqueda</i>. Disponible en <a href="http://biblio.colmex.mx/curso_investigacion_documental/Estrategias%20de%20b%C3%BAsqueda.pdf">http://biblio.colmex.mx/curso_investigacion_documental/Estrategias%20de%20b%C3%BAsqueda.pdf</a></p>		
--	--	---	--	--	--	--

		la estrategia de búsqueda en función del recurso obtenido.				
<b>3. Recursos de publicación de la información científica y académica</b>	Recupera artículos de investigación pertinentes a su tema de investigación en bases de datos institucionales y de acceso abierto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bases de datos: concepto, estructura y tipologías (referenciales y de texto completo)</li> <li>▪ Open acces: concepto y estructura</li> <li>▪ La búsqueda básica y avanzada</li> <li>▪ El lenguaje libre vs controlado</li> </ul>	Exposición por parte del instructor  Aprendizaje Colaborativo  Aprendizaje mediado por las TIC	<b>Actividad de aprendizaje no. 3. Recuperación de información en bases de datos científicas y académicas</b> <b>Recursos y materiales:</b> Actividad de aprendizaje en electrónico Internet, computadora, bases de datos, proyector multimedia, pantalla y actividad en electrónico.  Presentación en power point, Tema: “Inducción a la búsqueda de información científica y académica”.		

		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Consulta y acceso a base de datos multidisciplinares</li> <li>▪ Recuperación de recursos pertinentes a la temática de investigación</li> </ul>				
--	--	---	--	--	--	--

UNIDAD III		EVALUACIÓN DE FUENTES DE INFORMACIÓN				
COMPETENCIA		EVALÚA FUENTES DE INFORMACIÓN IMPRESAS Y ELECTRÓNICAS DETERMINANDO SU CALIDAD Y UTILIDAD				
Secuencia de contenidos	Resultados de aprendizaje	Desagregado de contenidos	Estrategias de enseñanza y aprendizaje	Actividades de aprendizaje Descripción	Duración	
					HP	HNP
<b>1. Evaluación crítica de fuentes de información impresas y</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identifica los criterios de actualidad, autoridad, exactitud, alcance o</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Criterios para evaluar fuentes de información impresas y electrónicas (</li> </ul>	Exposición por parte del instructor  Cuadro comparativo	<b>Actividad de aprendizaje no. 1.</b> <b>Evaluando fuentes de información impresas</b> <b>Recursos y materiales:</b> Actividad de aprendizaje en electrónico Fuentes de información impresas varias	13	3

<b>electrónicas</b>	cobertura y relevancia en fuentes de información impresas y electrónicas.	actualidad, autoridad, exactitud, alcance o cobertura y relevancia)	Aprendizaje mediado por las TIC Lista de cotejo	<p>Presentación en power point, Tema: “Evaluación de fuentes de información impresas y electrónicas”.</p> <p><b>Actividad de aprendizaje no. 2. Evaluando fuentes de información electrónicas</b></p> <p><b>Recursos y materiales:</b></p> <p>Actividad de aprendizaje en electrónico Ayuso, D. y Martínez. D. (2006). <i>Evaluación de calidad de fuentes y recursos digitales: Guía de buenas prácticas</i>. Disponible en <a href="http://www.um.es/fccd/anales/ad09/ad0902.pdf">http://www.um.es/fccd/anales/ad09/ad0902.pdf</a></p> <p>Eduteka. <i>Lista de criterios para evaluar fuentes de información provenientes de internet modelo gavilán</i>. Disponible en <a href="http://www.eduteka.org/pdfdir/CMIListaCriteriosEvaluarFuentes.php">www.eduteka.org/pdfdir/CMIListaCriteriosEvaluarFuentes.php</a></p> <p>López, M. y Cordero, G. Un intento por definir las características generales de las</p>		
---------------------	---	---	--	---	--	--



				<p>revistas académicas electrónicas. <i>Razón y Palabra</i>, 43. Disponible en <a href="http://www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/caracrevelec.pdf">http://www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/caracrevelec.pdf</a></p> <p>Figuroa, B. (2007). <i>Criterios para evaluar la información</i>. Disponible en <a href="http://ponce.inter.edu/cai/manuales/Evaluacion_Informacion.pdf">http://ponce.inter.edu/cai/manuales/Evaluacion_Informacion.pdf</a></p> <p>Pellón, M. (2004) <i>Criterios de evaluación de sitios web</i>. Disponible en <a href="http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=940472">http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=940472</a></p> <p>Pinto, M. (2011). <i>Calidad y evaluación de los contenidos electrónicos</i>. Disponible en <a href="http://www.mariapinto.es/e-coms/eva_con_elec_htm#e6">http://www.mariapinto.es/e-coms/eva_con_elec_htm#e6</a></p>		
<b>2. Revistas académicas, arbitradas y de divulgación</b>	Identifica las características de las revistas que le confieren valor	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Características de una revista académica, arbitrada y de</li> </ul>	Exposición por parte del instructor  Cuadro	<p><b>Actividad de aprendizaje no. 3. Cuadro comparativo de características de revistas académicas, arbitradas y de divulgación.</b></p> <p><b>Recursos y materiales:</b></p>		

	<p>al contenido de su información para ser integrada en un documento académico</p>	<p>divulgación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comparación del contenido de la información que integra una revista académica, arbitrada y de divulgación.</li> </ul>	<p>comparativo</p> <p>Aprendizaje mediado por las TIC.</p>	<p>Actividad de aprendizaje en electrónico, listado de revistas académicas, arbitradas y de divulgación.</p> <p>Cuadro comparativo “Revistas de divulgación vs Revistas científicas”</p> <p><b>Actividad de aprendizaje no. 4.</b></p> <p><b>Recuperación de artículos de investigación</b></p> <p><b>Recursos y materiales:</b></p> <p>Actividad de aprendizaje en electrónico, Acceso a bases de datos multidisciplinarias Ebsco y Redalyc.</p> <p>Artículos de investigación para el análisis de la estructura.</p> <p><b>Continúa elaboración del plan de investigación (actividad 5, unidad 1).</b></p>		
--	--	--	--	--	--	--

UNIDAD IV		ÉTICA EN EL USO DE LA INFORMACIÓN				
COMPETENCIA		UTILIZA LA INFORMACIÓN EN EL ÁMBITO ACADÉMICO DE FORMA ÉTICA Y LEGAL				
Secuencia de contenidos	Resultados de aprendizaje	Desagregado de contenidos	Estrategias de enseñanza y aprendizaje	Actividades de aprendizaje Descripción	Duración	
					HP	HNP
1. Ética en el uso de la información	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analiza cuestiones éticas, legales y sociales con respecto al uso de la información.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>¿Qué es el plagio?</li> <li>¿Cuándo se comete plagio y cómo evitarlo?</li> <li>Valores, actitudes y comportamientos frente a la información exponencial y los recursos de la redes sociales</li> </ul>	<p>Exposición por parte del instructor</p> <p>Organizadores gráficos</p> <p>Aprendizaje Colaborativo</p> <p>Aprendizaje mediado por las TIC</p>	<p><b>Actividad de aprendizaje no. 1. Infografía del tema el plagio y la ética en el uso de la información.</b></p> <p><b>Recursos y materiales:</b></p> <p>Actividad de aprendizaje en electrónico Biblioteca Universidad de Alcalá. <i>Uso ético de la información</i>. Disponible en <a href="http://www3.uah.es/bibliotecaformacion/BECO/plagio/index.html">http://www3.uah.es/bibliotecaformacion/BECO/plagio/index.html</a></p> <p>Universidad Nacional Autónoma de México. <i>Ética académica</i>. Disponible en <a href="http://www.eticaacademica.unam.mx/Plagio.html">http://www.eticaacademica.unam.mx/Plagio.html</a></p> <p>Olivares, E. (4 de agosto de 2015). Expulsan a dos miembros del SNI por plagio académico. <i>La Jornada</i>. Disponible en</p>	16	4

			<p><a href="http://www.jornada.unam.mx/2015/08/04/sociedad/033n1soc">http://www.jornada.unam.mx/2015/08/04/sociedad/033n1soc</a></p> <p>Nuevo caso de plagio serial en la academia. [Vídeo]. Disponible en <a href="http://www.eluniversal.com.mx/articulo/cultura/letras/2015/07/6/nuevo-caso-de-plagio-serial-en-la-academia">http://www.eluniversal.com.mx/articulo/cultura/letras/2015/07/6/nuevo-caso-de-plagio-serial-en-la-academia</a></p> <p>Miranda, A. (2013). Plagio y ética de la investigación científica. <i>Revista chilena de derecho</i>, 40(2), 711-726. Disponible en <a href="http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0718-34372013000200016&amp;lng=es&amp;tlng=es.10.4067/S0718-34372013000200016">http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0718-34372013000200016&amp;lng=es&amp;tlng=es.10.4067/S0718-34372013000200016</a></p>		
<p><b>2. Elaboración de citas de acuerdo al Manual de Publicaciones de la</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Presenta en su trabajo o proyecto de investigación las citas bibliográficas de acuerdo a lo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Principales Manuales de estilo de Publicaciones</li> <li>Importancia de citar y referenciar</li> <li>¿Qué es una cita?</li> <li>▪ Citas estilo</li> </ul>	<p><b>Actividad de aprendizaje no. 2. Elaboración de citas de acuerdo al Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA).</b></p> <p><b>Recursos y materiales:</b> Actividad de aprendizaje en electrónico</p>		

<p><b>American Psychological Association (APA).</b></p>	<p>establecido en el Manual de la American Psychological Association.</p>	<p>APA: directas e indirectas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Clasificación de las citas: textual con énfasis en contenido y autor</li> <li>▪ Elaboración de citas de recursos de las redes sociales</li> </ul>		<p>Presentación en power point, Tema: “Elaboración de citas de acuerdo al Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (APA)”.</p> <p>American Psychological Association. (2010). <i>Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association.</i> (3ª ed.). México: El Manual Moderno.</p> <p>Patiño, G. (2007). <i>Citas y referencias bibliográficas.</i> Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.</p> <p>Gelfand, H., Walker, Ch. y la American Psychological Association. (2006). <i>Manual de estilo de publicaciones de la guía de entrenamiento para el estudiante.</i> México: El Manual Moderno.</p> <p>American Psychological Association. (2016). <i>APA Style.</i> Disponible en <a href="http://www.apastyle.org/index.aspx?_ga=1">http://www.apastyle.org/index.aspx?_ga=1</a></p>		
---	---	--	--	--	--	--

				.214394391.142454405.1444682783 Universidad Nacional Autónoma de México. (2013) <i>¿Cómo hacer citas y referencias en formato APA?</i> Disponible en <a href="http://www.dgbiblio.unam.mx/index.php/guias-y-consejos-de-busqueda/como-citar">http://www.dgbiblio.unam.mx/index.php/guias-y-consejos-de-busqueda/como-citar</a>		
<b>3. Elaboración de referencias de acuerdo al Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA).</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Presenta en su trabajo o proyecto de investigación las referencias bibliográficas de acuerdo a lo establecido en el Manual de la American Psychological Association.</li> </ul>	<p>¿Qué es una referencia?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El listado de referencias</li> <li>▪ Elaboración de referencias de recursos impresos y electrónicos</li> <li>▪ Elaboración de referencias de recursos de las redes sociales</li> </ul>	<p>Exposición por parte del instructor</p> <p>Organizadores gráficos</p> <p>Aprendizaje Colaborativo</p> <p>Aprendizaje mediado por</p>	<p><b>Actividad de aprendizaje no. 3. Elaboración de referencias de acuerdo al Manual de Publicaciones de la American Psychological Association (APA).</b></p> <p><b>Recursos y materiales:</b></p> <p>Actividad de aprendizaje en electrónico</p> <p>Presentación en power point, Tema: “Elaboración de referencias de acuerdo al Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (APA)”.</p> <p>American Psychological Association. (2016). <i>APA Style</i>. Disponible en</p>		

			las TIC	<p><a href="http://www.apastyle.org/index.aspx?_ga=1.214394391.142454405.1444682783">http://www.apastyle.org/index.aspx?_ga=1.214394391.142454405.1444682783</a></p> <p>Actividad de aprendizaje en electrónico American Psychological Association. (2010). <i>Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association.</i>( 3ª ed.). México: El Manual Moderno.</p> <p>Gelfand, H., Walker, Ch. y la American Psychological Association. (2006). <i>Manual de estilo de publicaciones de la guía de entrenamiento para el estudiante.</i> México: El Manual Moderno.</p> <p>Moreno, F., Marthe, N. y Rebolledo, L. (2010). <i>Cómo escribir textos académicos según normas internacionales: APA, IEEE, MLA, Vancouver e Icotec.</i> Colombia: Ediciones Uninorte.</p> <p>Universidad Nacional Autónoma de México. (2013) ¿Cómo hacer citas y referencias en formato APA? Disponible</p>		
--	--	--	---------	---	--	--

				<p>en  <a href="http://www.dgbiblio.unam.mx/index.php/guias-y-consejos-de-busqueda/como-citar">http://www.dgbiblio.unam.mx/index.php/guias-y-consejos-de-busqueda/como-citar</a>          Patiño, G. (2007). <i>Citas y referencias bibliográficas</i>. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.</p>		
--	--	--	--	---	--	--

UNIDAD V		COMUNICACIÓN DE LA INFORMACIÓN EN CONTEXTOS ACADÉMICOS				
COMPETENCIA		COMUNICA EL CONOCIMIENTO GENERADO DE SU PROCESO DE INVESTIGACIÓN APEGÁNDOSE A LAS PROPIEDADES DE LA REDACCIÓN.				
Secuencia de contenidos	Resultados de aprendizaje	Desagregado de contenidos	Estrategias de enseñanza y aprendizaje	Actividades de aprendizaje Descripción	Duración	
					HP	HNP
<b>1. Tipología de documentos académicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Analiza cada uno de los elementos que integran la estructura de los diversos tipos de textos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definición y estructura interna y externa de monografía, ensayo, ponencia, reseña, artículos de investigación, proyecto de</li> </ul>	<p>Exposición por parte del instructor</p> <p>Organizadores gráficos</p> <p>Aprendizaje</p>	<p><b>Actividad de aprendizaje no. 1. Identificando la estructura de los textos académicos</b></p> <p><b>Recursos y materiales:</b></p> <p>Actividad de aprendizaje en electrónico</p> <p>Presentación en power point, Tema: “El texto científico y académico”.</p> <p>Clérici, C. (2013). <i>Lectura y escritura</i></p>	14	3



	académicos.	investigación, portafolio de evidencias.	Colaborativo  Aprendizaje mediado por las TIC	<p><i>de textos académicos y científicos.</i></p> <p>Disponible en <a href="http://www.academia.edu/3218131/Lectura_y_escritura_de_textos_acad%C3%A9micos_y_cient%C3%ADficos">http://www.academia.edu/3218131/Lectura_y_escritura_de_textos_acad%C3%A9micos_y_cient%C3%ADficos</a></p> <p>León, A. y González, R. (2013). <i>Taller de lectura y redacción I para bachillerato: enfoque por competencias.</i> México: Limusa.</p> <p>Zarzar, C. (2009). <i>Taller de Lectura y Redacción I.</i> México: Grupo Editorial Patria.</p> <p>Moreno, F., Marthe, N. y Rebolledo, L. (2010). <i>Cómo escribir textos académicos según normas internacionales: APA, IEEE, MLA, Vancouver e Icotec.</i> Colombia: Ediciones Uninorte.</p>		
<b>2. Estructura de los textos académicos</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Elementos que forman parte de la estructura de un</li> </ul>	Exposición por parte del instructor	<p><b>Actividad de aprendizaje no. 2.</b></p> <p><b>Estructurando mi texto académico.</b></p> <p><b>Recursos y materiales:</b></p>		

		<p>documento académico (portada, índice, introducción, objetivos, justificación, revisión de la literatura, marco teórico, conclusiones, referencias, anexos y apéndices)</p>	<p>Organizadores gráficos</p> <p>Aprendizaje Colaborativo</p> <p>Aprendizaje mediado por las TIC</p>	<p>Presentación en power point, Tema: “Elementos a considerar en la redacción de textos académicos”.</p> <p>Actividad de aprendizaje en electrónico</p> <p>Botta, M. y Warley, J. (2007). <i>Tesis, tesinas, monografías e informes: nuevas normas y técnicas de investigación y redacción</i>. Buenos Aires: Biblos.</p> <p>Castelló, M. (Ed.). (2007). <i>Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias</i>. Barcelona: Graó.</p> <p>Chaholla, M. (2010). <i>Cómo redactar textos para el aprendizaje: guía para estudiantes y maestros</i>. México: Trillas.</p> <p>Clérico, C. (2013). <i>Lectura y escritura de textos académicos y científicos</i>. Disponible en <a href="http://www.academia.edu/3218131/Lectura_y_escritura_de_textos_acad%C3%99">http://www.academia.edu/3218131/Lectura_y_escritura_de_textos_acad%C3%</a></p>		
--	--	---	--	---	--	--

A9micos\_y\_cient%C3%ADficos  
Vargas, A. (2008). *Escribir en la universidad. Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*. Colombia: Programa Editorial Universidad del Valle.

Chávez, P. (2002). *El universo de la redacción: taller de redacción y comprensión de textos*. México: Fernández Editores.

Cassany, D. (1999). *La cocina de la escritura*. España: Anagrama.

Gracida, Y. y Galindo, A. (Coord.). (2008). *Comprensión y producción de textos: un acto comunicativo*. México: Edere.

Sánchez, J. (2007). *Saber escribir*. México: Aguilar.

Silvia, P. (2009). *Cómo escribir mejores textos académicos: guía*

				<i>práctica</i> . México: Manual Moderno. Vargas, A. (2008). <i>Escribir en la universidad: reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición de textos académicos</i> . Colombia: Programa Editorial Universidad del Valle.		
<b>3. El proceso en la redacción de textos académicos</b>	Utiliza las reglas de la redacción en la elaboración de sus trabajos académicos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ La situación comunicativa en los textos académicos</li> <li>▪ Propiedades básicas de la redacción (coherencia, cohesión y adecuación).</li> <li>▪ Tipología y estructura del párrafo</li> </ul>	Exposición por parte del instructor  Organizadores gráficos  Aprendizaje Colaborativo  Aprendizaje mediado por	<b>Actividad de aprendizaje no. 3. Redacción de un texto académico utilizando las propiedades de la redacción.</b> <b>Recursos y materiales:</b> Actividad de aprendizaje en electrónico Presentación en power point, Tema: “Elementos a considerar en la redacción de textos académicos”. Araya, E. (2010). <i>Abecé de redacción</i> . México: Océano. Cassany, D. (1999). <i>La cocina de la escritura</i> . España: Anagrama. Chaholla, M. (2010). <i>Cómo redactar</i>		

		<p>- Esquemas de revisión y corrección del escrito (planificar, escribir, revisar y comunicar)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vicios de la redacción, signos de puntuación y ortografía</li> <li>▪ Pautas mínimas para la elaboración y presentación del producto de la investigación (foros, mesas redondas, congresos escolares, exposiciones en clase, otros medios</li> </ul>	<p>las TIC</p>	<p><i>textos para el aprendizaje: guía para estudiantes y maestros.</i> México: Trillas.</p> <p>Chávez, P. (2002). <i>El universo de la redacción: taller de redacción y comprensión de textos.</i> México: Fernández Editores.</p> <p>Gracida, Y. y Galindo, A. (Coord.). (2008). <i>Comprensión y producción de textos: un acto comunicativo.</i> México: Edere.</p> <p>Mendoza, R. (2005). <i>Juegos ortográficos.</i> México: Cengage Learning.</p> <p>Nava, J. (2013). <i>Curso breve de ortografía.</i> México: McGraw-Hill Interamericana.</p> <p>Saad, A. (2009). <i>Redacción: desde cuestiones gramaticales hasta el informe formal extenso.</i> México: Grupo Editorial Patria.</p> <p>Sánchez, A. (2008). <i>Ortografía</i></p>		
--	--	---	----------------	---	--	--

		de divulgación del proyecto de investigación ).		<p><i>práctica</i>. México: Cengage Learning.</p> <p>Sánchez, J. (2007). <i>Saber escribir</i>. México: Aguilar.</p> <p>Silvia, P. (2009). <i>Cómo escribir mejores textos académicos: guía práctica</i>. México: El Manual Moderno.</p> <p>Vargas, A. (2008). <i>Escribir en la universidad. Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos</i>. Colombia: Programa Editorial Universidad del Valle.</p>		
<b>Herramientas y modalidades para la comunicación del producto de la investigación de acuerdo a</b>	Presenta el producto del proyecto de investigación de acuerdo a los fines y características de la	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Presentaciones, infografías, mapas conceptuales, cuadros comparativos, carteles, entre otras herramientas</li> <li>▪ Foros, mesas</li> </ul>	Exposición por parte del estudiante  Organizadores gráficos	<p><b>Actividad de aprendizaje no. 4. Presentación del producto de la investigación.</b></p> <p><b>Recursos y materiales:</b></p> <p>Actividad de aprendizaje en electrónico</p> <p>Araya, E. (2010). <i>Abecé de redacción</i>. México: Océano.</p> <p>Basulto, H. (2013). <i>Curso de redacción</i></p>		

<p><b>los fines y audiencia</b></p>	<p>audiencia.</p>	<p>redondas, congresos escolares, exposiciones en clase, entre otros medios de divulgación de resultados de proyectos de investigación.</p>	<p>Aprendizaje Colaborativo</p> <p>Aprendizaje mediado por las TIC's</p>	<p><i>dinámica</i>. (3<sup>a</sup>.ed). México: Trillas</p> <p>Cassany, D. (1999). <i>La cocina de la escritura</i>. España: Anagrama.</p> <p>Chaholla, M. (2010). <i>Cómo redactar textos para el aprendizaje: guía para estudiantes y maestros</i>. México: Trillas.</p> <p>Chávez, P. (2002). <i>El universo de la redacción: taller de redacción y comprensión de textos</i>. México: Fernández Editores.</p> <p>Francois, L. (2004). <i>Técnicas de presentación: métodos y herramientas para lograr las mejores presentaciones</i>. México: CECSA.</p> <p>Gracida, Y. y Galindo,A. (Coord.). (2008). <i>Comprensión y producción de textos: un acto comunicativo</i>. México: Edere.</p> <p>Mendoza, R. (2005). <i>Juegos ortográficos</i>. México: Cengage Learning.</p>		
-------------------------------------	-------------------	---	--	---	--	--

Nava, J. (2013). *Curso breve de ortografía*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Saad, A. (2009). *Redacción: desde cuestiones gramaticales hasta el informe formal extenso*. México: Grupo Editorial Patria.

Sánchez, A. (2008). *Ortografía práctica*. México: Cengage Learning.

Sánchez, J. (2007). *Saber escribir*. México: Aguilar.

Silvia, P. (2009). *Cómo escribir mejores textos académicos: guía práctica*. México: El Manual Moderno.

Vargas, A. (2008). *Escribir en la universidad. Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*. Colombia: Programa Editorial Universidad del Valle.



<b>EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO</b>		
<b>EVALUACIÓN DE PROCESO</b>		
<b>Estrategia de evaluación</b>	<b>Criterios de evaluación</b>	<b>Ponderación</b>
Cuadros comparativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Claridad en la distinción de los conceptos</li> <li>▪ Uso de elementos comparativos</li> <li>▪ Presentación sintética de la información</li> </ul>	5%
Redacción de documentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Establecimiento claro del tema</li> <li>▪ Elaboración de esquemas de los temas a abordar</li> <li>▪ Correcto uso de las reglas ortográficas y gramaticales</li> <li>▪ Uso de fuentes de información válidas y confiables</li> <li>▪ Uso de elementos básicos de la redacción (coherencia, cohesión y adecuación)</li> <li>▪ Estilo de citación APA</li> </ul>	5%
Organizadores gráficos	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Estructura organizada de manera lógica</li> <li>▪ Uso de ortografía y gramática de acuerdo a las reglas establecidas por la RAE</li> <li>▪ Adecuada relación entre los conceptos</li> </ul>	5%
Reportes de prácticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificación clara del procedimiento adecuado a seguir</li> <li>▪ Presenta la información que se le solicita</li> <li>▪ Autoevaluación</li> </ul>	30%

Guía de preguntas	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Respuestas con base a las preguntas planteadas</li> <li>▪ Redacción clara sin errores de ortografía</li> <li>▪ Presenta una autoreflexión</li> </ul>	15%
		Total 60%

### EVALUACIÓN DE PRODUCTO

Estrategia de evaluación	Criterios de evaluación	Ponderación
Portafolio de evidencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Organización coherente de las secciones del portafolio</li> <li>▪ Integración de las evidencias de aprendizaje solicitadas</li> <li>▪ Realiza una autoevaluación reflexiva en cada evidencia de aprendizaje</li> <li>▪ Se identifica una buena redacción</li> <li>▪ Presenta pulcritud el trabajo</li> </ul>	40%

### EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO

Evaluación de proceso	70%
Evaluación de producto	30%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

### DESCRIPCIÓN DE LOS NIVELES DE DOMINIO

Puntaje	Categoría	Descripción
90 – 100	Sobresaliente (SS)	Utiliza la información en la autogestión del conocimiento mediante la implementación de habilidades de investigación, el diseño y ejecución de estrategias de recuperación, el análisis crítico de los recursos de información y el uso de las tecnologías de la información y comunicación; para actualizar sus conocimientos de manera autónoma y permanente. Todo esto con una actitud ética y responsable, con apego a la legalidad.
80 – 89	Satisfactorio (SA)	Utiliza la información en la autogestión del conocimiento mediante el diseño y ejecución de estrategias de recuperación, el análisis crítico de los recursos de información y el uso de las tecnologías de la información y comunicación; para actualizar sus conocimientos de manera autónoma y permanente. Todo esto con una actitud ética y responsable, con apego a la legalidad.
70 – 79	Suficiente (S)	Utiliza la información en la autogestión del conocimiento mediante la implementación de habilidades de investigación, el diseño y ejecución de estrategias de recuperación, para actualizar sus conocimientos de manera autónoma y permanente. Todo esto con una actitud ética y responsable, con apego a la legalidad.
0 - 69	No acreditado (NA)	No cumple con los atributos mínimos descritos para obtener un desempeño suficiente.

### ACTIVIDADES QUE FOMENTAN LA FORMACIÓN INTEGRAL

DIMENSIONES	ACTIVIDADES
Cognitiva	Ejecuta un procedimiento para la recuperación de información evaluándola de manera crítica e integrándola posteriormente a un documento académico

Social	Participa en trabajos en equipos para llevar a cabo las actividades de aprendizaje
Emocional	No aplica
Valoral-actitudinal	Participa en discusiones a través de medios electrónicos para identificar temas de investigación o cualquier otra actividad relacionada con el uso y manejo de la información.
Física	No aplica

## REFERENCIAS

Araya, E. (2010). *Abecé de redacción*. México: Océano.

American Psychological Association. (2016). *APA Style*. Disponible en [http://www.apastyle.org/index.aspx?\\_ga=1.214394391.142454405.1444682783](http://www.apastyle.org/index.aspx?_ga=1.214394391.142454405.1444682783)

American Psychological Association. (2010). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association*. (3ª ed.). México: El Manual Moderno.

Ayuso, D. y Martínez, D. (2006). *Evaluación de calidad de fuentes y recursos digitales: Guía de buenas prácticas*. Disponible en <http://www.um.es/fccd/anales/ad09/ad0902.pdf>

Basulto, H. (2013). *Curso de redacción dinámica*. (3ª ed). México: Trillas

Botta, M. y Warley, J. (2007). *Tesis, tesinas, monografías e informes: nuevas normas y técnicas de investigación y redacción*. Buenos Aires: Biblos.

Biblioteca Universidad de Alcalá. *El ciclo de la información*. [Vídeo]. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=IJWmCEsKC3>

Biblioteca Universidad de Alcalá. *Uso ético de la información*. Disponible en

<http://www3.uah.es/bibliotecaformacion/BECO/plagio/index.html>

Calabrano, C. (2010). *Planteamiento de la necesidad de información*. Chile: Universidad de Chile. Disponible en <http://informacionacademica.pbworks.com/w/page/19912877/Planteamiento%20de%20la%20necesidad%20de%20informaci%C3%B3n>

Cassany, D. (1999). *La cocina de la escritura*. España: Anagrama.

Castelló, M. (Ed.). (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.

Chabolla, M. (2010). *Cómo redactar textos para el aprendizaje: guía para estudiantes y maestros*. México: Trillas.

Chávez, P. (2002). *El universo de la redacción: taller de redacción y comprensión de textos*. México: Fernández Editores.

Clérici, C. (2013). *Lectura y escritura de textos académicos y científicos*. Disponible en

[http://www.academia.edu/3218131/Lectura\\_y\\_escritura\\_de\\_textos\\_acad%C3%A9micos\\_y\\_cient%C3%ADficos](http://www.academia.edu/3218131/Lectura_y_escritura_de_textos_acad%C3%A9micos_y_cient%C3%ADficos)

Colegio de México. *Estrategias de búsqueda*. Disponible en

[http://biblio.colmex.mx/curso\\_investigacion\\_documental/Estrategias%20de%20b%C3%BAsqueda.pdf](http://biblio.colmex.mx/curso_investigacion_documental/Estrategias%20de%20b%C3%BAsqueda.pdf)

EduTEKA. (2000). *Competencia para Manejar Información*. Disponible en

<http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=1&idSubX=8>

EduTEKA. *Lista de criterios para evaluar fuentes de información provenientes de internet modelo gavilán*. Disponible en

[www.eduteka.org/pdfdir/CMIListaCriteriosEvaluarFuentes.php](http://www.eduteka.org/pdfdir/CMIListaCriteriosEvaluarFuentes.php)

Figueroa, B. (2007). *Criterios para evaluar la información*. Disponible en

[http://ponce.inter.edu/cai/manuales/Evaluacion\\_Informacion.pdf](http://ponce.inter.edu/cai/manuales/Evaluacion_Informacion.pdf)

Francois, L. (2004). *Técnicas de presentación: métodos y herramientas para lograr las mejores presentaciones*. México: CECSA.

- Gelfand, H., Walker, Ch. y la American Psychological Association. (2006). *Manual de estilo de publicaciones de la guía de entrenamiento para el estudiante*. México: El Manual Moderno.
- González, L. (2007). *¿Cómo plantear adecuadamente preguntas de información?* Disponible en <http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=1&idSubX=161&ida=791&art=1>
- Gracida, Y. y Galindo, A. (Coord.). (2008). *Comprensión y producción de textos: un acto comunicativo*. México: Edere.
- León, A. y González, R. (2013). *Taller de lectura y redacción I para bachillerato: enfoque por competencias*. México: Limusa.
- López, M. y Cordero, G. Un intento por definir las características generales de las revistas académicas electrónicas. *Razón y Palabra*, 43. Disponible en <http://www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/caracrevelec.pdf>
- Mendoza, R. (2005). *Juegos ortográficos*. México: Cengage Learning.
- Miranda, A. (2013). Plagio y ética de la investigación científica. *Revista chilena de derecho*, 40(2), 711-726. Disponible en [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-34372013000200016&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-34372013000200016](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34372013000200016&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-34372013000200016)
- Moreno, F., Marthe, N. y Rebolledo, L. (2010). *Cómo escribir textos académicos según normas internacionales: APA, IEEE, MLA, Vancouver e Icotec*. Colombia: Ediciones Uninorte.
- Nava, J. (2013). *Curso breve de ortografía*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Nuevo caso de plagio serial en la academia. [Vídeo]. Disponible en <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/cultura/letras/2015/07/6/nuevo-caso-de-plagio-serial-en-la-academia>
- Saad, A. (2009). *Redacción: desde cuestiones gramaticales hasta el informe formal extenso*. México: Grupo Editorial Patria.
- Sánchez, A. (2008). *Ortografía práctica*. México: Cengage Learning.
- Sánchez, J. (2007). *Saber escribir*. México: Aguilar.
- Silvia, P. (2009). *Cómo escribir mejores textos académicos: guía práctica*. México: El Manual Moderno.

- Silvestrini, M. y Vargas, J. (2008). *Fuentes de información, primaria, secundaria y terciaria*. Disponible en <http://ponce.inter.edu/cai/manuales/FUENTES-PRIMARIA.pdf>
- Olivares, E. (4 de agosto de 2015). *Expulsan a dos miembros del SNI por plagio académico*. La Jornada. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/2015/08/04/sociedad/033n1soc>
- Patiño, G. (2007). *Citas y referencias bibliográficas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Pellón, M. (2004). *Criterios de evaluación de sitios web*. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=940472>
- Pinto, M. (2011). *Calidad y evaluación de los contenidos electrónicos*. Disponible en [http://www.mariapinto.es/e-coms/eva\\_con\\_elec\\_hm#e6](http://www.mariapinto.es/e-coms/eva_con_elec_hm#e6)
- Pinto, M. (2011). *Necesidades de información*. Disponible en [http://www.mariapinto.es/e-coms/nece\\_info.htm](http://www.mariapinto.es/e-coms/nece_info.htm)
- Universidad La Salle. (2016). *Las fuentes de información*. Disponible en [http://evirtual.lasalle.edu.co/info\\_basica/nuevos/guia/fuentesDeInformacion.pdf](http://evirtual.lasalle.edu.co/info_basica/nuevos/guia/fuentesDeInformacion.pdf)
- University of Illinois. *The information cycle. What is the information cycle?* Disponible en <http://www.library.illinois.edu/ugl/howdoi/informationcycle.html>
- Universidad Nacional Autónoma de México. *Ética académica*. Disponible en <http://www.eticaacademica.unam.mx/Plagio.html>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2013) *¿Cómo hacer citas y referencias en formato APA?* Disponible en <http://www.dgbiblio.unam.mx/index.php/guias-y-consejos-de-busqueda/como-citar>
- Vargas, A. (2008). *Escribir en la universidad. Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*. Colombia: Programa Editorial Universidad del Valle.
- Zarzar, C. (2009). *Taller de Lectura y Redacción I*. México: Grupo Editorial Patria.

### 5.3 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES FINALES

La presente tesis tuvo como principal objetivo “Diseñar un programa para el desarrollo de competencias informativas con un enfoque en competencias, dirigido a jóvenes de Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma de Yucatán”. Para su logro y como parte de las etapas que se llevaron a cabo en la investigación, se realizó un diagnóstico a manera de estudio de usuarios, del cual se obtuvo información de las competencias informativas a desarrollar en los estudiantes. El análisis que se realizó dio la pauta para el diseño del *Programa de Desarrollo de Competencias Informativas*.

Si bien se consideraron factores para posibilitar su inserción en el bachillerato y/o a la malla curricular del programa educativo, como el diseño del programa, sustentado en la propuesta de la autora Hernández Salazar (1998) teniendo como marco de actuación el enfoque por competencias y el diseño sustentado en las recomendaciones del Modelo Educativo para la Formación Integral (MEFI) bachillerato, también existen otros factores de no menor importancia a considerar, que pudieran favorecer o limitar su inserción.

Entre estos factores podemos mencionar, las competencias docentes que deberá tener el bibliotecario orientadas directamente a la ejecución del programa. Si bien, en el documento denominado *Programa de Desarrollo de Competencias Informativas* en el apartado perfil deseable del profesor, mismo que se incluye en el presente documento, se sugieren los perfiles deseables para la impartición del programa, la realidad es que son pocos los bibliotecarios que cuentan con estudios formales en el área de Bibliotecología y conocimientos de docencia de manera simultánea, en lo que respecta al Sistema Bibliotecario de la UADY.



Es oportuno mencionar que, si bien los bibliotecarios poseen fortalezas destacables, como conocimiento de los recursos de información que integran sus bibliotecas, dominio de las habilidades para uso de bases de datos, habilidades en la búsqueda, recuperación de la información perteneciente a un área disciplinaria, entre otras competencias. También existen áreas de oportunidad en donde habrá que establecer los mecanismos para subsanarlas, por consiguiente se sugiere implementar un programa de habilitación pedagógica dirigido a los instructores que estarán como operantes del programa.

Otro agente que pudieran incidir como factor de éxito en la implementación, es la socialización y justificación de la implantación del programa ante directivos y profesores, ya que será importante proporcionar argumentos en donde se establezcan que las competencias que desarrollarán los estudiantes a través de la impartición del programa contribuyen al logro del perfil de egreso del estudiante del bachillerato y constituyen un componente esencial en la continuación de su formación académica.

De igual manera es importante mencionar que el diseño del programa con un enfoque en competencias, direcciona el desarrollo de aprendizajes significativos en el estudiante para ser aplicados en las necesidades reales que les requiere el nuevo modelo educativo. No se omite mencionar, que las competencias informativas envisten conocimientos, habilidades y actitudes transversales aplicables, más allá del contexto escolar, posibilitando así la adquisición de otras competencias, no poniendo fecha de caducidad a los conocimientos adquiridos en su transitar por el bachillerato y convirtiéndose de esta manera en una herramienta que posibilita su permanencia y éxito en su formación académica.

En lo que respecta al Sistema Bibliotecario de la UADY, el programa representa una contribución sustancial, ya que considera de manera incluyente proporcionar una formación en el área de competencias informativas al estudiante de bachillerato; que hasta el momento no se

había considerado, y es así que la propuesta del programa obliga a dar un viraje a este tipo de usuario.

En síntesis, en este vórtice de transformaciones en los programas educativos, los bibliotecarios deberán estar preparados para contar con las competencias que se requieren para afrontar las nuevas realidades a las que ya estamos convocados, en específico habilidades docentes e investigación, entre otras. Lo anterior, enmarcado en el papel que deberá desempeñar la biblioteca como centro de recursos de aprendizaje que en las escuelas preparatorias de la UADY, se encuentra aún en ciernes, sin embargo la presente propuesta nos permite tener una herramienta sustentada en los nuevos requerimientos contextualizados en el enfoque educativo actual, y que colocar a la biblioteca, al bibliotecario y al estudiante de bachillerato como protagonistas.

Por último, es importante aclarar que la presente propuesta no ha sido implementada, etapa que se espera realizar en un futuro, lo que seguramente originará áreas de oportunidad de mejora en el diseño mismo del programa. De igual forma se considera importante la evaluación del programa, en aspectos tales como la pertinencia y congruencia de los objetivos con los resultados obtenidos de su implementación, lo que seguramente generará un *corpus* de conocimientos teóricos y metodológicos de la evaluación de este tipo de programas en el contexto de la biblioteca, de esta manera se dejan abiertas nuevas líneas de investigación para futuros estudios en el ámbito de programas de desarrollo de competencias informativas.

## REFERENCIAS

Álvarez, Y. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: el reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Andrade, R. y Hernández, S. (2010). El enfoque de competencias y el currículum del bachillerato en México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1) 481-508. Disponible en <http://estudiosterritoriales.org/articulo.oa?id=77315079023>

Angulo, N. (2003). Normas de competencia en competencias informativas. *Biblioteconomía y Documentación*, núm. 11. Disponible en <http://www.ub.edu/bid/11angul2.htm>

Argudín, Y. (2014). *Educación basada en competencias: Nociones y antecedentes. (reimp.)*. México: Trillas.

Association of College and Research Libraries. (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Disponible en <http://www.ala.org>

Benítez, C. El debate internacional sobre el futuro de la educación superior. *Revista de la Educación Superior Revista de la Educación Superior* Número 122. Disponible en [publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista122\\_S6A2ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista122_S6A2ES.pdf)

Benito, Á. y Cruz, A. (2007). *Nuevas Claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. España: Narcea.

Blanco, A. (Coord). (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.

Blázquez, F. (Coord.). (2001). *Sociedad de la información y educación*. España: Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros.

Bracho, T. y Miranda, F. (2012). La educación media superior situación actual y reforma educativa. En M, Martínez. (Coord.). *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*. (pp.130-219). México: FCE.

Cabrera, K. y González F. (2006). *Currículo universitario basado en competencias*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.

Caillods, F. (2005). *Las reformas de la educación secundaria en países de Europa. Seminario Internacional. La escuela media hoy. Desafíos, debates y perspectivas, 202 Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI*. Disponible en [http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05\\_Docu6\\_Lasreformasdelaeducacion\\_Caillods.pdf](http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu6_Lasreformasdelaeducacion_Caillods.pdf)

Caldera, E., Paredes, A., Pirela, J. y Portillo, L. (2015). Desarrollo de competencias informativas en la formación general de la Universidad del Zulia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXI() 347-360. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28041012012>

Castañeda, J., De la Torre, M., Morán, J. y Lara, L. (2002). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Castañon, R. y Seco, R. (2000). *La Educación Media Superior en México: Una invitación a la reflexión*. México: Limusa.

Cea, M. (2001). *Metodología cuantitativa: Estrategias y técnicas de investigación social*. España: Síntesis.

Cerri, M., Cox, C., Lemaitre, J. y Rovira, C. (2005). La reforma de la educación media. En, C. Cox (Ed.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2010). *Panorama social de América Latina. Santiago de Chile: Naciones Unidas-CEPAL*. Disponible en [www.eclac.org/id.asp?id=37839](http://www.eclac.org/id.asp?id=37839)

Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2008). Declaraciones y plan de acción. *Perfiles educativos*, 31(125), 90-108. Disponible en [www.journals.unam.mx/index.php/perfiles/article/download/18846/17895](http://www.journals.unam.mx/index.php/perfiles/article/download/18846/17895)

Consejo de la Unión Europea. (2001). *Informe del Consejo Educación al Consejo Europeo sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación*. Disponible en [europa.eu/legislation\\_summaries/education.../c11049\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education.../c11049_es.htm)

Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Media Superior. (2015). *Informe de avance del ingreso de planteles al SNB: México*.

Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. (2003). Declaración de principios. Construir la sociedad de la información: un nuevo desafío mundial para el nuevo milenio. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*. (6) 141-143. Disponible en <http://www.oei.es/revistactsi/numero6/documentos01.htm>

Diario Oficial de la Federación. (2008). *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Publicado el 26 de septiembre de 2008. Disponible en [http://aneppmac.org/archivos/material\\_2.pdf](http://aneppmac.org/archivos/material_2.pdf)

Díaz, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, XXVIII(111) 7-36. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211102>

Díaz, F. y Rigo, M. (2000). Formación docente y educación basada en competencias, En M, Valle. *Formación en competencias y certificación profesional*. (pp. 76- 104). México: UNAM.

Dirección de Desarrollo Académico. *Coordinación del Sistema de Educación Media Superior*. (2015). México: Universidad Autónoma de Yucatán. Disponible en <http://www.csems.uady.mx/>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.

Dulzaides, M. y Molina, A. (2007). La competencia informacional: concepción relevante a considerar en la Educación Superior. *MediSur*, 5() 44-47. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180020178012>

Frade, L. (2007). *Desarrollo de competencias en educación básica: desde preescolar hasta secundaria*. México: Calidad Educativa Consultores.

EduTEKA. (2015). *Competencia para Manejar Información (CMI)*. Disponible en <http://www.eduteka.org/curriculo2/Herramientas.php?codMat=14>

Escamilla, A. (2010). *Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.

Gadotti, M. (2008). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI.

Gobierno Federal. (2012). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. México: Gobierno Federal. Disponible en <http://pnd.gob.mx/>

Gonczy, A. (2001). Análisis de las tendencias internacionales y de los avances en educación y capacitación laboral basadas en normas de competencias. *Educación y capacitación basada en normas de competencias: una perspectiva internacional*. México: Limusa.

González, L. y F. y Larraín, A. (2005). *Currículo universitario basado en competencias formación universitaria basada en competencias: aspectos referenciales*. Memorias del seminario internacional. Colombia: Universidad del Norte.

Hernández, P. (1998). *La formación de usuarios de información en instituciones de educación superior*. México: UNAM, Centro de Investigaciones Bibliotecológicas.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2005). *Fundamentos de metodología de la investigación, bachillerato*. México: McGraw-Hill.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación. (6ª ed.)*. México: McGraw-Hill Education.

Hersh, L., Simone, D., Moser, U. y Konstant, J. (1999). *Definición y Selección de Competencias. Proyectos sobre competencias en el contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual. Estados Unidos: OCDE*. Disponible en <http://redecu.uach.mx/identificacion/Proyectos%20competencias%20OCDE.pdf>

Implantación del nuevo sistema educativo. (2007). Disponible en [www.mec.es/educa/sistema-educativo/loe/files/aplicacion-loe.pdf](http://www.mec.es/educa/sistema-educativo/loe/files/aplicacion-loe.pdf)

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2011). *La Educación Media Superior en México*. México: Autor.

Krejcie, R. y Morgan, D. (1970). *Determining Sample Size for Research Activities*. National Emergency training Center.

Latapi, P. (Coord). (1998). *Un siglo de educación en México*. México: CONACULTA.

Lau, J. (2007). *Directrices sobre desarrollo de habilidades informativas para el aprendizaje permanente*. México: Universidad Veracruzana. Disponible en <http://www.ifla.org/files/assets/information-literacy/publications/ifla-guidelines-es.pdf>

Lau, J. y Cortés, J. (2009). Habilidades informativas: convergencia entre ciencias de información y comunicación. *Comunicar*, XVI (32) 21-30. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15812476006>

López, M. (2013). *Aprendizaje, competencias y TIC. Aprendizaje basado en competencias*. México: Pearson Education.

Lozano, A. (2009). *El bachillerato escolarizado en México. Situación y prospectiva*. México: UNAM.

Martínez, M. (Coord). (2012). *La educación Media Superior en México. Balance y perspectivas*. México: FCE.

Medina, S. (2004). *Encuesta sobre necesidades de formación de usuarios: resultados*. UADY, Mérida, Yuc. Informe mecanografiado, 4 h.

Moursund, D. (1999). *Project-based learning using information technology*. Eugene, OR: ISTE

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2002). *La UNESCO y la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información*. Paris: UNESCO. Disponible en <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/resources/multimedia/photo-galleries/world-summit-on-the-information-society-wsis/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Paris: Autor.



Padilla, R. (2013). *Formación docente en educación media superior. Diseño y evaluación de un modelo*. México: Editorial Universitaria.

Perrenoud, P. (2011). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: JC Saenz.

Pirela, J. y Cortés, J. (2014). El desarrollo de competencias informacionales en estudiantes universitarios. Experiencia y perspectivas en dos universidades latinoamericanas. *Investigación Bibliotecológica*, Vol. 28, Núm.64, septiembre/diciembre, pp. 145-172

Rangel, A. (Coord). (1988). *Glosario de Educación Superior*. México: SEP - ANUIES.

Rollin, K. (2001). El conocimiento en la sociedad del aprendizaje. *Revista de la Educación Superior. ANUIES*, 30 (1) 1- 3. Disponible en [http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista117\\_S6A1ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista117_S6A1ES.pdf)

Rueda, M. (2010). El enfoque por competencias: ¿salida a la crisis educativa? *Perfiles Educativos*, 32 (127) 3-6. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México.

Ruiz, J. (2010). El Bachillerato Universitario y la reforma del nivel medio superior, potencialidades para la vinculación. *EccoS Revista Científica*, 12(2) 423-435. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71518580009>

Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2003). A holistic model of competence. En D. S. Rychen, & L. H. Salganik(Eds.). *Key competencies for successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.

Schmal, R. y Ruiz-Tagle, A. (2008). Una metodología para el diseño de un currículo orientado a las competencias. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 16(2) 147-158. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77216204>

Secretaría de Educación Pública. (2006). *Educación básica secundaria. Plan de estudios*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Reforma integral de la educación media superior. La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México: Autor.

Disponible en

<http://www.semss.com.mx/Reforma%20Integral%20EMS%202008/SNB%20Marco%20Diversidad%20ene%202008%20FINAL.pdf>

Tobón, S. (2012). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE.

Tobón, S., Pimienta, J. y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Person Educación.

Tobón, S., Rial A., Carretero, M. y García, J. (2006). *Competencias, calidad y Educación Superior*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Torres, G. y Rositas, J. (2012). *Diseño de planes educativos bajo un enfoque de competencias*. México: Trillas.

Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.

Tuirán, R. (2015). *Elevar la calidad bajo el principio de equidad, pilar de la reforma educativa*. Boletín informativo. SEM- SEP. Disponible en

[http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/reforma\\_educativa\\_oportunidad\\_historica\\_transformar\\_nivel\\_medio\\_superior](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/reforma_educativa_oportunidad_historica_transformar_nivel_medio_superior)

Tuning-América Latina (2007). Proyecto Alfa Tuning. Disponible en [http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&Itemid=191&task=view\\_category&catid=22&order=dmdate\\_published&ascdesc=DESC](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC)

Universidad Autónoma de Yucatán. (2015). *Propuesta de modificación del Plan de Estudios de Bachillerato con Interacción Comunitaria*. México: Autor.

Universidad Autónoma de Yucatán. (2013). *Modelo Educativo para la Formación Integral. Bachillerato*. México: Autor.

Vergara, J. (2003). Las competencias: un paradigma por construir. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, ( ) 47-53. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20604807>

Waldman, G. y Gurovich, L.. (2005). Tendencias, desafíos y oportunidades de la educación superior al inicio del siglo XXI. *Universidades*, (29) 13-22. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302903>

Zabala, A. y Arnau, L. (2010). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. (2007). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zubiría, S. (2002). *La mala pedagogía se hace con buenas intenciones. El concepto de competencia II: Una mirada interdisciplinar*. Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía.

**APÉNDICE**

**APÉNDICE A**

**“Guía de selección de indicadores para competencias informativas para bachillerato”**

<b>NORMAS</b>	<b>INDICADORES DE DESEMPEÑO</b>	<b>AFIRMACIONES (OPERACIONALIZACIÓN DE LOS INDICADORES)</b>
I. El estudiante determina la naturaleza y el nivel de la información que necesita.	1. El estudiante que es competente en el acceso y uso de la información es capaz de definir y articular sus necesidades de información.	1. Planteo preguntas que me servirán como punto de partida para establecer de manera clara y concreta un tema de investigación.
		2. Identifico los conceptos principales, palabras clave y sinónimos que mejor describen mi tema de investigación para posteriormente iniciar mis búsquedas.
		4. Diseño un plan de investigación a partir de la identificación del vocabulario y los conceptos clave de mi tema de investigación.
	2. El estudiante que es competente en el acceso y uso de la información es capaz de identificar una gran variedad de tipos y formatos de fuentes potenciales de información.	3. Consulto diversas fuentes de información para identificar cuáles son los campos de conocimiento encargados de estudiar mi tema de investigación.
		5. Identifico las diferencias del contenido y estructura de la información que integran libros, enciclopedias, diccionarios, bases de datos, páginas web, recursos audiovisuales, revistas académicas, entre otras fuentes.
	3. El estudiante que es competente en el acceso y uso de la información toma en consideración los costes y beneficios de la adquisición de la información necesaria.	

	4. El estudiante competente en el acceso y uso de la información se replantea constantemente la naturaleza y el nivel de la información que necesita.	6. Determino el nivel de la información que requiero en función de los objetivos, es decir, si la utilizaré para la exposición de un tema, elaboración de un ensayo o proyecto de investigación, considerando la audiencia o quienes serán los receptores de la información.
II. El estudiante accede a la información que requiere de manera eficaz y eficiente.	1. El estudiante selecciona los métodos de investigación o los sistemas de recuperación de la información más adecuados para acceder a la información que necesita.	11. Utilizo las bases de datos académicas que mi biblioteca ofrece. 14. Hago uso de los servicios especializados que la biblioteca ofrece para recuperar el recurso de información requerido como el préstamo interbibliotecario, solicitud de libros digitalizados, consulta en base de datos.
	2. El estudiante competente en acceso y uso de la información construye y pone en práctica estrategias de búsqueda diseñadas eficazmente.	7. Construyo una estrategia de búsqueda y recuperación de información de tal manera que me permita la localización y acceso a los recursos de información pertinentes a mi necesidad de información.
	3. El estudiante competente en acceso y uso de la información obtiene información en línea o en persona gracias a una gran variedad de métodos.	8. Utilizo sintaxis especiales como los operadores booleanos, de truncamiento y proximidad cuando realizo búsquedas en el catálogo de mi biblioteca, en bases de datos o sitios web.
	Indicador de rendimiento 4 El estudiante competente en acceso y uso de la información sabe refinar la estrategia de búsqueda si es necesario.	13. Determino de acuerdo a la existencia y disponibilidad de los recursos de información si requiero ampliar mi proceso de búsqueda y recuperación más allá del entorno y recursos con los que cuenta mi biblioteca.

	<p>Indicador de rendimiento 5</p> <p>El estudiante competente en acceso y uso de la información extrae, registra y gestiona la información y sus fuentes.</p>	<p>9. Registro los datos de identificación de las fuentes de información y establezco los tiempos para iniciar la recuperación de las mismas.</p> <p>10. Solicito ayuda al bibliotecario para que me oriente en mis búsquedas de recursos de información.</p>
<p>III. El estudiante evalúa las fuentes de información de forma crítica e incorpora la información seleccionada a su propia base de conocimientos.</p>	<p>1. El estudiante competente en el acceso y uso de la información es capaz de resumir las ideas principales a extraer de la información reunida.</p>	
	<p>2. El estudiante competente en acceso y uso de la información articula y aplica unos criterios iniciales para evaluar la información y sus fuentes.</p>	<p>12. Evalúo la cantidad, calidad y relevancia de los resultados en la búsqueda de las fuentes de información para determinar si mi estrategia de recuperación fue efectiva.</p>
		<p>15. Incluyo información en mis trabajos académicos de documentos que contienen el listado de referencias o bibliografía</p>
		<p>16. Integro en mis trabajos académicos fuentes de información como artículos de revistas electrónicas, páginas web, libros electrónicos, bases de datos, que indiquen quien es el autor o a qué institución, organismo o entidad pertenece, así como el quiénes somos (about us), correo electrónico, afiliación institucional, estudios y experiencia del tema que trata el autor personal o la página web.</p>
	<p>3. El estudiante competente en el acceso y uso de la información es capaz de sintetizar las ideas principales para construir nuevos conceptos.</p>	

	<p>4. El estudiante competente en el acceso y uso de la información compara los nuevos conocimientos con los anteriores para llegar a determinar el valor añadido, las contradicciones u otras características únicas de la información.</p> <p>a) Trata textos digitales, imágenes y datos, según sea necesario, transfiriéndolos desde la localización y formatos originales a un nuevo contexto.</p>	
	<p>5. El estudiante competente en el acceso y uso de la información puede determinar si el nuevo conocimiento tiene un impacto sobre el sistema de valores del individuo y toma las medidas adecuadas para reconciliar las diferencias.</p>	
	<p>6. El estudiante competente en el acceso y uso de la información valida la comprensión e interpretación de la información por medio de intercambio de opiniones con otros estudiantes, expertos en el tema y profesionales en ejercicio</p>	
	<p>7. El estudiante competente en el acceso y uso de la información es capaz de determinar si la formulación inicial de la pregunta debe ser revisada.</p>	
<p>IV. El estudiante de forma individual o como miembro de un grupo utiliza la</p>	<p>1. El estudiante competente en el acceso y uso de la información aplica la información anterior y la nueva para la planificación y creación de un producto o actividad particular.</p>	<p>17. Utilizo diferentes programas y recursos por ej. edraw mind, Easel.ly, Prezi, blogs, wikis, entre otros) para organizar el contenido de la información de acuerdo a los propósitos del producto(organizadores gráficos, mapas mentales, infografías, presentaciones, videos, etc.)</p>



información de manera efectiva para cumplir un propósito específico.	2. El estudiante competente en el acceso y uso de la información revisa el proceso de desarrollo del producto o actividad.	
V. El estudiante comprende las cuestiones económicas, legales y sociales que rodean el uso de la información, accesa y utiliza la información ética y legalmente.	1. El estudiante competente en el acceso y uso de la información comprende las cuestiones éticas, legales y sociales que envuelven a la información y a las tecnologías de la información.	18. Registro los datos de identificación de las fuentes consultadas (título, autor, edición, URL, etc) para la posterior elaboración de citas y referencias.
	2. El estudiante competente en el acceso y uso de la información se atiene y cumple las reglas y políticas institucionales, así como las normas de cortesía, en relación con el acceso y uso de los recursos de información.	19. Tengo conocimiento que en el contexto de la elaboración de un escrito académico, una cita es la reproducción del contenido de una idea o afirmaciones ajenas que se extrae de un documento de manera textual o parafraseada y que se integra a un documento seguido inmediatamente del apellido del autor (es), año y página (s) de donde se extrajo dicha información
	3. El estudiante competente en el acceso y uso de la información reconoce la utilización de sus fuentes de información a la hora de comunicar el producto o la actividad.	20. Tengo conocimiento que la referencia bibliográfica es el conjunto de datos de una fuente de información que me permite identificarla y recuperarla posteriormente.
		21. Incluyo en mis trabajos las citas y referencias de los recursos de información que utilizo.
<p><i>Fuente:</i> Association of College and Research Libraries. (2000). <i>Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior</i>. Disponible en <a href="http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetencystandards">http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetencystandards</a></p>		

**ANEXOS**

## ANEXO A

### COMPETENCIAS GENÉRICAS ESTABLECIDAS POR LA UADY

Las competencias genéricas están en congruencia con las que propone el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y son 18 (UADY, 2013, pp. 46-47).

1. Se expresa en español en forma oral y escrita en diversas situaciones comunicativas, utilizando correctamente el idioma.
2. Usa las TIC en diversos contextos, de manera pertinente y responsable.
3. Gestiona el conocimiento y el aprendizaje autónomo en sus intervenciones académicas y en otros contextos, de manera pertinente.
4. Soluciona problemas de forma innovadora y creativa utilizando habilidades de investigación.
5. Aplica los conocimientos de acuerdo con el contexto y requerimientos de la situación, con pertinencia.
6. Desarrolla un pensamiento crítico, reflexivo, creativo e innovador en los contextos en los que se desenvuelve, de manera oportuna.
7. Interviene con iniciativa y espíritu emprendedor en sus actividades, de forma autónoma y permanente.
8. Formula, gestiona y evalúa proyectos de diversa índole, considerando los criterios del desarrollo sostenible.
9. Trabaja de manera cooperativa con otros en ambientes multi, inter y transdisciplinarios.
10. Resuelve problemas en contextos locales, nacionales e internacionales, considerando los criterios del desarrollo sostenible.
11. Manifiesta comportamientos éticos en los ámbitos en los que se desenvuelve, de manera transparente.
12. Toma decisiones de índole académica y personal, de manera responsable.
13. Manifiesta compromiso con la calidad y la mejora continua en su desempeño académico y en su vida personal de manera responsable.
14. Trabaja diversas tareas en el ámbito académico y personal de manera eficaz y eficiente.
15. Valora la diversidad y multiculturalidad en su quehacer cotidiano, de manera respetuosa.
16. Participa en manifestaciones artísticas y culturales en su quehacer cotidiano, de manera positiva y respetuosa.
17. Valora la cultura maya en su quehacer cotidiano, de manera positiva y respetuosa.
18. Implementa acciones en sí mismo y en los demás, que promuevan una vida saludable en cada una de las dimensiones de la persona

## ANEXO B

### DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIAS INFORMATIVAS PARA BACHILLERATO






SEMESTRE Y GRUPO: \_\_\_\_\_ GÉNERO  F  M EDAD: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_






Este cuestionario tiene el propósito de ser un diagnóstico que permita identificar el nivel de competencias informativas que posees, es decir, aquellas competencias para buscar, recuperar, organizar, analizar, sintetizar y comunicar información. A partir del análisis de la información y resultados obtenidos, se diseñarán cursos que desarrollen dichas competencias y que contribuirán a que tengas un mejor desempeño académico.






**INSTRUCCIONES:** Indica con una  $\surd$  la opción de respuesta que mejor describa el nivel en que realizas las actividades que se te proporcionan en el listado de la columna izquierda. Te pedimos que seas totalmente honesto(a) al momento de responder. La información que proporcionas en el instrumento será tratada con confidencialidad. Agradecemos de antemano tu amable colaboración.

#### VALORACIÓN

1. Totalmente en desacuerdo 😞	2. En desacuerdo 😐	3. Ni de acuerdo Ni en desacuerdo 😲	4. De acuerdo 😊	5. Totalmente de acuerdo 😄
-------------------------------	--------------------	-------------------------------------	-----------------	----------------------------

AFIRMACIONES	VALORACIÓN				
					
	1	2	3	4	5
1. Planteo preguntas que me servirán como punto de partida para establecer de manera clara y concreta un tema de investigación.					
2. Identifico los conceptos principales, palabras clave y sinónimos que mejor describen mi tema de investigación para posteriormente iniciar mis búsquedas.					
3. Consulto diversas fuentes de información para identificar cuáles son los campos de conocimiento encargados de estudiar mi tema de investigación.					
4. Diseño un plan de investigación a partir de la identificación del vocabulario y los conceptos clave de mi tema de investigación.					
5. Identifico las diferencias del contenido y estructura de la información que integran libros, enciclopedias, diccionarios, artículo de base de datos, páginas web, recursos audiovisuales, revistas académicas, entre otras fuentes.					
6. Determino el nivel de la información que requiero en función de los objetivos, es decir, si la utilizaré para la exposición de un tema, elaboración de un ensayo o proyecto de investigación, considerando la audiencia o destinatarios finales de la información.					
7. Construyo una estrategia de búsqueda y recuperación de información de tal manera que me permita la localización y acceso a los recursos de información pertinentes a mi necesidad de información.					
8. Utilizo sintaxis especiales como los operadores booleanos, de truncamiento y proximidad cuando realizo búsquedas en el catálogo de mi biblioteca, en bases de datos o en la web.					

AFIRMACIONES	VALORACIÓN				
					
	1	2	3	4	5
9. Registro los datos de identificación de las fuentes de información y establezco los tiempos para iniciar la recuperación de las mismas.					
10. Solicito ayuda al bibliotecario para que me oriente en mis búsquedas de recursos de información.					
11. Utilizo las bases de datos académicas que mi biblioteca ofrece.					
12. Evalúo la cantidad, calidad y relevancia de los resultados en la búsqueda de las fuentes de información para determinar si mi estrategia de recuperación fue efectiva.					
13. Determino de acuerdo a la existencia y disponibilidad de los recursos de información con los que cuenta mi biblioteca si requiero ampliar mi proceso de búsqueda y recuperación más allá del entorno y recursos de la misma.					
14. Hago uso de los servicios especializados que la biblioteca ofrece para recuperar el recurso de información requerido como el préstamo interbibliotecario, solicitud de libros digitalizados, consulta en bases de datos.					
15. Incluyo información en mis trabajos académicos de documentos que contienen el listado de referencias o bibliografía.					
16. Integro en mis trabajos académicos fuentes de información como artículos de revistas electrónicas, páginas web, libros electrónicos, bases de datos, que indiquen quién es el autor, a qué institución, organismo o entidad pertenece, así como el quiénes somos (about us), correo electrónico, afiliación institucional, estudios y experiencia del tema que trata el autor personal o la página web.					
17. Utilizo diferentes programas y recursos (por ej. Edraw mind, Easel.ly, Prezi, blogs, wikis, entre otros) para organizar el contenido de la información de acuerdo a los propósitos del producto (organizadores gráficos, mapas mentales, infografías, presentaciones, videos, etc.).					

AFIRMACIONES	VALORACIÓN				
					
	1	2	3	4	5
18. Registro los datos de identificación de las fuentes consultadas (título, autor, edición, URL, etc) para la posterior elaboración de citas y referencias.					
19. Tengo conocimiento que en el contexto de la elaboración de un escrito académico, una cita es la reproducción del contenido de una idea o afirmaciones ajenas que se extrae de un documento de manera textual o parafraseada y que se integra a un documento seguido inmediatamente del apellido del autor (es), año y página (s) de donde se extrajo dicha información.					
20. Tengo conocimiento que la referencia bibliográfica es el conjunto de datos de una fuente de información que me permite identificarla y recuperarla posteriormente.					
21. Incluyo en mis trabajos las citas y referencias de los recursos de información que utilizo.					

**¡Gracias por tu colaboración!**

**Atte. LE. Rossana Hernández Ferráez.**

## ANEXO C

### MALLA CURRICULAR DEL BACHILLERATO CON INTERACCIÓN COMUNITARIA

1ER. SEMESTRE		2DO. SEMESTRE		3ER. SEMESTRE		4TO. SEMESTRE		5TO. SEMESTRE		6TO. SEMESTRE			
<b>AO01C1</b> Beginner I <b>4 C</b>		<b>AO02C1</b> Beginner II <b>4 C</b>		<b>AO03C1</b> Beginner III <b>4 C</b>		<b>AO04C2</b> Elementary I <b>4 C</b>		<b>AO05C3</b> Elementary II <b>4 C</b>		<b>AO06C4</b> Elementary III <b>4 C</b>			
a HP	HNP	HT	a HP	HNP	HT	a HP	HNP	HT	a HP	HNP	HT		
n	48	16	54	AO01C1	48	16	54	AO02C1	48	16	54		
<b>AO01C2</b> Organización de la información <b>4 C</b>		<b>AO02C2</b> Redacción de textos y expresión oral <b>4 C</b>											
a HP	HNP	HT	a HP	HNP	HT								
n	48	16	54	n	48	16	54						
<b>AO01C3</b> Etimología I <b>4 C</b>		<b>AO02C3</b> Etimología II <b>4 C</b>											
a HP	HNP	HT	a HP	HNP	HT								
n	48	16	54	AO01C3	48	16	54						
<b>AO01H4</b> Pensamiento lógico y crítico <b>4 C</b>		<b>AO02H4</b> Ética aplicada <b>4 C</b>		<b>AO05H22</b> Investigación y sociedad <b>5 C</b>				<b>AO04H38</b> Literatura como expresión artística <b>4 C</b>		<b>AO06H46</b> Pensamiento filosófico <b>4 C</b>			
a HP	HNP	HT	a HP	HNP	HT	a HP	HNP	HT	a HP	HNP	HT		
n	48	16	54	n	48	16	54	n	48	16	54		
<b>AO01M5</b> Las matemáticas en mi entorno <b>5 C</b>		<b>AO02M15</b> Matemáticas, herramienta para la vida <b>5 C</b>		<b>AO03M23</b> La representación matemática y sus aplicaciones <b>5 C</b>		<b>AO04M30</b> Modelación matemática I <b>5 C</b>		<b>AO05M39</b> Modelación matemática II <b>4 C</b>		<b>AO06M47</b> Las matemáticas en la toma de decisiones <b>4 C</b>			
a HP	HNP	HT	a HP	HNP	HT	a HP	HNP	HT	a HP	HNP	HT		
n	64	16	80	AO01M5	64	16	80	AO03M23	64	16	80		
<b>AO01CS6</b> El derecho en la vida ciudadana <b>4 C</b>		<b>AO02CS16</b> Cultura maya <b>4 C</b>		<b>AO03CS24</b> Administración contemporánea y liderazgo empresarial <b>4 C</b>		<b>AO04CS31</b> Formación del Estado mexicano <b>4 C</b>		<b>AO05CS48</b> Acontecimientos del México contemporáneo <b>4 C</b>		<b>AO06CS48</b> Conformación histórica del mundo occidental <b>4 C</b>			
a HP	HNP	HT	a HP	HNP	HT	a HP	HNP	HT	a HP	HNP	HT		
n	48	16	54	n	48	16	54	n	48	16	54		
						<b>AO03CS32</b> Antropología cultural <b>4 C</b>							
						a HP	HNP	HT					
						n	48	16	54				
<b>AO01CN7</b> Química en la vida cotidiana <b>5 C</b>		<b>AO02CN17</b> Física y mi entorno <b>5 C</b>		<b>AO04CN15</b> Los seres vivos y su diversidad <b>5 C</b>		<b>AO03CN33</b> Dinámica de la naturaleza <b>5 C</b>		<b>AO05CN41</b> Conservación del medio ambiente <b>4 C</b>		<b>AO06CN48</b> La investigación en las ciencias naturales <b>4 C</b>			
a HP	HNP	HT	a HP	HNP	HT	a HP	HNP	HT	a HP	HNP	HT		
n	64	16	80	n	64	16	80	n	64	16	80		
<b>AO01FH8</b> Adaptación en contextos <b>2 C</b>		<b>AO02FH18</b> Construyendo mi futuro <b>2 C</b>		<b>AO03FH26</b> Relaciones humanas efectivas <b>2 C</b>		<b>AO05FH34</b> Proyecto de carrera <b>2 C</b>		<b>AO04FH42</b> Relaciones humanas efectivas <b>2 C</b>		<b>AO06FH50</b> Proyecto de vida <b>2 C</b>			
a HP	HNP	HT	a HP	HNP	HT	a HP	HNP	HT	a HP	HNP	HT		
n	16	16	32	n	16	16	32	n	16	16	32		
<b>AO01FHT</b> Responsabilidad Social Universitaria <b>4 C</b>		<b>AO02FHT9</b> Estrategias para el diálogo comunitario <b>4 C</b>		<b>AO03FHT7</b> Diagnóstico comunitario participativo <b>4 C</b>		<b>AO04FHT5</b> Diseño de proyectos comunitarios <b>4 C</b>		<b>AO05FHT3</b> Implementación de proyectos comunitarios <b>4 C</b>		<b>AO06FHT1</b> Evaluación de proyectos comunitarios <b>4 C</b>			
a HP	HNP	HT	a HP	HNP	HT	a HP	HNP	HT	a HP	HNP	HT		
n	32	32	54	n	48	16	54	n	48	16	54		
<b>AO01FH10</b> Mi expresión Ética y artística <b>4 C</b>		<b>AO02FH20</b> Mis competencias Éticas y expresivo-creativas <b>4 C</b>		<b>AO03FH28</b> Beneficios de las actividades físico-deportivas y artísticas <b>4 C</b>		<b>AO04FH36</b> Nutrición y percepción estética <b>4 C</b>		<b>AO05FH44</b> Valores a través del arte y del deporte <b>4 C</b>		<b>AO06FH52</b> Artes, deportes e identidad cultural <b>4 C</b>			
a HP	HNP	HT	a HP	HNP	HT	a HP	HNP	HT	a HP	HNP	HT		
n	48	16	54	n	48	16	54	n	48	16	54		
<b>TOTAL DE CRÉDITOS</b>													
40 de AOB		40 de AOB		33 de AOB 8-11 de AOP y ACO		32 de AOB 8-11 de AOP y ACO		30 de AOB 10-13 de AOP y ACO		30 de AOB 14-17 de AOP y ACO			
Asignaturas optativas (propedéuticas) <b>Al menos 19 créditos</b>													
Asignaturas del componente ocupacional <b>Al menos 16 créditos</b>													
<b>Distribución de créditos</b>													
Asignaturas obligatorias (básicas)										205 créditos			
Asignaturas optativas (propedéuticas)										Al menos 19 créditos			
Asignaturas del componente ocupacional										Al menos 16 créditos			
<b>TOTAL</b>										<b>Al menos 240 créditos</b>			

■	Comunicación
■	Humanidades
■	Matemáticas
■	Ciencias Sociales
■	Ciencias Naturales
■	Formación humana
■	Asignaturas optativas (propedéuticas)
■	Asignaturas del componente ocupacional
■	Asignaturas institucionales
■	Asignaturas obligatorias
■	Asignaturas optativas
■	Asignaturas del componente ocupacional









## ANEXO D

## UNIDAD 1. PLANTEAMIENTO DE LA NECESIDAD DE INFORMACIÓN

## Actividad de aprendizaje no. 2. Clasificación de fuentes de información

**Resultados de aprendizaje:** Clasifica las fuentes de información de acuerdo a su contenido, determina y argumenta la utilidad de cada una de éstas, en función de su necesidad informativa.

<b>ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE NO. 2</b>	
<b>Nombre del estudiante:</b>	
<b>Tiempo presencial:</b> 30 min.	<b>Tiempo independiente:</b> 0
	<p><b>Descripción de la secuencia de actividad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ De manera individual identifica a qué tipo de fuente de información (primaria, secundaria o terciaria) pertenece cada título y escribe sobre la línea según corresponda.</li> <li>✓ Recupera fuentes de información congruentes a una necesidad informativa.</li> <li>✓ Argumenta el beneficio y la utilidad de conocer la tipología y características de las fuentes de información para hacer frente de manera exitosa a una necesidad informativa.</li> </ul>
	<b>Recursos y materiales:</b> actividad de aprendizaje en electrónico
	<b>Evidencia de aprendizaje:</b> Almacenar documento electrónico en su portafolio de evidencias.
	<p><b>Criterios de evaluación:</b></p> <p>Clasifica de manera correcta, según los datos de identificación de la fuente que se proporcionan.</p> <p>Selecciona fuentes pertinentes a su necesidad de información</p> <p>Presenta argumentos en una secuencia lógica y teniendo como tema</p>

	central la utilidad de conocer la tipología y características de las fuentes de información Entrega en tiempo y forma las evidencias de aprendizaje.
	<b>Instrumento de evaluación:</b> ninguno, se califica directamente la actividad.
	<b>Referencia:</b> Silvestrini, M. y Vargas, J. (2008). <i>Fuentes de información, primaria, secundaria y terciaria</i> . Disponible en <a href="http://ponce.inter.edu/cai/manuales/FUENTES-PRIMARIA.pdf">http://ponce.inter.edu/cai/manuales/FUENTES-PRIMARIA.pdf</a>

## ACTIVIDAD

### Clasificación de fuentes de información

1. \_\_\_\_\_ Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe (Redalyc.)
2. \_\_\_\_\_ Fundamentos de Ecología. Eugene P. Odum y Gary W. Warret.
3. \_\_\_\_\_ Conozca más. Profecías año. 9 no.3.
4. \_\_\_\_\_ Atlas de anatomía humana. Frederic H. Martini. Madrid: Pearson.
5. \_\_\_\_\_ Mi contacto con la química. Robert C. Smooth.
6. \_\_\_\_\_ Revista: Educación y Ciencia.
7. \_\_\_\_\_ Aritmética y Álgebra. Aguilar Márquez, A. (2009). México: Prentice-Hall
8. \_\_\_\_\_ Álgebra. Baldor, A.(2009). (2ª.ed.).México: Patria.
9. \_\_\_\_\_ Lógica. Chávez Calderón, P.(2009) México: Patria.
10. \_\_\_\_\_ Nuevo Manual Merck de información médica general. Beers, M. (2008).  
Barcelona: Océano.
11. \_\_\_\_\_ El Político y el Científico. Weber, M. (2007). Madrid: Madrid Alianza  
Editorial.
12. \_\_\_\_\_ Bicentenario. El ayer y hoy de México. Volumen 2. Número 5. 2009
13. \_\_\_\_\_ Enciclopedia del estudiante exitoso. Océano.
14. \_\_\_\_\_ Catálogo SISBIWEB
15. \_\_\_\_\_ Diccionario de la Revolución Mexicana. Javier Torres Pares y Gloria.  
Villegas Moreno (Coords.). Universidad Autónoma de México.

16. \_\_\_\_\_ Diccionario del uso del español. Moliner, M. (2007). México: Colofón.
17. \_\_\_\_\_ Enciclopedia interactiva de literatura CD ROM.
18. \_\_\_\_\_ Relatos e Historias en México. Año II. Número 20, Abril 2010.
19. \_\_\_\_\_ Biología. Ville, C. (1996). 8a. Ed. México: Mcgraw – Hill.
20. \_\_\_\_\_ Líderes Mexicanos. Año 21. Tomo 200. Mayo 2012.

**A continuación se te proporciona una necesidad de información, a partir de ésta selecciona 4 fuentes impresas y 4 electrónicas fuentes que consideres pertinentes para resolverla.**

**Necesidad de información:** Ensayo

**Temática:** \_\_\_\_\_ *(el alumno escribirá la temática)*

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_






**Selecciona tres fuentes de información y argumenta por qué las elegiste y qué criterios utilizaste para seleccionarlas. Así también menciona el beneficio y la utilidad de conocer la tipología y características de las fuentes de información para hacer frente de manera exitosa a una necesidad de información.**

<b>FUENTES IMPRESAS</b>	<b>FUENTES ELECTRÓNICAS</b>
<b>Criterios que consideraste para seleccionarlas (realizar una breve descripción)</b>	<b>Criterios que consideraste para seleccionarlas (realizar una breve descripción)</b>

## UNIDAD 1. PLANTEAMIENTO DE LA NECESIDAD DE INFORMACIÓN

### Actividad de aprendizaje no. 5. Elaboración del plan de investigación

**Resultados de aprendizaje:** Elabora su plan de investigación que servirá como guía para las etapas de identificación, acceso y recuperación de las fuentes de información.

<b>ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE NO. 5</b>	
<b>Nombre del estudiante o Nombre del equipo</b>	
<b>Tiempo presencial:</b> 120 min.	<b>Tiempo independiente:</b> 120 min.
	<p><b>Descripción de la secuencia de actividad:</b> De manera individual</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identifica las palabras claves del tema de investigación y sinónimos de las mismas.</li> <li>✓ De acuerdo a la información que anteriormente se planteó, identifica y selecciona las palabras clave que permitan realizar búsquedas en bases de datos, en el catálogo de la biblioteca, recursos electrónicos o centros de información.</li> <li>✓ Enlista los datos de la institución, dirección, teléfono, e-mail, datos del contacto, para integrar información adicional a tu proyecto.</li> <li>✓ Elabora su cronograma</li> </ul>
	<p><b>Recursos y materiales:</b> actividad de aprendizaje en electrónico</p> <p>Catálogos en línea, bases de datos, recursos de información que integra la biblioteca</p>
	<p><b>Evidencia de aprendizaje:</b> resolución del ejercicio y almacenamiento del documento electrónico en su portafolio de evidencias.</p>
	<p><b>Criterios de evaluación:</b></p> <p>Establece de manera clara los pasos que le permitan concretar su necesidad de información</p> <p>Entrega en tiempo y forma las evidencias de aprendizaje.</p>
	<p><b>Instrumento de evaluación:</b> ninguno, se califica directamente la actividad.</p>


**Referencias:**

Calabrano, C. (2010). *Planteamiento de la necesidad de información*. Chile: Universidad de Chile. Disponible en <http://informacionacademica.pbworks.com/w/page/19912877/Planteamiento%20de%20la%20necesidad%20de%20informaci%C3%B3n>

EduTEKA. (2000). *Competencia para Manejar Información*. Disponible en <http://www.eduteka.org/modulos.php?catx=1&idSubX=8>

**ACTIVIDAD**

- ✓ Enlista tus términos clave, enriquece tu tabla y si es necesario consulta de nuevo diversas fuentes de información para identificar y acotar los términos a tu temática de investigación.

<b>Conceptos/términos claves de tu tema de investigación</b>	<b>Sinónimos</b>	<b>Términos relacionados</b>

- ✓ Ingresa a <http://148.209.1.31/opac/sisbiuadyOPAC.php> inicia tus búsquedas en el catálogo en línea y ubica las fuentes de información (libros, diccionarios, enciclopedias, revistas, entre otros recursos de información) referentes a tu tema de investigación. Escribe los datos que se te solicitan en la tabla posterior.



Título	Autor (es)	Clasificación	Páginas	Información que integra
<b>Ejemplo</b> Cómo crear mapas mentales. Utiliza al máximo la capacidad de tu mente.	Tony Buzán	BF 431 .B8918 2013	pp. 65 -72	Ejemplos de mapas mentales

- ✓ Identifica revistas académicas (impresas o en línea) que puedan apoyar tu tema de investigación. Escribe el título de la revista y artículo. Estos datos de ayudarán posteriormente a recuperar los recursos de información identificados en tu biblioteca.

---



---



---

- ✓ Accede a las bases de datos académicas y la web, consulta información relacionada con tu tema de investigación. Recupérala y almacénala para su posterior consulta, de lo contrario llena la siguiente tabla con los datos que se solicitan para su posterior recuperación

<b>Título del artículo /documento</b>	<b>DOI o URL</b>

- ✓ Seguramente necesitaras acudir a alguna institución o dependencia para consultar alguna información o realizar entrevistas que te servirán como fuentes de información en tu proyecto. Enlista los datos que se te solicitan, puedes agregar otros que consideres importantes.

<b>Nombre de la institución</b>	<b>Dirección</b>	<b>Teléfono, e-mail</b>	<b>Datos del contacto</b>	<b>Información que se requiere*</b>

\*En caso de acudir para realizar entrevista, redactar guion de la misma.




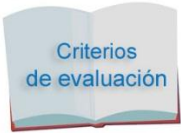






## UNIDAD 2. ACCESO A LOS RECURSOS DE INFORMACIÓN

### Actividad de aprendizaje no. 1. Tabla comparativa de características de herramientas para recuperar información en la web.

**Resultados de aprendizaje:** Identifica herramientas para recuperar información en la web que le proveen información pertinente a su necesidad de información.

<b>ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE NO. 1</b>	
<b>Nombre del estudiante:</b>	
<b>Tiempo presencial:</b> 30 min. <span style="float: right;"><b>Tiempo independiente:</b> 0</span>	
	<p><b>Descripción de la secuencia de actividad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Accede a los siguientes recursos <a href="http://www.scholar.google.com">www.scholar.google.com</a>; <a href="http://www.ixquick.com">www.ixquick.com</a>; <a href="http://www.dogpile.com">www.dogpile.com</a>; <a href="http://www.webcrawler.com">www.webcrawler.com</a>; <a href="http://search.carrotsearch.com">search.carrotsearch.com</a>; <a href="http://148.209.1.31/opac/sisbiuadyOPAC.php">http://148.209.1.31/opac/sisbiuadyOPAC.php</a>; <a href="http://www.dgbiblio.unam.mx/index.php/catalogos">http://www.dgbiblio.unam.mx/index.php/catalogos</a></li> <li>✓ Agrega dos recursos adicionales como resultado de tus conocimientos de recursos en la web para compartir</li> <li>✓ Identifica las características de las herramientas, la información que ofrecen e integra al formato que se te proporciona.</li> </ul>
	<b>Recursos y materiales:</b> equipo de cómputo en red
	<b>Evidencia de aprendizaje:</b> Entrega de la actividad y almacenamiento en archivo electrónico en portafolio de evidencias.
	<p><b>Criterios de evaluación:</b></p> <p>Accede a las herramientas en la web</p> <p>Identifica las características que se le solicitan del recurso</p> <p>Entrega en tiempo y forma las evidencias de aprendizaje.</p> <p>Muestra disposición para los procesos de evaluación.</p>

	<b>Instrumento de evaluación:</b> cumplimiento de los requisitos solicitados en la actividad
	<b>Referencias:</b> <a href="http://www.scholar.google.com">www.scholar.google.com</a> <a href="http://www.ixquick.com">www.ixquick.com</a> <a href="http://www.dogpile.com">www.dogpile.com</a> <a href="http://www.webcrawler.com">www.webcrawler.com</a> <a href="http://search.carrotsearch.com">search.carrotsearch.com</a> <a href="http://148.209.1.31/opac/sisbiuadyOPAC.php">http://148.209.1.31/opac/sisbiuadyOPAC.php</a> <a href="http://www.dgbiblio.unam.mx/index.php/catalogos">http://www.dgbiblio.unam.mx/index.php/catalogos</a>





### ACTIVIDAD




Herramienta	Características	Información que ofrece	Utilidad
<b>Recurso adicional 1</b>			
<b>Recurso adicional 2</b>			
<b>Recurso adicional 3</b>			
<b>Recurso adicional 4</b>			

### UNIDAD 3. EVALUACIÓN DE FUENTES DE INFORMACIÓN

#### Actividad de aprendizaje no. 1. Evaluando fuentes de información impresas y electrónica

**Resultados de aprendizaje:** Identifica los criterios de actualidad, autoridad, exactitud, alcance o cobertura y relevancia en fuentes de información impresas.

<b>ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE NO. 1</b>	
<b>Tiempo presencial:</b> 2 hrs.	<b>Tiempo independiente:</b> 2 hrs.
	Nombres de los integrantes del equipo:
	<p><b>Descripción de la secuencia de actividad:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ En equipos de tres integrantes seleccionen cinco recursos que cumplan con los criterios de confiabilidad y validez.</li> <li>✓ Argumenta por qué cumplen con los criterios de confiabilidad y validez</li> <li>✓ Accesa a las siguientes URL  <a href="http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=426242757005">http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=426242757005</a> y  <a href="http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304169593.html">http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304169593.html</a></li> <li>✓ Evalúa la información que integran con base en los criterios establecidos en la lista de cotejo y compáralos</li> <li>✓ Posteriormente argumenta por qué consideras que el recurso consultado es confiable o no lo es, justifica tu respuesta contrastando con los criterios establecidos</li> <li>✓ Responde al siguiente cuestionamiento ¿por qué consideras importante evaluar un recursos del cual se integrará la información en un documentos académico?</li> </ul>
	<b>Recursos y materiales:</b> fuentes impresas, electrónicas, actividad de aprendizaje en electrónico, lista de cotejo impresa
	<b>Evidencia de aprendizaje:</b> Almacenar archivo electrónico de la línea del tiempo en portafolio de evidencias.

	<p><b>Criterios de evaluación:</b></p> <p>Selecciona sus fuentes de información impresa</p> <p>Identifica los criterios de actualidad, autoridad, exactitud, alcance o cobertura y relevancia en fuentes de información impresas.</p> <p>Coteja con las lista que se le proporciona</p> <p>Descarta los recursos que no cumplan con los criterios</p> <p>Argumenta porque selecciono los recursos</p>
	<p><b>Instrumento de evaluación:</b> Lista de verificación</p>
	<p><b>Referencias:</b></p> <p><a href="http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=426242757005">http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=426242757005</a> y</p> <p><a href="http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304169593.html">http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304169593.html</a></p>

### ACTIVIDAD

Instrucciones: seleccionen cinco recursos que cumplan con los criterios de confiabilidad y validez.

Herramienta de búsqueda	Palabras clave	Dirección de la página web	Aceptada		Argumentos para aceptar o rechazar la información recuperada
			Sí	No	
Ejemplo Google	Contaminación del aire Medio ambiente Tipos de contaminación	<a href="http://www.revistascca.unam.mx/rica/index.php/rica">http://www.revistascca.unam.mx/rica/index.php/rica</a>	X		Es una revista que pertenece a una institución educativa (LA UNAM).

## LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR INFORMACIÓN DE LA WEB

**Instrucciones:** Accede a las siguientes URL,

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=426242757005> y

[http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-](http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304169593.html)

[internacional\\_0\\_304169593.html](http://www.milenio.com/politica/Mexico-primer-bullying-escala-internacional_0_304169593.html) evalúa la información con base en los criterios establecidos en la lista de cotejo y compáralos, posteriormente selecciona el que cumpla con los criterios de confiabilidad y validez.

**Escribe un X en la columna, si el artículo cumple con los criterios de evaluación.**

CRITERIO	DESCRIPCIÓN	Artículo 1		Artículo 2	
		Sí	No	Sí	No
<b>Autoridad</b>  <b>¿Quién es el responsable del sitio?</b>	La página indica quien es el autor				
	Tiene la información del contacto (nombre completo, e-mail, dirección, teléfono)				
	Se proporciona la afiliación institucional u organización a la que pertenece				
	Es un experto en el tema ya que indica sus credenciales estudios y experiencia de su área de estudio o temas que investiga				
	Muestra el autor o patrocinador (logotipo o nombre de la institución) del sitio (home page) y se puede acceder a éste con facilidad				
	Tiene Acerca de nosotros (About us) que explica la filosofía de la organización				
	Contiene una liga hacia una página que describe los objetivos de la organización				
	El tipo de dominio en el URL (dirección del sitio) sugiere que la página es confiable: .edu: institución educativa .org organización sin beneficio comercial .gob institución gubernamental				
<b>Exactitud</b>  <b>¿La información</b>	La información se encuentra libre de errores gramaticales, ortográficos y tipográficos				

	Si presenta gráficas y/o tablas que contengan datos estadísticos, estas gráficas se encuentran claramente rotuladas y son fáciles de leer				
<b>Objetividad</b>	El propósito de la información es el sitio es informar sobre hechos y datos o exponer sobre una temática de manera clara y objetiva				
	Se inclina hacia un punto específico de forma prejuiciosa				
	Hace referencia a otras fuentes, presenta los datos de identificación de éstas y/o tiene un vínculo al que remite				
<b>Actualidad</b>	Indica la fecha de creación del sitio web				
	Muestra la última actualización del sitio o de la información del sitio				
	Los vínculos que contiene están actualizados y se puede acceder a estos				
<b>Cobertu</b>	Se hace indicación clara de que todo el trabajo está disponible en la red, o sólo partes de éste				
<b>Relevancia</b>	El tema de investigación está reflejado en el contenido de la misma				

¿Qué elementos no te permitieron valorar el cumplimiento de los criterios de confiabilidad y validez de las fuentes? Argumenta.

---



---

La información que integran los recursos, contribuyen a dar respuesta a tu tema de investigación o necesidad informativa SÍ, NO ¿Por qué?

---






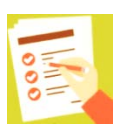


---

## UNIDAD 4. ÉTICA EN EL USO DE LA INFORMACIÓN

### Actividad de aprendizaje no. 1. Infografía de ética y plagio en el uso de la información

**Resultados de aprendizaje:** Analiza cuestiones éticas, legales y sociales con respecto al uso de la información.

<b>ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE NO. 1</b>	
<b>Tiempo presencial:</b> 2 hrs.	<b>Tiempo independiente:</b> 2 hrs.
	<b>Nombre de los integrantes del equipo:</b>
	<b>Descripción de la secuencia de actividad:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Acceden a las siguientes direcciones electrónicas que se les proporcionan en el apartado de referencias</li> <li>✓ Realizan la lectura de la información que ofrecen</li> <li>✓ En equipos de tres integrantes, diseñan una infografía utilizando el programa ease.ly que integre los conceptos clave que identifiquen en las lecturas y que engloben el uso ético de la información en el ámbito académico.</li> <li>✓ Exponen frente al grupo la información que integra el recurso elaborado</li> </ul>
	<b>Recursos y materiales:</b> proyector multimedia, laptop
	<b>Evidencia de aprendizaje:</b> Entrega al docente y almacenamiento de archivo electrónico de infografía en portafolio de evidencias.
	<b>Criterios de evaluación:</b> <p>Elaboran infografía con programa ease.ly</p> <p>Incluyen los términos clave,</p> <p>Exponen su infografía en plenaria</p>
	<b>Instrumento de evaluación:</b> Lista de cotejo

**Referencias:**

Universidad Nacional Autónoma de México. *Ética académica*. Disponible en <http://www.eticaacademica.unam.mx/Plagio.html>

Olivares, E. (4 de agosto de 2015). Expulsan a dos miembros del SNI por plagio académico. *La Jornada*. Disponible en

<http://www.jornada.unam.mx/2015/08/04/sociedad/033n1soc>

Vídeo: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/cultura/letras/2015/07/6/nuevo-caso-de-plagio-serial-en-la-academia>

Miranda, A. (2013). *Plagio y ética de la investigación científica*. *Revista chilena de derecho*, 40(2), 711-726. Disponible en

[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34372013000200016&lng=es&tlng=es)

[34372013000200016&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34372013000200016&lng=es&tlng=es). 10.4067/S0718-34372013000200016