

La evaluación en la alfabetización informacional en el contexto de la educación superior: aproximación teórica

Grizly Meneses Placeres

Departamento Ciencias de la Información. Facultad de Ciencias de la Información y de la Educación, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas (Cuba)
grizlym@gmail.com

Resumen

La necesidad de medir el impacto del proceso de alfabetización informacional en las universidades se convierte en una premisa dentro del análisis del desarrollo la sociedad de la información. Es por ello que el artículo que se presenta constituye un paso inicial. Se ofrece una revisión del tema de la evaluación en el proceso de alfabetización informacional, por parte de la comunidad científica internacional. Se mencionan las diferentes aristas con las cuales el tópico es tratado en el contexto universitario. Finalmente se realiza un recorrido desde la década de los 70 hasta la actualidad para conformar una aproximación teórica al tema abordado.

Palabras Clave

Alfabetización informacional; evaluación; educación superior

Abstract

The need to measure the impact of information literacy whithin the university community is becoming a first hand necessity when referring to the development of the information society. It is because of that the current article constitutes the initial step. By part of the international scientific community it's offered a review of the assesment topic whithin the information literacy process. The different edges to deal with it are mentioned in the university context. Finally, we make a tour starting in the 1970's to the present to conform a theoretical approximation to the undertaken topic.

Keywords

Information literacy; assessment; higher education

Introducción

La *alfabetización informacional* (ALFIN), desde la década de los 70 aparece en la infoesfera como una de las prácticas profesionales que responde directamente a las demandas de los escenarios socioculturales de las sociedades complejas, caracterizadas por la articulación de múltiples discursos sobre la información y su relación con el funcionamiento de dichas sociedades, el crecimiento económico, el cambio social, todo ello estrechamente vinculado a la expansión de las tecnologías de información y

comunicación, entre otros factores. Vendría entonces a establecer uno de los principales itinerarios investigativos y de aplicación de las disciplinas informativas y encuentra expresión en la totalidad de los países que marcan el eje dominante de la Bibliotecología y Ciencia de la Información en el mundo.

Denominada *Faro de la Sociedad de la Información* (2005) constituye el arma de estos tiempos. Sus límites, al decir de los participantes en el prestigioso evento, van más allá de las tecnologías: resulta una ventaja competitiva para empresas u organismos.

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

En el contexto de la educación superior esta necesidad se acentúa, al ser los estudiantes y profesores quienes estarán en la vanguardia del desarrollo de la sociedad de la información. El avance de una nación puede depender en gran medida del avance de su sistema de educación superior. La vinculación estrecha del estudio y el trabajo hacen de este sector el indicador de progreso de la sociedad, al tener la función de formar al individuo que se insertará en el mercado laboral y contribuirá al desarrollo económico de su nación o estado. Es por ello que el presente artículo pretende realizar una primera aproximación teórica en el tema de la evaluación de la alfabetización informacional en el contexto de la educación superior, a partir de la revisión de las interpretaciones que sobre el particular aparecen en la literatura. Por otra parte se analizan los antecedentes hallados sobre el tópico en la comunidad internacional.

Diversas posturas del mismo fenómeno

Dentro del proceso de alfabetización informacional la evaluación puede analizarse como eje transversal, pues toca diferentes contenidos en su actividad. Así lo confirman diversos autores:

Según **Colborn** y **Cordell** (1998) la evaluación puede tomar diversos significados:

1. La evaluación de sesiones de trabajo
2. La evaluación de los bibliotecarios dentro del proceso
3. La evaluación de programas de ALFIN
4. La evaluación del aprendizaje de los estudiantes

Iannuzzi (1999) establece cuatro niveles dentro de la ALFIN, en los cuales pueden existir resultados de la evaluación: en la biblioteca, en la clase, en el campus universitario y más allá de este. Sin embargo apunta que la medición de los aprendizajes del estudiante se convierte en más significativo en cada uno de los niveles propuestos.

Por otra parte, autores como **Portmann & Julius** (2004) estudian y evalúan la ALFIN a partir de tres escenarios diferentes. Ellos refieren que empíricamente en la literatura estos espacios han sido: la satisfacción del estudiante, el impacto de la instrucción bibliográfica en variables como habilidades y uso y el efecto de varias estrategias pedagógicas dentro de la instrucción, también en variables como habilidades y uso.

Gratch (2004) considera que la evaluación puede verse en tres arenas: los entornos de aprendizaje que propician la aplicación de un proceso de ALFIN a diversas escalas; los componentes de un programa, sus objetivos, alcance, misión, recursos; y los resultados de aprendizaje, en definitiva el desarrollo de HI y su impacto en los estudiantes.

La **IFLA**¹ (2004), por su parte, establece directrices para la evaluación en la alfabetización informativa, donde se centra exclusivamente en los aprendizajes del estudiante. Para ello, se pronuncia hacia la interrogante *¿qué han aprendido los estudiantes?*. Propone entonces tres tipos de evaluación con propósitos diferentes: prescriptiva o diagnóstica, formativa y sumativa.

La **ACRL** (2005) en su agenda para la investigación dedica un acápite a la evaluación de la instrucción bibliográfica y la ALFIN. Según el organismo internacional, se deben analizar tres aspectos fundamentales dentro de un proceso evaluativo, estos son:

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

Sin embargo, el **Information Literacy Institute** (Licea, 2007) propone tres grupos dentro de las características de sus mejores prácticas relacionadas con la evaluación: programas, logros y programas-logros. En este sentido se establecen criterios de medidas para cada uno de ellos.

Todas las posturas de manera similar tocan aspectos medulares de la ALFIN. Se analiza explícitamente la participación de los bibliotecarios en el proceso, no solo por las actividades y sesiones impartidas, sino por las habilidades que posean en cuanto al uso de estrategias pedagógicas, es decir, su rol docente. Sobrada justificación cuando se cuestiona y analiza en la comunidad científica internacional - ejemplos: **Sowell** (2003); **Donnelly** (2003)- el papel que debe jugar el bibliotecario como docente y facilitador de la actividad. Al respecto *Portmann & Julius* advierten que lo significativo sería definir - por parte del bibliotecario- qué estrategia pedagógica es más efectiva para aplicar en el proceso de ALFIN, citan estudios como los de *Khol & Wilson* (1986) y *Marcus & Beck* (2003), para aseverar dicha importancia.

Por otra parte la discusión existente sobre la formación de competencias en los especialistas en información hace de este tópico en particular un punto de reflexión permanente desde la evaluación. La eficiencia de las sesiones impartidas radica efectivamente no solo en sus dotes como pedagogos, sino en la capacidad de los profesionales de la información de mostrar conocimientos y dominio del tema a tratar.

Un aspecto valorado con un fuerte énfasis en los autores estudiados fue la medición de los aprendizajes del estudiante. Aquí hay varios aspectos susceptibles a analizar.

En primera instancia, se reiteran las disquisiciones existentes entre la evaluación *diagnóstica* que se aplica para establecer las condiciones y posibilidades iniciales de

¹ Federación Internacional de Asociaciones Bibliotecarias

aprendizaje de los/las estudiantes (...) (Santos, 2006); la *formativa* utilizada preferentemente como estrategia de mejora y para ajustar sobre la marcha, los procesos educativos de cara a conseguir las metas u objetivos previstos. Es la más apropiada para la evaluación de procesos, aunque también es formativa la evaluación de productos educativos, siempre que sus resultados se empleen para la mejor de los mismos. Suele identificarse con la evaluación continua (FCH, 2007); y la *sumativa* conceptualizada por Molnar (2001) como aquella que tiene la estructura de un balance, realizada después de un período de aprendizaje en la finalización de un programa o curso. Sus objetivos son calificar en función de un rendimiento, otorgar una certificación, determinar e informar sobre el nivel alcanzado a todos los niveles (alumnos, padres, institución, docentes, etc.).

Una interpretación de este aspecto, permite concretar que la función diagnóstica constituye la piedra angular para iniciar un proceso de evaluación en la ALFIN. Es necesario conocer las particularidades de la población a evaluar, sus niveles de conocimiento y sobre todo de implicación en el proceso. Pero sin dudas la función reguladora de la ALFIN es la formativa al estar dedicada al proceso en sí. Este tipo de evaluación dentro de la ALFIN enriquece la actividad, evidencia las mejoras al evaluado e incluso advierte sobre sus puntos neurálgicos o débiles. Al centrarse en el aprendizaje toma mayor partido en cada una de las sesiones de trabajo o entrenamientos. Su aplicación busca cambios de actuación en las personas, siendo este también el objetivo de la ALFIN. Mientras que la sumativa, a pesar de ser la más comúnmente utilizada en los contextos educativos, su nivel de aplicabilidad en la ALFIN no resulta tan provechoso como las anteriores, lo cual no determina que se realice aunque contradictoriamente comienza a tomar mayor fuerza a partir de experiencias en diferentes universidades. Sus mayores ejemplos son a partir de la asignación de créditos a los estudiantes al final del proceso o sesión de entrenamiento. Otro de los intentos de concreción ha sido la propuesta de elaboración de un certificado de alfabetizado informacional para individuos fundamentalmente en conexión con la E/ICDL² (Pasadas, 2003).

Otro aspecto importante en el análisis es que existe una clara diferencia entre lo que es evaluación de un programa, sesión de clase, un tutorial y su efectividad y la evaluación del desempeño del estudiante, es decir, su nivel de alfabetización informacional, la comprobación del dominio de sus habilidades informacionales. En la literatura anglosajona aparecen dos términos que diferencian al concepto de evaluación en estas dos aristas: *evaluation* y *assessment*. Varios autores al referirse a dicha diferenciación afirman que *mientras la evaluación implica la posición del funcionamiento de los servicios, programas o instructores individuales, los resultados de la valoración³ se concentran sobre qué está aprendiendo el estudiante con el programa (...) consiste en afirmar el conocimiento y/o las habilidades que el programa tiene la intención de enseñar (Rabine & Cardwell, 2000: p.320)*. Sobre el particular **Dugan & Hernon** (2002: p. 378) plantean que *el proceso de evaluación es mejor aplicarlo hacia las entradas y salidas -preguntarse- están las salidas como objetivos haciendo para lo que fueron planeados o adquiridas las entradas (recursos) disponibles? (...) y la valoración mide cambios en los usuarios de la biblioteca como un resultado de sus contactos con los programas académicos, recursos y servicios, tales como, el contenido conocido por el estudiante, las habilidades desarrolladas y los valores y actitudes adquiridas*.

² European/Internacional Computer Driving Licence

³ Traducción al español de *assessment*

Por tanto se demuestra, a partir de sus disímiles escenarios, que la evaluación es un proceso complejo. En primer lugar por el grado de subjetividad que pudiera arrojar, al depender de las satisfacciones de estudiantes, docentes o bibliotecarios. En segundo lugar que no es un proceso que pueda llevarse solamente por el bibliotecario, *“la metodología de la evaluación se mueve más allá del control de la biblioteca hacia los esfuerzos colaborativos con la docencia de la facultad”* (Iannuzzi, 1999: p.305).

Otro aspecto medular es la propuesta de la ACRL al mencionar la transferibilidad. La intención es garantizar el necesario ciclo de desarrollo en el proceso de ALFIN. Resulta un indicador del aprendizaje continuo que promulga esta actividad. Supone entender que la enseñanza superior funcione como un sistema en la medida en que lo adquirido en el pregrado sea capaz de aplicarse en la vida postgraduada, aunque la intención no es solo verla en el contexto de la educación superior –objeto de la presente investigación- sino también verla en los niveles primarios y secundarios.

Revisión histórica: estado del arte

Los estudios referidos a los antecedentes históricos de la evaluación de ALFIN tienen como uno de sus mayores exponentes el artículo de los autores **Bober & et al.** (1995) quienes hicieron una revisión crítica sobre el particular desde el 1980-1993. Desde los inicios hasta las más recientes investigaciones se demuestra la presencia de las diferentes propuestas revisadas en el acápite anterior.

En el pasado solo se consideraban los resultados a partir de los análisis estadísticos, por ejemplo, cuántos estudiantes asistían a las sesiones o cuántas clases se impartían por bibliotecario, facultad o universidad. De esta forma se confirmaba la relevancia en la misión educacional que poseía la institución de información (Knight, 2002). Esta idea se justifica pues predominaba, tanto en el campo de la Ciencia de la información como en la pedagogía del momento, los métodos positivistas aplicados a la investigación de la ciencia, cuya expresión fueron los estudios basados en cifras exactas, la estadística centrada en la expresión de datos.

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

Sin embargo no fue hasta la década del 80 cuando realmente se tomó en consideración su propuesta. Exámenes publicados desde 1980 reflejaban un incremento en el número de instituciones que implementaron la evaluación dentro de sus programas de ALFIN. No obstante metodologías formales de evaluación, aún no estaban siendo aplicadas en ningún grado (O'Connor, 2002). **Wong et. al.** (2006) hacen referencia a los estudios de **King y Ory** (1981) quienes se dedicaban a categorizar los métodos de evaluación en tres acápites: determinar el conocimiento de HI a través de exámenes, determinar opiniones a través de evaluaciones perceptuales, determinar el uso de la biblioteca. **Cook** (1985) citado por **Lawson** (1999) de la Universidad de Kent concibió una evaluación de las habilidades específicas de la biblioteca a través de preguntas relativas a la autoconfianza que tenían los estudiantes en la aplicación de dichas habilidades y sobre los grados de alfabetización informacional previos. Uno de los aportes de esta pesquisa fue determinar que la frecuencia de las tareas de investigación asignadas por la biblioteca tuvo un impacto positivo en los niveles de las habilidades de los estudiantes. **Joan Kaplowitz** (1986) fue otro de los autores de la época del 80.

Comprobó a través de una comparación a partir de la aplicación de pre y post test, los resultados de aprendizaje de los estudiantes en un programa de instrucción en tres clases de inglés en la Universidad de Los Angeles, California. Según **Mensching** (1987) **citado por O'Connor** (2002) solo el 23% de las bibliotecas participantes de LOEX⁴ respondieron afirmativamente sobre la inclusión de evaluación en sus programas de ALFIN, incluso se atribuyó tal situación a la carencia de mecanismos adecuados de evaluación de ALFIN en los bibliotecarios.

En la década de los 90 hubo un énfasis creciente hacia los resultados de la evaluación. La necesidad de contar con datos válidos para demostrar la eficacia de los programas de instrucción, trajo consigo que la evaluación sumativa se convirtiera en un método muy popular y como una forma cuantitativa de mostrar los resultados. En esta época muchos de los estudios no incluían en los exámenes aplicados cómo medir el componente de la percepción o uso de la información. **Barclay** (1993) **citado por Wong** (2006: p. 385) combinó en un examen la opinión que tenían los encuestados sobre el mismo. De manera que hizo un pequeño intento por comprobar de forma cualitativa las impresiones de sus encuestados en cuanto al uso de la información y su desempeño en la prueba aplicada.

En los finales de los 90 se produjeron varios cambios en pos de impulsar estudios de evaluación de ALFIN. Las agencias de acreditación de carreras fueron un factor determinante en el desarrollo de evaluaciones de ALFIN en este período, al incluir y comprobar actividades evaluativas de ALFIN dentro del desempeño de las mismas. Es decir, los evaluadores o acreditadores insertaban interrogantes que demostraban el accionar del bibliotecario en la formación del futuro profesional. Un ejemplo fue la *Middle States Association of Colleges and Schools (MSACHE)* que incluyó en sus *Guías para bibliotecarios evaluadores* preguntas como: *¿participan los bibliotecarios de facultad en la revisión de las bibliografías de los estudiantes para medir la relevancia y apropiada utilización de los recursos?* (Iannuzzi, 1999: p.2). Esta forma institucionalizada obligó a varias bibliotecas de universidades a incluir o fortalecer sus programas de ALFIN, por ende a cuestionarse su efectividad en la aplicación de estos a través de estudios valorativos.

La proliferación de evaluaciones de programas se evidenció rápidamente. En el área de la medicina dentro de las evaluaciones de ALFIN clasifica dentro las investigaciones pioneras la realizada por **Fox & et. al** (1996). Radicaba en describir un proceso de evaluación multidimensional en estudiantes de esa especialidad con el propósito de conocer los dominios cognitivos y afectivos que poseían en la competencia informacional. **Kunkel & et. al** (1996) examinaron en su estudio un conjunto de variables divididas en *score* -ponderación de las habilidades informacionales de los estudiantes-, *comfort* - nivel de comodidad que presentan los estudiantes con respecto a sus habilidades informacionales-, *tiempo*- expresado en las experiencias pasadas con respecto a la ALFIN-, y la *frecuencia* -periodicidad con a que los estudiantes recibían tareas que involucraban a la biblioteca-. Concluyeron que la variable frecuencia era el factor predominante en el desarrollo de habilidades informacionales. La experiencia **Moore** (1997) fue semejante a la anterior, su diferencia primaria radica en la denominación de las variables. En este caso, el autor estudió la relación existente entre factores demográficos de los estudiantes (edad, nivel educacional, idioma ect), instrucción previa recibida y la prioridad de ellos en el uso de los recursos de la

⁴ LOEX: Library Orientation Exchange, organización educacional sin fines de lucro y autofinanciada para la instrucción bibliotecaria y la ALFIN.

biblioteca para evaluar la efectividad de la instrucción bibliográfica. Paralelamente **Morrison** (1997) cambia los métodos que hasta ese momento predominaban en la evaluación, al llevarla a cabo a través de grupos focales, demostrando su fiabilidad.

En este período autores como **Colborn** y **Cordell** (1998) o **Riddle** y **Hartman** (2000) llamaron a un análisis más objetivo de la docencia de los bibliotecarios para desarrollar la ALFIN. En sus investigaciones se aplicaron pre y post exámenes a gran escala, que produjeron datos que mostraban la significativa diferencia entre los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Igualmente, **Lawson** (1999) realizó un estudio evaluativo del programa de ALFIN con la aplicación de los exámenes antes y después para demostrar el mejoramiento de las habilidades en los estudiantes del primer año de la especialidad de Bibliotecología y Ciencias de la Información.

Por su parte **Rabine** y **Cardwell** (2000) comenzaron a hablar de estrategias de evaluación para los programas y sesiones de ALFIN, mediante mini-cuestionarios que evaluaban los resultados de programas a gran escala.

Moore y **et. al.** (2002) es otro de los ejemplos de aplicaciones de la evaluación a programas de ALFIN y su impacto en la comunidad a través del tiempo. **Dunn** (2002) perteneciente a la Universidad del Estado de California trazó un plan de evaluación en varios años. Su estudio se dividía en tres fases de desarrollo e implementación:

- ✓ Fase I: consistía en la aplicación de un cuestionario basado en un estudio cuantitativo para establecer una panorámica de la competencia informacional de los estudiantes, usando escenarios de información.
- ✓ Fase II: incluía un estudio cuantitativo multi-método para capturar qué hacen los estudiantes cuando buscan información
- ✓ Fase III: era un estudio que contenía:
 - Un estudio longitudinal a una muestra de estudiantes usando grupos controlados y modelos institucionales específicos.
 - El desarrollo y examen de preguntas para en la entrada y salida de la evaluación
 - Un sistema ampliado por facultad para examinar actitudes, expectativas, conocimientos de las habilidades informacionales de los estudiantes.

Cooney & Hiris (2003) exploraron la necesidad de programas de ALFIN en las licenciaturas, específicamente en el currículum de los estudios de administración. **Webster & Rielly** (2003) centraron su estudio en la efectividad y niveles de satisfacción de estudiantes, facultades y bibliotecarios involucrados en materias específicas en la Universidad del estado de Oregon. Con dos años de duración del proyecto, los investigadores demostraron que la realización de un taller de entrenamiento, solo constituye una parte del holismo y la continuidad de un programa de ALFIN.

Otros de los autores de este período fueron **Julien & Boon** (2004) quienes estudiaron los resultados de aprendizaje en las bibliotecas universitarias de Canadá, durante tres años de aplicación de un programa de ALFIN. Por otra parte las pesquisas de **Portmann & Julius** (2004) buscaban medir la influencia de una sesión de entrenamiento durante una hora en los estudiantes, con el objetivo de comparar las habilidades adquiridas sobre el uso de la biblioteca y el uso conciente y efectivo de la

información. Los análisis demostraron que realmente el estudiante mejoraba en cuanto al uso de la biblioteca para la realización de sus actividades, pero no aprehendía habilidades propias de una persona alfabetizada en información. **Larkin & Pines** (2005) midieron los resultados de aprendizaje desde los cursos introductorios de Psicología en el Colegio Canisius. Para ello se centraron básicamente en las búsquedas de información en bases de datos.

La relación de estudios en esta época pudiera ser aún más amplia (**Fiegen & et. al**, 2002; **Stewart**, 2003; **Flaspohler**, 2003 etc), sin embargo, resulta suficiente los expuestos hasta aquí para describir el escenario de la evaluación en ALFIN. Resumiendo, la evaluación hasta esta época se ha caracterizado por aplicar métodos antes y después de las sesiones y hacer estudios comparativos de progreso, aunque en varios casos estadísticamente no se hayan reportado avances significativos. Y por otra parte, se asocian a aplicaciones concretas en disciplinas y programas de HI, siendo los mayores objetos de evaluación. Sin embargo, algo resulta significativo, y es la proliferación de estudios concretos de evaluación en una comunidad universitaria específica, en este sentido **Burkhardt** (2007) alega que este tipo de estudios puede servir para capturar tendencias locales, ideas innovadoras, áreas de especial interés y resultados específicos de aprendizaje dentro de un programa en una universidad o localidad. Por tanto, a juicio de la autora, se impone entonces extender y compartir dichas experiencias en pos de desarrollar referentes teóricos de fundamenten el avance de esta actividad.

Conclusiones

Al lograr un primer acercamiento al tópico analizado se constata como, a partir de los numerosos autores revisados, la evaluación se centra como elemento primordial al aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo existen otros aspectos que se deben tomar en consideración, tales como, la calidad de los materiales didácticos empleados y la preparación del profesional encargado del proceso. Sobre este particular no existe duda de que el binomio docente - bibliotecario se impone cada vez, incluso las funciones se entrelazan pues la tendencia va hacia la búsqueda del bibliotecario/docente. En correspondencia con lo anterior se refuerza entonces la idea de lograr una formación más profunda en el especialista en dos aristas importantes: pedagógica e informativa.

Otro elemento a enfatizar para futuras reflexiones en la *transferibilidad* como característica de la ALFIN y por ende susceptible a ser evaluada. La ACRL presenta este fenómeno a la comunidad científica por la incidencia que puede tener en la persona alfabetizada. Muestra de ello resulta la inclusión en varios de los procesos evaluativos revisados el conocimiento previo de los estudiantes, como variable a analizarse cuando se evalúa.

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

Referencias Bibliográficas

1. ACRL. Agenda para la investigación en instrucción bibliográfica y alfabetización informacional. (2005). *Anales de la Documentación*. Vol. 8, p. 275-283.
2. BURKHARDT, J. M. (2007). Assessing Library Skills: A First Step to Information Literacy. *Portal: Libraries and the Academy*. 7 (1), p. 25-49.
3. BOBER C, POULIN S y VILENO L. (1995). Evaluating library instruction in academic libraries. *The reference librarian*. Núm 51/52, p. 53-71.
4. COLBORN, N. W. & CORDELL, R. M. (1998). Moving From Subjective to Objective Assessments of Your Instruction Program, *Reference Services Review*. 26, p. 125-137.
5. COONEY, M. y HIRIS, L. (2003). Integrating information literacy and its assessment into a graduate business course: A collaborative framework. *Research Strategies*. 19 (3/4), p. 213-232.
6. DONNELLY, K. M. Librarian as teachers. En: DEKKER, M. (ed). *Encyclopedia of Library and Information Science*. New York: Taylor & Francis, 2003, p. 1545-1552.
7. DUGAN, R. E. y HERNON, P. (2002). Outcomes Assessment: Not Synonymous with Inputs and Outputs. *The Journal of Academic Librarianship*. 28 (6), p. 376-380.
8. DUNN, K. (2002). Assessing Information Literacy Skills in the California State University: A Progress Report. *The Journal of Academic Librarianship*. 28 (1), p. 26-35.
9. *Faros para la sociedad de la información: Declaración de Alejandría acerca de la alfabetización informacional y el aprendizaje de por vida* [en línea]. 2005, [Consultado el: 20 marzo de 2006]. Disponible en: <http://www.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc-es.html>.
10. FCH. *La evaluación educativa: conceptos, funciones y tipos* [en línea]. 2007, [Consultado el: 22 marzo de 2007]. Disponible en: <http://www.oposicionesprofesores.com/biblio/docueduc/LA%20EVALUACION%20D3N%20EDUCATIVA.pdf?PHPSESSID=2be4eaeae578c10d80d0b69e0ce6982>
11. FIEGEN, A. M.; CHERRY, B., et al. (2002). Reflections on Collaboration: Learning Outcomes and Information Literacy Assessment in the Business Curriculum. *Reference Services Review*. 30 (4), p. 307-318.
12. FLASHPOHLER, M. R. (2003). Information literacy program assessment: one small college takes the big plunge. *Reference Services Review*. 31 (2), p. 129-140.
13. FOX, L. M.; RICHTER, J., et al. (1996). A multidimensional evaluation of a nursing information literacy program. *Bull Med Libr Assoc*. 84(2), p. 182-190.

14. GRATCH LINDAUER, B. (2004). The Three Arenas of Information Literacy Assessment. *Reference & User Services Quarterly*. 44 (2), p. 122-129.
15. IANNUZZI, P. (1999). We are teaching, but are they learning: accountability, productivity, and assessment. *The Journal of Academic Librarianship*. 25 (4), p. 304-305.
16. IFLA. Directrices para la evaluación de la alfabetización informativa [en línea]. 2005, [Consultado el: 10 enero de 2006]. Disponible en: <http://www.ifla.org/VII/s42/pub/IL-guidelines2004-s.pdf>.
17. KNIGHT, L. (2002). The role of assessment in library user education. *Reference Services Review*. 30 (1), p. 15-24.
18. KUNKEL, L. R.; WEAVER, S. M., et al. (1996). What Do They Know?: An Assessment of Undergraduate Library Skills. *The Journal of Academic Librarianship*. 22 (6), p. 430-434.
19. LARKIN, J. E y PINES, H. A. (2005). Developing information literacy and research skills in introductory Psychology: a case study. *The Journal of Academic Librarianship*. 35 (1), p. 40-45
20. LAWSON, M. D. (1999). Assessment of a college freshman course in information resources. *Library Review*. 48(2), p. 73-78.
21. LICEA DE ARENAS, J. (2007). La evaluación de la alfabetización informacional. principios, metodologías y retos. *Anales de la Documentación*. Vol. 10, p. 215-232.
22. MOLNAR, 2001 Citado en LÓPEZ RODRÍGUEZ, S. La evaluación del desempeño profesional para profesores de inglés como lengua extranjera. Una propuesta de indicadores para la excelencia. Tutor: Cruz, M. F.; González, D. G. et al. Universidad de Granada, 2006.
23. MORRISON, H. (1997). Information Literacy Skills: An Exploratory Focus Group Study of Student Perceptions. *Research Strategies*. 15 (1), p. 4-17.
24. O'CONNOR, L. G.; RADCLIFF, C. J., et al. (2002). Applying Systems Design and Item Response Theory to the Problem of Measuring Information Literacy Skills. *College & Research Libraries*. 2002, núm 6.
25. PASADAS UREÑA, C. (2003). The International Information Literacy Certificate: a Global Professional Challenge. En: *World Library and Information Congress: 69 th General Conference and Council*. Berlín
26. PORTMANN, C. A. y JULIUS ROUSH, A. (2004). Assessing the effect of library instruction. *The Journal of Academic Librarianship*, 30 (6), p. 461-465.
27. RABINE, J. y CARDWELL, C. (2000). Start making sense: Practical approaches to outcomes assessment for libraries. *Research Strategies*. Vol. 17, p. 319-335.

28. RIDDLE, J. S. y HARTMAN, K. A. (2000). But are they learning anything? Designing an assessment of First Year Library Instruction. *College & Undergraduate Libraries*. Vol. 66
29. SANTOS, M. D. L. (2006). La Evaluación: Un reto para los y las Docentes. En *Educando: el portal de la educación dominicana* [en línea]. Disponible en: <http://www.educando.edu.do/Educando/Administracion/Recursos/Articulos/evaluacion+un+reto.htm>.
30. SOWELL, S. L. Education librarians. En Dekker, M. (editor). *Encyclopedia of library and information science*. New York: Taylor & Francis, 2003, p. 972- 976.
31. WEBSTER, J. y RIELLY, L. (2003). A library instruction case study: measuring success from multiple perspectives. *Research Strategies*, Vol. 19.
32. WONG, G.; CHAN, D., et al. (2006). Assessing the Enduring Impact of Library Instruction Programs. *The Journal of Academic Librarianship*, 32 (4), p. 384-395.

Datos de la autora

Grizly Meneses Placeres (Cuba)

Licenciada en Bibliotecología y Ciencia de la Información. Actualmente se desempeña como Jefe del Departamento Ciencias de la Información. Facultad de Ciencias de la Información y de la Educación, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas

grizlym@gmail.com