



## La formación en competencias informacionales en bibliotecas universitarias españolas de economía

María Jesús Marcos Treceño<sup>1</sup>

Recibido: 20 de febrero de 2018 / Aceptado: 27 de noviembre de 2018

**Resumen.** Se analizan las actividades formativas que realizan las bibliotecas de Facultades de Universidades españolas que imparten Grados de Ciencias Económicas, Administración de Empresas, Negocios, Ciencias Empresariales, Contabilidad, Finanzas, Banca y Seguros. La recogida de datos se realiza mediante una encuesta, con la que se examina y describe la situación actual en dichos centros de la formación en competencias informacionales y en recursos y servicios bibliotecarios. Se identifican sus aspectos positivos y carencias, se formulan recomendaciones para la mejora, y se señalan los rasgos específicos que posee la formación en competencias informacionales cuando ésta se dirige a los usuarios del área del conocimiento de la economía. Entre otras conclusiones, se señala el atraso en la inclusión de las competencias digitales y la necesidad de colaborar con el resto de actores de la Universidad.

**Palabras clave:** Competencias informacionales; Competencias digitales; Alfabetización informacional; Bibliotecas universitarias; Ciencias económicas; Negocios; Programas formativos; Encuesta; España.

### [en] Information literacy skills instruction in Spanish university libraries of economics

**Abstract.** Information literacy instruction in Spain by librarians in Economics, Business Administration, Accounting, Finance, Banking, and Insurance is analyzed. The data was collected through a survey and assesses information literacy skills and knowledge of library resources and services. Positive aspects and shortcomings are identified and recommendations are given for improvement. Also, specific student traits and informational competencies are explored for economics students. Among other conclusions, there is the delay in the inclusion of digital skills and a need to collaborate with other university actors.

**Keywords:** Information literacy skills; Digital skills; Information literacy; University libraries; Economics; Business; Teaching programs; Survey; Spain.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Análisis del cuestionario. 3. Conclusiones. 4. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Marcos Treceño, M.J. (2018) La formación en competencias informacionales en bibliotecas universitarias españolas de economía, en *Revista General de Información y Documentación* 28 (2), 321-344.

---

<sup>1</sup> Universidad Complutense de Madrid. Biblioteca de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales  
E-mail: [mjmarcos@ucm.es](mailto:mjmarcos@ucm.es)

## 1. Introducción

En un contexto caracterizado por la sobreabundancia de información y la necesidad de pensamiento crítico y de aprender toda la vida, la universidad -y, en su seno, las bibliotecas universitarias-, ha pasado de una cultura de la enseñanza a otra del aprendizaje (Martí-Lahera, 2007: 28). Fruto de este cambio ha sido la aparición de recomendaciones como las de los libros blancos de los títulos de grado de la ANECA, que incorporan en los planes de estudio, junto a conocimientos temáticos, competencias transversales relacionadas con el uso de herramientas informáticas y la habilidad en la búsqueda, el análisis y la gestión de la información (Rebiun, 2012: 18). El Libro Blanco del Título de Grado en Economía y en Empresa incluye entre las más importantes competencias genéricas instrumentales, la “(...) habilidad para analizar y buscar información proveniente de fuentes diversas” (ANECA, 2005 :198), esto es, la más básica competencia informacional (en adelante CI) que tradicionalmente las bibliotecas han aspirado a satisfacer. Por otra parte, con el desarrollo de las nuevas tecnologías los individuos deben adquirir una serie de competencias nuevas que son imprescindibles para desenvolverse en el entorno digital (Ferrari, 2013: 7).

La mayoría de los estudiantes de primer curso presentan dificultades en el acceso, análisis y la evaluación de la información disponible y les falta preparación para la investigación académica (Flaspohler, 2012: 25). Aunque llegan a la universidad teniendo más acceso a la información que cualquier generación anterior, no saben cómo utilizarla en el entorno académico ni prestan valor a la autoridad o los derechos de autor (Torras y Saetre, 2008: 15). Estas carencias son particularmente problemáticas en economía, pues en esta área la información tiene características que la hacen difícil de adquirir y evaluar: dispersión (prensa, revistas científicas, webs institucionales y de empresas, fuentes estadísticas, anuarios...), indefinición terminológica (polisemia, ambigüedad), preeminencia de las fuentes primarias sobre las secundarias, canales informales, elevado coste, necesidad de actualización continua, etc.

Los estudiantes y los investigadores necesitan adquirir CI para poder desenvolverse en este nuevo modelo educativo en el que los canales de información ya no son solo los establecidos —libros de texto, profesores, departamentos, congresos, etc.—, sino una multiplicidad de datos confusos a los que se accede a través de unos canales cada vez más fluidos y variados (González-Rivero, 2015: 7-31). Pero aún no está claro cómo ni quién debe formar en esas competencias a la comunidad universitaria. En la práctica vienen siendo las bibliotecas universitarias las que están realizando esta función, aprovechando su experiencia en la tradicional formación de usuarios y teniendo en cuenta que no solo proveen el acceso a los recursos de información, sino que cuentan con la infraestructura, la tecnología, la experiencia y el personal capacitado para facilitar el uso de dichos recursos (Moscoso, 2003).

## **1.1. Objetivos y metodología**

El objetivo de este artículo es describir y analizar las actividades de formación en CI que ofrecen las bibliotecas de los centros universitarios españoles que imparten grados en materias relacionadas con la economía. Se pretende conocer la situación actual de la formación en CI y en recursos y servicios bibliotecarios en estos centros, con la finalidad de identificar sus carencias y áreas de mejora, a la luz de las recomendaciones académicas e institucionales más reconocidas; el análisis de las respuestas se ha realizado en el marco de los estándares de la ACRL (2015), de Rebiun (2008) y de Cardiff University (2016). Además, se busca identificar los rasgos específicos que posee la formación en CI cuando ésta se ofrece a usuarios del área del conocimiento de la economía.

La metodología ha sido de tipo cualitativo. Se ha aplicado un cuestionario de 44 preguntas a las 49 bibliotecas de centros universitarios españoles que imparten grados de Ciencias Económicas, Administración de Empresas, Negocios, Ciencias Empresariales, Contabilidad, Finanzas, Banca y Seguros. El cuestionario fue enviado el 30 de marzo de 2017 y la recepción de respuestas se cerró el 31 de abril de 2017. Se obtuvieron 27 cuestionarios cumplimentados, el 55,1% del total.

## **2. Análisis del cuestionario**

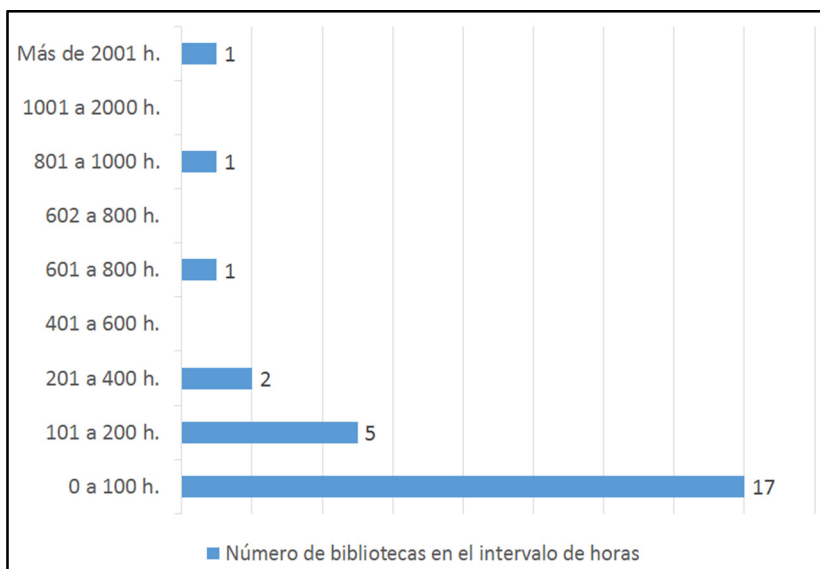
### **2.1. Cuestiones generales**

Han respondido al cuestionario 22 bibliotecas de titularidad pública y 5 de titularidad privada. Solo el 33.3% de ellas son bibliotecas exclusivas para facultades de economía y el 66.7% son bibliotecas de área, multidisciplinares o generales. Esta diferencia condiciona el tipo de formación que se imparte, en particular en relación al número y especialización de fuentes de información presentadas y a la cualificación de los bibliotecarios. No obstante, hemos preferido considerar los dos tipos de bibliotecas en un solo grupo, ya que en ambos casos son los centros que, en la práctica, constituyen la biblioteca de referencia para los grados de economía, y suelen contar para el área de economía con personal y actividades formativas específicas y con su propio espacio en las webs. Si bien el limitado tamaño de la muestra podría derivar en sesgos de estimación, consideramos que ello no invalida el interés de las conclusiones obtenidas, en especial para los profesionales que planifican e imparten la formación en CI.

## 2.2. Planificación

El 42,3% no incluye la formación en CI en su plan estratégico y el 57,7% restante la incluye en su propio plan o en el plan general del Servicio de Biblioteca de su universidad. Está generalizada la planificación formal de las actividades formativas, el 61.5% de manera individual y el 38.5% compartiendo un programa común con otras bibliotecas de su universidad. Nos encontramos ante la lógica necesidad de dotarse de herramientas que conviertan simples acciones formativas aisladas en un programa planificado. Igualmente, la mayoría (81,6%) ajusta su programa formativo al año académico, como marco temporal natural para la planificación. Existe gran disparidad en el número de horas de formación suministradas, que en el año referido oscila entre 10 horas el centro que menos formación facilita y 2662 el que más, si bien la mayoría reportan cifras inferiores a la media ( $\approx 256$ ) (gráfico 1). Esta disparidad está justificada por las grandes diferencias en el tamaño de las universidades, y también porque algún centro imparte de manera sistemática formación a todos los alumnos de nuevo ingreso.

Gráfico 1. Horas de formación en 2015. Elaboración propia



El número de alumnos y PDI y de personal en la biblioteca es el elemento que más condiciona el cómputo de horas, y no tanto la diversidad de actividades formativas ofertadas que, en la mayoría de los casos, es muy similar entre centros. Se pueden englobar en tres categorías: cursos de introducción y/o para alumnos de primer curso, cursos para el Trabajo de Fin de Grado o Máster (en adelante TFG y TFM) y cursos especializados en recursos de información de economía y empresa (para PDI, doctorado y posgrado).

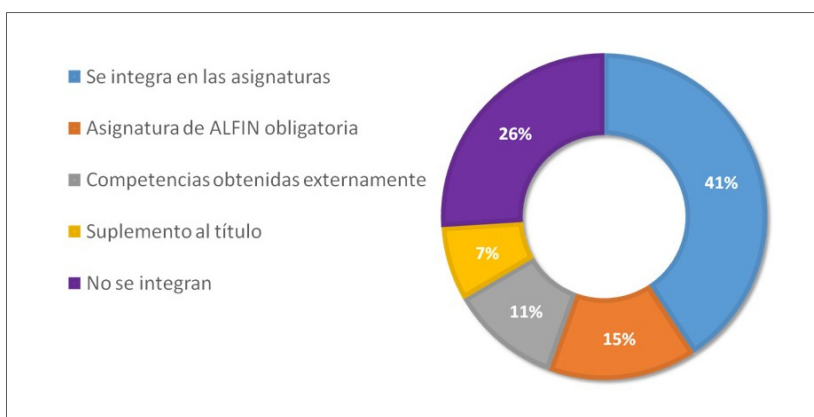
### 2.3. Situación en la universidad

El 61% de los bibliotecarios opina que recibe insuficiente apoyo institucional y administrativo para la formación en CI, a pesar de que consideran que este apoyo es clave para integrar con éxito las CI en el currículum (Rodríguez, Cádiz y Penkova, 2018: 13). Un indicador de la importancia de la formación en CI en su universidad es que las actividades formativas tengan lugar en horario de formación reglada. En el 40.7% esto siempre ocurre así, mientras que en el 48.1% solo ocurre a veces; en las respuestas se matiza que esto depende de que se trate de un curso solicitado por un docente, mientras que si los cursos son oferta propia de la biblioteca es más frecuente que se hagan fuera del horario lectivo. Solo en el 11.1% no se emplea nunca el horario lectivo para estos cursos.

También es habitual que la asistencia a las actividades formativas no sea obligatoria para los estudiantes: solo un 7.4% de las veces es siempre obligatorio y un 22.2% nunca lo es, lo que depende de si el docente responsable de la asignatura exige asistencia y del tipo de curso. También se indaga acerca de la asistencia de los docentes a las actividades que se dirigen a sus alumnos: en el 81.5% los docentes asisten solo a veces, en el 14.8% siempre deben estar presentes y en el 3.7% nunca asisten.

Con todo, comprobamos que las universidades conceden una importancia creciente a la formación en CI en la biblioteca. Una alentadora muestra de ello es que el 55,6% de las bibliotecas ofrece actividades formativas con reconocimiento de créditos, la mitad de ellas extracurriculares, la otra mitad integradas en el currículum. Respecto a cómo se incorporan las CI en los planes de estudios, todavía un 26% no las integra en los planes de estudio (gráfico 2).

Gráfico 2. Modalidades de incorporación de CI en los planes de estudios.



Elaboración propia

Las propias bibliotecas evidencian esta falta de consideración de la formación en CI pues, aunque la actitud generalizada es favorable a su promoción, la

ejecución adolece de la suficiente rigurosidad. Es significativo que el 37% no mencione ningún referente para diseñar los programas de formación en CI, teniendo además en cuenta la variedad de recursos, recomendaciones, manuales y guías de buenas prácticas disponibles, y considerando que esta actividad representa un reto para la formación y experiencia de la mayoría de bibliotecarios. El 56% se refiere a Rebiun y el 7% menciona a la ACRL y a SCONUL.

#### **2.4. Implementación de programas formativos**

El 81.6% del personal que imparte formación es de bibliotecarios técnicos, aunque es interesante comprobar que en la mayoría de casos se integran en equipos formados por personal de distintos niveles, incluyendo auxiliares y directivos. El 9.2% recurre, además, a personal externo y otro 9.2% cuenta con la colaboración del personal docente. Aunque los docentes pocas veces imparten los cursos, sí intervienen en la formación en CI realizando el diagnóstico de las competencias que precisan los estudiantes en el 74.1% de centros.

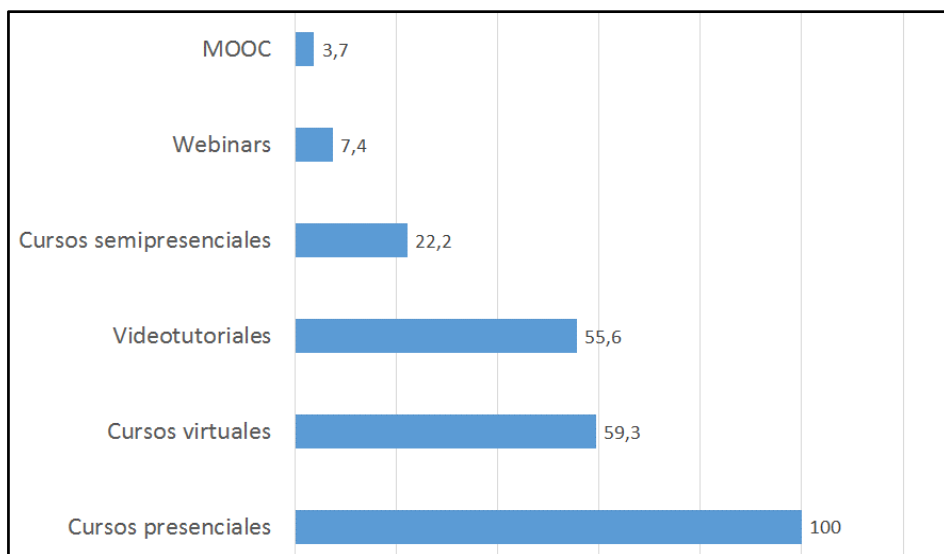
Junto a este recurso a los docentes, para identificar las necesidades informativas de los usuarios se recurre mayoritariamente a la experiencia y conocimiento del personal bibliotecario formador (66.7%) y a la comunicación con los usuarios en otros ámbitos de la biblioteca (40.7%). Además, se diversifica la oferta para intentar cubrir todas las necesidades potenciales de los usuarios (40.7%), si bien esta aspiración parece cuando menos ingenua, dada la variedad de las posibles CI. El método más tradicional, la realización de estudios de usuarios, se emplea con menor frecuencia (33.3%). Sólo un 14.8% realiza encuestas de satisfacción, y otro 14.8% no hace análisis de las necesidades de los usuarios.

El 69,2% emplea la plataforma Moodle como herramienta para el aprendizaje virtual, bien como apoyo a las actividades formativas presenciales, bien como herramienta para facilitar cursos no presenciales; su uso parece favorecer el éxito de las actividades formativas (Fernández-Ramos, 2016: 13). Los centros que no utilizan Moodle emplean sus webs institucionales para suministrar al usuario los materiales formativos y videotutoriales, aunque en algún caso solo suministran formación presencial.

## 2.5. Modalidades de prestación de actividades formativas

En efecto, los cursos presenciales son la forma más extendida de realizar actividades formativas y en todas las bibliotecas se facilitan (gráfico 3).

Gráfico 3. Modalidades de prestación de las actividades formativas. Elaboración propia



Respecto a la duración ideal de las sesiones formativas presenciales, el 43.1% se inclina por sesiones de dos horas y, del resto, casi la totalidad se aproxima a esta estimación, recomendando sesiones de entre una hora y dos horas (26.9%) o de entre dos y tres horas (11.5%); el 3.7% recomienda sesiones de 45 minutos, mientras que el 14.8% cree que la duración ideal dependerá de los contenidos de cada sesión.

Estas opiniones coinciden con lo que sucede en la realidad: la duración promedio de las sesiones presenciales es de dos horas en el 63% de casos, una hora en el 26% y tres horas o más en el 11%. Cabe preguntarse si esta duración es adecuada o es insuficiente; es frecuente el argumento entre los encuestados de que más de dos horas los alumnos “no aguantan”, “desconectan” o “se aburren”. Quizá pequemos de paternalismo, ya que esos mismos alumnos son en su mayoría estudiantes que cada día asisten a cuatro o seis horas consecutivas de clases. ¿No es posible que nuestras sesiones formativas sean aburridas, que se hagan largas o que estén mal planteadas? De nuevo, parece recomendable adoptar una mirada crítica y analizar con rigor qué es lo que falla cuando algo no funciona.

## 2.6. Cursos a la carta

Todas las bibliotecas realizan actividades formativas a la carta, es decir, cursos a petición de un usuario o grupo de usuarios (usualmente un profesor para uno de sus

grupos, o un grupo de estudiantes interesados, por ejemplo, en determinado recurso) que no están planificados. Es un servicio de elevado valor añadido, que representa una carga de trabajo importante e imprevista para la biblioteca, pero que se asume no solo debido a la fuerte orientación de servicio al usuario de las bibliotecas, sino a veces a la ausencia de una planificación rigurosa en la que también hayan participado los docentes y/o autoridades académicas. Son, por tanto, fruto de la improvisación.

Por otra parte, las bibliotecas universitarias están habituadas a prestar asistencia muy personalizada a los usuarios en los servicios de referencia e información bibliográfica, por lo que no se elude impartir cursos a grupos muy reducidos: desde un solo alumno inscrito (66%), pasando por cinco alumnos (24%), ocho alumnos (5%), hasta un mínimo de diez alumnos (5%).

## 2.7. Niveles

El 77.8% organiza el programa de formación en CI en diferentes categorías en función de las capacidades y necesidades de los distintos usuarios. Lo más usual es distinguir a los estudiantes por su nivel académico: pregraduados, graduados, posgraduados. O bien: alumnos de Grado, de TFG, de Máster o de Doctorado. Y una categoría aparte que incluye al personal docente e investigador.

La ventaja de esta categorización es que facilita la comunicación y difusión de las actividades a su público objetivo, y para el personal bibliotecario resulta más sencilla la planificación, pero la contrapartida es que se agrupa a usuarios con competencias y necesidades dispares. Como señalan Somoza y Abadal (2007: 291-93) ésta es una de las claves para el éxito de las actividades formativas, por lo que se recomienda hacer una evaluación inicial de los destinatarios de las actividades.

## 2.8. Formación de los formadores

Suscita mucho interés la cualificación de los bibliotecarios que imparten formación, en especial porque se han introducido “...en una labor ejercida por otros, no demandada explícitamente, y en un contexto competitivo, porque todo tiene repercusiones económicas y organizativas (con qué reconocimiento, con qué legitimidad evaluadora, junto o frente a qué otros departamentos y servicios...)” (Gómez-Hernández, 2010: 40). El 37% afirma que no posee capacitación específica como formador; el 4% participa regularmente en los cursos del Servicio de Formación del PDI de su Universidad, y el 59% afirma recibir o haber recibido formación insuficiente: abundan los comentarios señalando que se trató exclusivamente de formación de proveedores de recursos sobre los mismos, o bien formación muy básica, o fue “hace mucho tiempo”, o “nos autoformamos”, o “improvisamos”. Se pone de manifiesto la necesidad de mejorar “...la preparación pedagógica de los bibliotecarios, (...) que no han tenido formación didáctica ni para el diseño de actividades instructivas” (Somoza-Fernández y Abadal, 2007: 293), con el objetivo de que estos bibliotecarios estén cualificados para planificar, diseñar, impartir, evaluar y promocionar las competencias de gestión de la



información en su comunidad universitaria, siendo la docencia una más de sus tareas (González-Fernández-Villavicencio, 2016: 61-65).

A pesar de estas carencias, sorprende comprobar que estos mismos profesionales asumen además una tarea aún más ajena a su cualificación profesional: la de formar en competencias digitales -que en el pasado se han denominado “informáticas”-. Si bien son pocos los centros que imparten esta clase de formación, en el 66,7% de los que lo hacen es el personal bibliotecario el que facilita la alfabetización digital, en el 22,2% lo hace personal docente y sólo en el 11,1% lo hace personal informático.

## 2.9. Factores de éxito y de fracaso

El 47,8% señaló los cursos de formación para alumnos de la asignatura de TFG como la actividad de mayor éxito de su programa (gráfico 4). Un encuestado explica la razón de este éxito: “...la necesidad del alumno sobre el contenido explicado (...), si tiene un trabajo en el que podrá aplicar los conocimientos adquiridos”. Y esa circunstancia se da con mucha claridad ante el reto de hacer un TFG, un trabajo académico con unos requisitos metodológicos y formales que para la mayoría de estudiantes de grado son nuevos y que les pone ante la evidencia de que carecen de competencias para realizarlo. Al hilo de esta oportunidad que los TFG representan para la formación en CI y las bibliotecas, González-Fernández-Villavicencio (2016: 62) señala que: “En nuestro país, la necesidad de realizar el trabajo fin de grado o máster está representando un momento excepcional para el reconocimiento de la labor docente del bibliotecario, ya que responde a una necesidad de los centros universitarios, reconocida y alentada por sus cuerpos docentes que recomiendan activamente a sus alumnos la asistencia a los cursos que ofrecen las bibliotecas, precisamente cuando éstos más los necesitan.”

Sin embargo, conviene juzgar con prudencia las valoraciones positivas sobre los cursos de TFG o TFM. Por lo general se trata de cursos de una sola sesión, sobrecargados de contenido, y rara vez se hace una evaluación posterior de su impacto en las habilidades aplicadas para el estudiante. Aunque no hay duda de que estas sesiones aportan nuevas destrezas a los estudiantes, éstas son forzosamente limitadas. Este tipo de sesiones intensivas (*one-shot*) son solo una herramienta introductoria práctica, afirma Badke, e insiste en que “...tenemos que dejar de creer que la gente se alfabetiza informacionalmente en una hora. Eso no ocurre” (citado en Cisse, 2016: 42).

Si hablamos de fracasos en lugar de éxitos, las opiniones concuerdan bastante. Ante la pregunta de cuáles son los motivos más frecuentes para que una actividad formativa no haya funcionado bien (por ejemplo: pocas inscripciones, absentismo, evaluaciones negativas...), recibimos como respuesta varios posibles motivos (gráfico 5):

Gráfico 4. Actividades formativas de mayor éxito (%). Elaboración propia

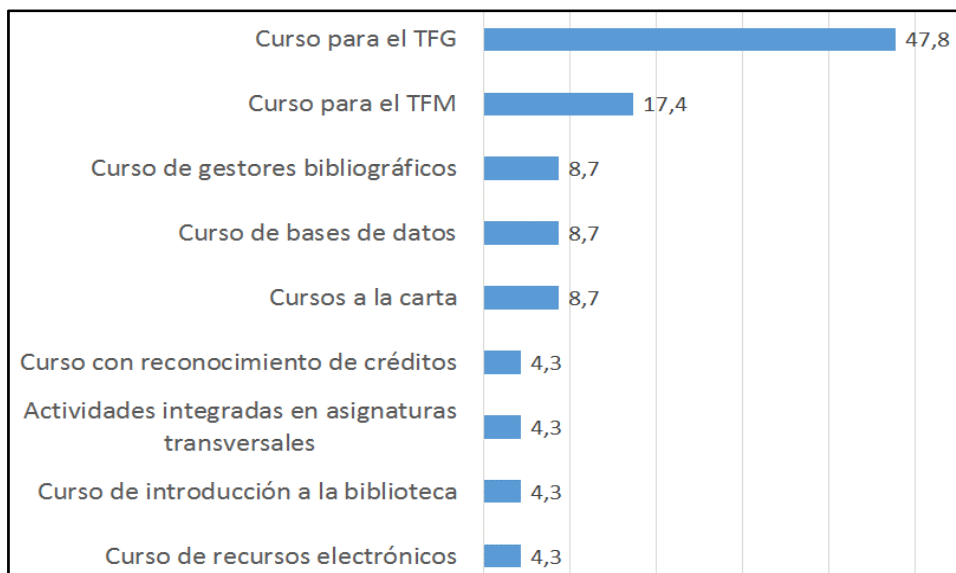
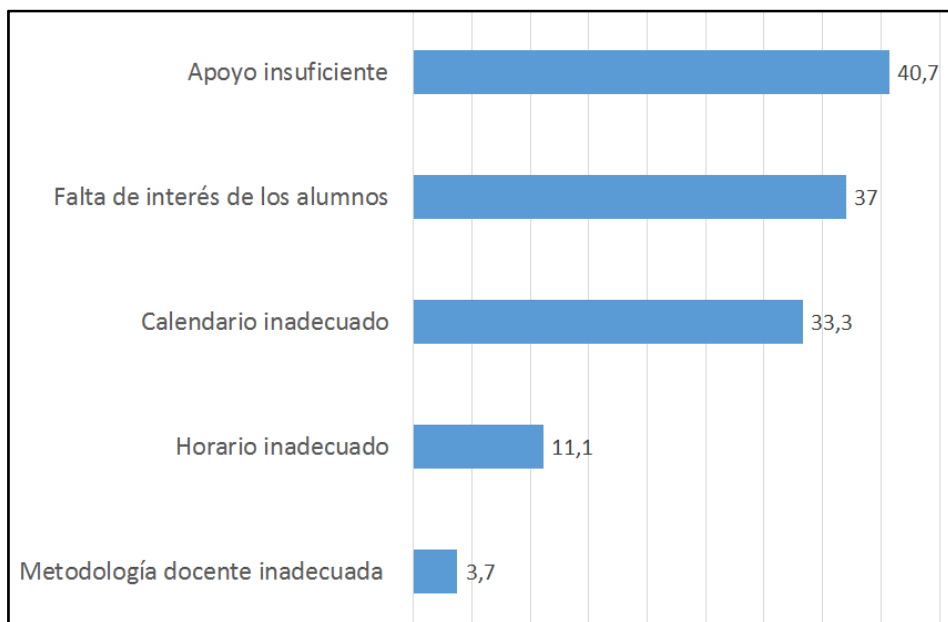


Gráfico 5. Motivos para el fracaso de las Actividades (%). Elaboración propia



- Falta de apoyo por parte del centro, en particular se señala la falta de colaboración del profesorado y la no obligatoriedad del curso. Señalan Uribe y Pinto (2013: 8) que los niveles de desarrollo de la formación en CI en bibliotecas

universitarias “...tienen que ver directamente con las realidades de apoyo institucional, presupuestos, capital humano y apertura a innovaciones tecnológicas y pedagógicas”, y esta valoración de las bibliotecas encuestadas parece confirmarlo; el trabajo de recabar dicho apoyo debe ser, pues, una prioridad tan importante como el resto de aspectos de la planificación. Las bibliotecas cada vez están más alineadas con las necesidades de la Facultad, pero eso no suele ocurrir a la inversa, por lo que los bibliotecarios necesitan probar enfoques variados (Johnson-Grau y otros, 2016: 755).

- Falta de interés de los alumnos, que no consideran las CI necesarias para aprobar el curso, no saben en qué les benefician, o no se les ha comunicado adecuadamente. De nuevo la colaboración de los profesores y la institución es crucial, pues ellos son quienes mejor pueden transmitir a los estudiantes la importancia de las CI. Pero más importante es que los estudiantes perciban que sin CI no podrán superar el curso, pues aún “...perduran métodos de enseñanza tradicionales que priman la transmisión de conocimiento más que su generación a través del uso de fuentes de información (...) Los programas de estudio en pocos casos hacen explícita la opción que representa el uso de bibliotecas y la consulta a fuentes electrónicas e impresas” (Gómez-Hernández y Licea-de-Arenas, 2002: 476-477).

- Calendario inadecuado, que coincida la formación con época de exámenes o que se programe en un momento en que el alumno no es aún consciente de su necesidad de CI, o en épocas de mucha carga lectiva y prácticas. Éste parece ser el problema más frecuente: “Si las actividades formativas no coinciden en el tiempo y en el ámbito curricular con la necesidad de búsqueda o están desvinculadas de las asignaturas disminuye el esfuerzo y la motivación por las actividades.” (Somoza-Fernández y Abadal, 2007: 293).

- Horarios, que no coincida el curso con el horario lectivo. Una petición tradicional entre los bibliotecarios es que para el éxito de los cursos estos deberían impartirse en horario de clase, pues se argumenta que los estudiantes disponen de poco tiempo y por ello no asisten a formaciones fuera del horario lectivo. Pero hay que tener en cuenta que los profesores solo van a ceder a la biblioteca el tiempo de su asignatura si pueden comprobar que hay una mejora en las CI de los alumnos, y eso requiere que las actividades formativas sean de verdad eficaces y que se evalúe tras los cursos el impacto de la formación en las habilidades de los participantes, y ninguno de estos requisitos se cumple en la mayoría de los casos.

- Metodología docente inadecuada. Sorprende que solo una pequeñísima fracción de los encuestados mencione algún aspecto de su labor de planificación, implementación o ejecución de la formación en CI como causa de un resultado negativo, aunque existen diversos motivos achacables a la propia biblioteca que pueden hacer fracasar un curso: contenidos poco ajustados a las expectativas y necesidades del alumno, exceso de información en una sola sesión, profesorado con pocas habilidades didácticas, o metodología anticuada. Una mirada crítica a nuestro trabajo puede ayudarnos a identificar prácticas susceptibles de mejora, mientras que atribuir los malos resultados solo a factores externos nos coloca en una posición poco responsable y menos eficaz.

## 2.10. Contenidos

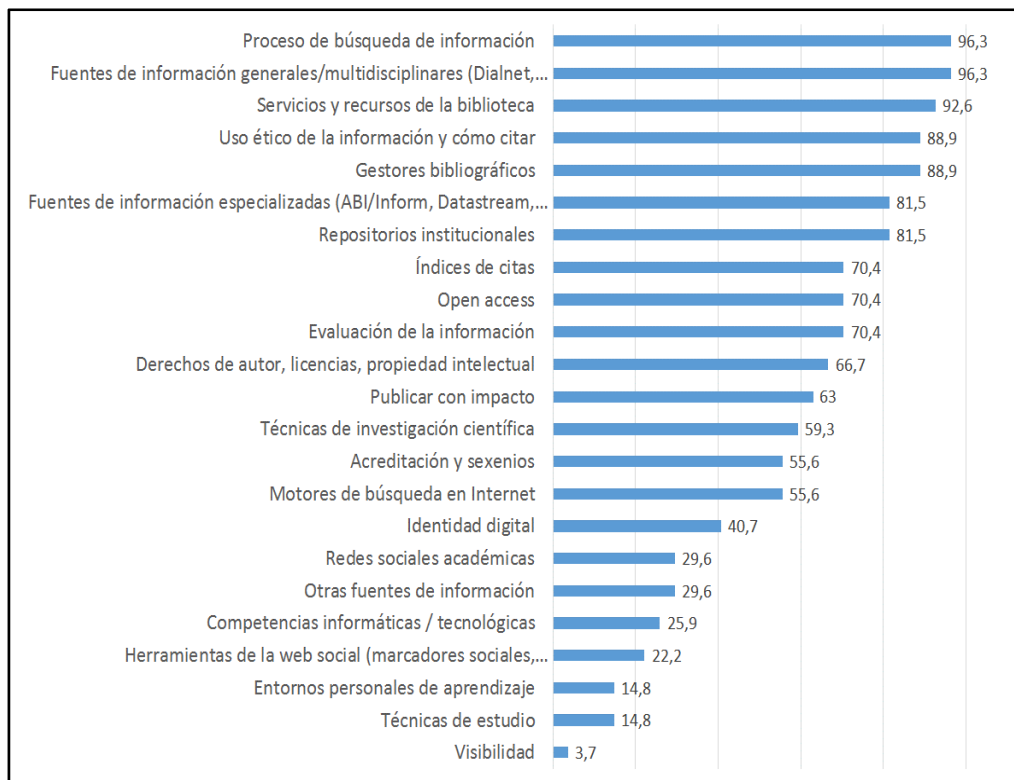
Hay bastante coincidencia en los principales contenidos que se incluyen en las actividades formativas (gráfico 6). En su mayoría son los que recoge el Manual de CI2 (CRUE, 2013) como CI para estudiantes de Grado, relacionados con el proceso de búsqueda de información, con su evaluación, con su organización y comunicación y con la forma de compartirla y mantenerse al día. Predominan contenidos de tipo antes instrumental (manejo del catálogo, servicios bibliotecarios, consulta de bases de datos), que conceptual (selección en internet, métodos de cita, organización de la información, etc.). No se ha realizado aún ese tránsito necesario desde un conjunto de competencias individuales relativas al uso de la información, hasta un entorno más social, que incluya las competencias necesarias para transformar al usuario de la información en un creador potencial de conocimiento (Marzal y Borges, 2017: 2). Aún se dedica demasiado espacio a adiestrar en el uso de recursos concretos, a pesar de que, como señala Tingle (2018: 14) las interfaces y los proveedores cambian, por lo que la capacidad técnica para realizar una búsqueda no es tan crítica como la conciencia de que existen fuentes únicas y especializadas para obtener información comercial y que vale la pena el esfuerzo de aprender a usarlas.

Pero sobre todo se echa claramente en falta la presencia de las nuevas competencias relacionadas con el entorno digital: la identidad digital, la seguridad, la comunicación, los datos, la creación de contenidos, el aprendizaje en comunidad, etc., tal como están recogidas en el marco DIGCOMP de competencias digitales (Ferrari, 2013; Rebiun, 2016) y en sus continuaciones (Vuorikari y otros, 2016; Carretero, Vuorikari, Punie, 2017), publicadas con el objetivo de dar apoyo en la implementación de DIGCOMP. La constante evolución de los entornos sociales y tecnológicos ha ampliado las dimensiones de lo que se considera “estar alfabetizado” y hoy se habla de muchas clases de alfabetización -tecnológica, en medios, visual, de datos...- que, con frecuencia, se originan en torno a fenómenos vinculados a las herramientas digitales y los espacios colaborativos y abiertos, como el *e-learning*, la desintermediación en el acceso a la información o la web social. El entorno digital es el crisol que no deja de transformar este escenario y, por ello, las competencias digitales adquieren cada vez mayor protagonismo. En un entorno en el que la información se presenta mayoritariamente en soporte digital, las CI no se pueden desvincular de las digitales, con las que forman un continuo cada vez más indisociable. Por tanto, no es adecuado seguir hablando aisladamente de alfabetización informacional, sino que las bibliotecas deben incorporar a su órbita la alfabetización digital.

Respecto a la relación entre teoría y práctica, en el 53.8%, los cursos realizados tienen mayor porcentaje de práctica que de teoría, en el 23.1% predomina la información teórica y en otro 23.1% el tiempo es similar. Pero si preguntamos cuál debería ser la proporción más adecuada, son clara mayoría (79.2%) quienes optan por que predomine la práctica. Esta preferencia se justifica por la creencia de que la formación práctica mejora el aprendizaje y hace más atractivos los cursos, pero por ello no se debe descuidar la formación en contenidos que son teóricos pero

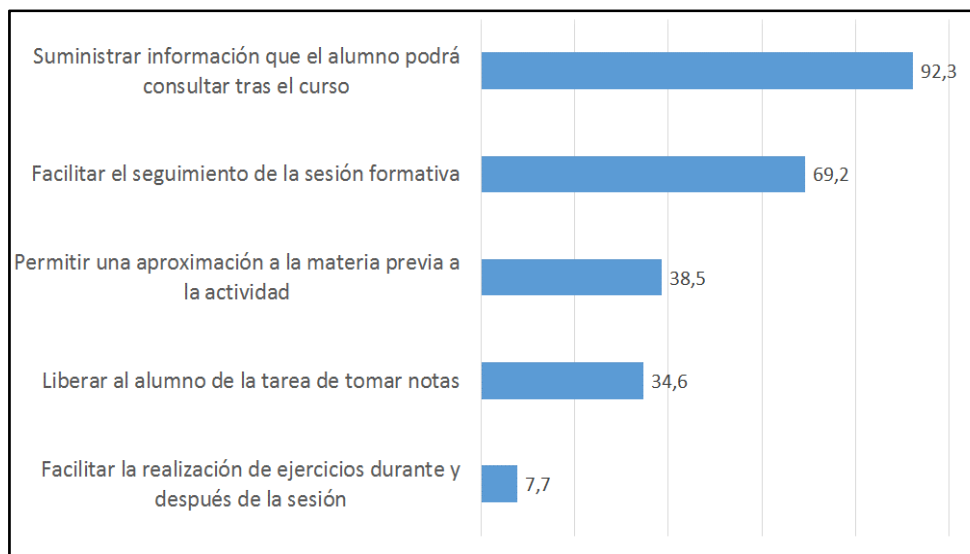
insoslayables, ya que centrarse demasiado en la práctica puede hacer que la formación termine siendo un simple entrenamiento en destrezas y manejo de recursos, pero sin un marco o un sentido para el alumno.

Gráfico 6. Contenidos de las actividades formativas (%). Elaboración propia



Todos los encuestados proporcionan documentación de los cursos a los alumnos, el 44.4% en formato impreso y el 81.5% también en formato digital -en la web, el campus virtual, por correo electrónico-. Dicho material se entrega con distintos propósitos, como muestra el gráfico 7.

Gráfico 7. Funciones del material docente entregado al alumno (%). Elaboración propia



### 2.11. Evaluación de las actividades y de los alumnos

La evaluación de los resultados de los estudiantes es un asunto en el que esta encuesta muestra poco consenso y muchas opciones. Rebiun (2008) recomienda que en la evaluación de los alumnos se tengan en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje y enseñanza empleando variados índices de medición: portfolio, tests, observación directa, autoevaluación y evaluación por pares, y la experiencia. También sugiere que la evaluación se centre en el rendimiento del alumno y que se evalúe tanto el proceso como el producto. Además, conviene que la información se recoja de forma sistemática y que detalle qué características de la formación se han valorado positiva o negativamente. Por último, los resultados del aprendizaje deben expresarse en términos centrados en el alumno, es decir, en lo que los alumnos serán capaces de hacer, en lugar de en términos de lo que se les ha enseñado en la actividad formativa (CRUE, 2013). Nuestra encuesta muestra que el 33.3% no evalúa a los alumnos, y en el restante 66.7% las formas de evaluación son muy heterogéneas (gráfico 8). En el 73.7% que sí evalúa, es el propio personal bibliotecario quien lo hace, en el 15.8% evalúa el personal docente, y en el 10.5% se realiza conjuntamente. En el primer caso la mayoría, 66.7%, comunica los resultados a las autoridades académicas y/o personal docente, mientras que el 33.3% restante no lo hace.

Gráfico 8. Modalidades de evaluación de los alumnos. Elaboración propia



Además de esta evaluación integrada en la propia actividad formativa, es posible evaluar a posteriori el rendimiento académico de los asistentes a actividades formativas para determinar el impacto que la adquisición de CI ha tenido en sus tareas de aprendizaje o investigación. Tradicionalmente evaluar se ha dirigido a “...establecer si los objetivos fueron alcanzados y a la medición de la satisfacción de los participantes en dichos programas, pero escasamente al estudio del impacto de la formación, es decir, su transferencia a los puestos de trabajo y a los ámbitos sociales y económicos de acción de los individuos” (Tarango y Mendoza-Guillén, 2012: 338). Esto, en efecto, rara vez sucede; el 88.9% no realiza dicha evaluación y solo el 11.1% sí lo hace, pero evalúan los profesores, no los bibliotecarios. Estamos una vez más ante una dimensión de la formación en CI en la que la colaboración entre el personal bibliotecario y el docente marcaría una significativa diferencia.

Por lo que respecta al alcance de la formación en CI, el 20% de bibliotecas proporciona formación al 100% de los estudiantes, aunque el rango de respuestas es amplio y disminuye hasta el 10%, estando la media en el 57.4% de estudiantes alcanzados. Las cifras de personal docente e investigador son muy inferiores: entre el 3% y el 30% reciben formación, y en el máximo está una biblioteca que reporta un alcance del 50%. La media de todas las respuestas numéricas está en el 20.2%.

Habría que preguntarse si son suficientes usuarios o debería llegarse a más, en especial entre el PDI. Una posible barrera para este grupo es la dificultad de identificar sus carencias en CI. Como advierte González Rivero (2015: 11) el término alfabetización es “(...) poco afortunado en el contexto universitario, donde no sólo sucede que la mayoría de las personas creen que poseen competencias informacionales -por el simple hecho de que continuamente manejan información- sino porque decirle a un universitario o, peor aún, a un investigador o docente, que necesita alfabetizarse es como decirle que es en cierto sentido analfabeto, lo cual genera no poco rechazo”.

## 2.12. Rasgos específicos en el área de Economía

El cuestionario también indagaba en las particularidades que presenta la formación en CI en bibliotecas de economía. Para abordar esta cuestión se identificaron trabajos que analizan programas formativos dirigidos a alumnos e investigadores en áreas de negocios, finanzas y economía (Rodríguez, Cádiz y Penkova, 2018; Tingle, 2018; Stonebraker y otros, 2017; Stonebraker y Fundator, 2016; Detlor y otros, 2011; Secker y Coonan, 2011; Winterman y otros, 2011; Gastmeyer, 2009; Friehs y Craig 2008; Koufogiannakis y Wiebe, 2006; Wu y Lee-Kendall, 2006; Lipu y Hill, 2005; Song, 2004). En ellos se describen rasgos específicos de las CI en este ámbito del saber, en concreto Bauer (2018: 1) revisa la literatura disponible y concluye que los estudiantes de negocios constituyen un grupo específico de estudiantes universitarios porque la información que buscan y sus hábitos de investigación son específicos de su disciplina académica. En una dirección similar se expresaron ya Coonin y otros (2001: 145): "...la capacidad de evaluar y juzgar críticamente la información es absolutamente esencial para los estudiantes de escuelas de negocios a medida que progresan en sus funciones profesionales. (...) Es imperativo que los estudiantes aprendan a distinguir la información autorizada y valiosa". La formación también está condicionada porque los estudiantes de estas áreas realizan más a menudo informes y presentaciones breves sobre asuntos prácticos, que trabajos de investigación académica tradicional basados en publicaciones revisadas por pares (Guth y Sachs, 2018: 4). Por otra parte, Howard, Wood y Stonebraker (2018) han realizado un mapeo del currículo de dos cursos de negocios que ayuda a determinar las necesidades concretas de CI de los estudiantes y futuros investigadores. Con el objetivo de sistematizar dichas necesidades específicas del usuario de información en el ámbito de la empresa, la Business Reference and Services Section de la RUSA (una división de la ALA) elaboró un documento que describe con detalle las CI en este campo (Reference and User Services Association, 2016).

En términos generales se suele recomendar personalizar la formación dependiendo del área de conocimiento: "(...) puede ser apropiado enseñar ciertas habilidades de investigación a los estudiantes de historia en su primer año, pero esas mismas habilidades pueden no ser necesarias para los estudiantes de química hasta un curso mucho más avanzado" (Secker y Coonan, 2011: 23). Aunque otro estudio que comparaba la formación en CI en una ciencia social y una ciencia pura (Winterman y otros, 2011: 42), concluía que las CI varían entre disciplinas pero que ello no afecta a cómo implementar la formación. Otro estudio afirma que "La motivación para las tareas de aprendizaje se da de manera natural cuando el acceso y uso de la información se lleva a cabo con base en problemas de la realidad, no en abstracto o en lo general. Lo anterior presupone que en cada campo del conocimiento la forma de comunicarse, los canales de comunicación y, en consecuencia, la documentación presenta sus propias peculiaridades." (Gómez-Hernández y Licea-de-Arenas, 2002: 480). Hay consenso en que es ideal que las sesiones se programen dentro de las asignaturas, lo que asegura la aplicación inmediata a las materias de estudio (CRUE, 2013: 24).



Las respuestas a esta pregunta de la encuesta (que solo fue contestada por el 48.1% de las bibliotecas), citan varios elementos característicos del área del conocimiento de la economía:

- Variedad de recursos relevantes para las disciplinas de economía y afines: fuentes bibliográficas, estadísticas, institucionales, administrativas...

- A la vez, importancia de la información de naturaleza estadística (información financiera, contable...) que se describe como difícil de obtener.

- Se trata de información con valor académico, pero también económico: en ocasiones existe la misma proximidad al ámbito profesional/empresarial que al académico/investigador.

- Diversidad de materias afines, debido al carácter multidisciplinar de estos estudios.

- Necesidad continuada de actualización.

- Especificidad de sus recursos de información.

- Elevado número de alumnos extranjeros.

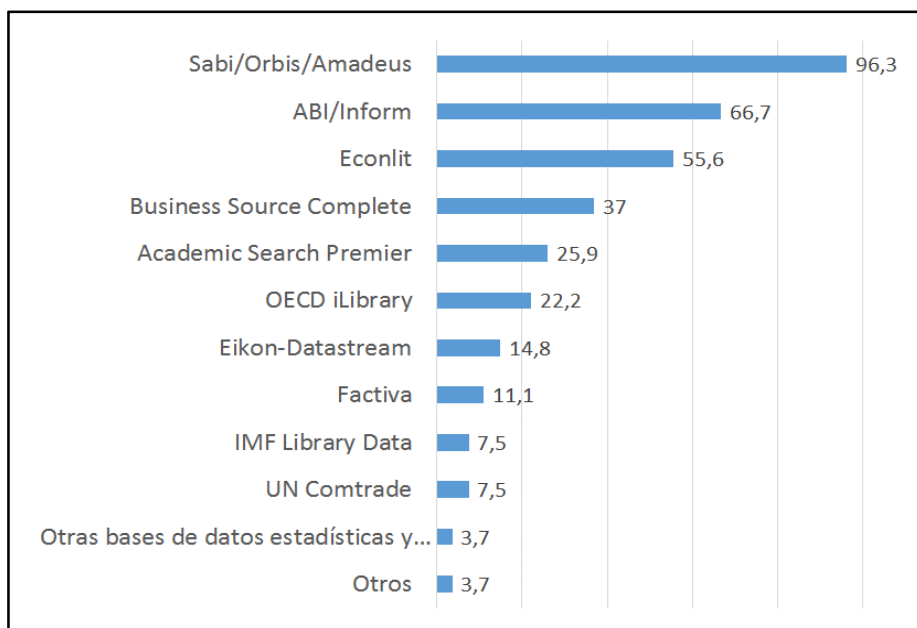
Parece, pues, que hay insistir en proporcionar un conocimiento muy pormenorizado y amplio de las fuentes de información, ya que manejar solo fuentes bibliográficas es insuficiente. Así como insistir en el uso ético de la información, que en este ámbito va más allá de evitar el plagio y tiene implicaciones de mayor calado, en tanto en el entorno académico se maneja información que puede tener un elevado valor económico en el terreno empresarial o financiero.

Si bien en las bibliotecas analizadas se tiene conciencia de que existen unos rasgos específicos que caracterizan las necesidades de sus usuarios, el 51.8% no ha definido de manera expresa tales necesidades específicas de cara al diseño de las actividades formativas; solo el 14.8% responde de manera rotunda que sí. Es decir, se sabe que los usuarios tienen un perfil específico, pero no se incorpora de forma explícita o sistemática esa diferencia a la formación ofrecida. A esta carencia se añade que ningún encuestado consulta a los alumnos acerca de sus expectativas sobre la formación, de modo que al planificar las actividades de formación en CI se están ignorando las demandas de los usuarios que, como sabemos, pueden no coincidir con lo que desde la biblioteca se percibe como necesario.

### **2.13. Fuentes de información especializada**

Por lo que respecta a las fuentes de información especializada para esta área de conocimiento que se incluyen en los cursos, el 14.8% no imparte formación sobre dichos recursos y el 85.2% sí, aunque el 26.1% de ese total solo cubre uno o dos recursos (gráfico 9). El recurso más frecuente es Sabi/Orbis/Amadeus y tras él aparecen bases de datos bibliográficas; seguidamente las fuentes se diversifican: otras bases de datos estadísticas y de temas jurídicos y recursos diversos como Euromonitor, SSRN, Repec, EconPapers, Orbis Bank Focus, CEPR, Campus Solution, o Statista.

Gráfico 9. Recursos especializados que se incluyen en los cursos (%). Elaboración propia



### 3. Conclusiones

El cuestionario muestra un panorama heterogéneo, con desiguales desarrollos y concepciones de la formación en CI, donde lo habitual es que las bibliotecas hayan asumido dicha tarea para su comunidad universitaria, a pesar de carecer con frecuencia de suficiente apoyo institucional y de la capacitación adecuada. Ello se traduce en programas formativos en los que, sin cuestionar resultados positivos reales, hemos podido identificar deficiencias notorias: planificación y evaluación insuficientes, alcance limitado, impacto en el usuario sin cuantificar, o reconocimiento escaso. El déficit más destacable es el atraso en la inclusión de nuevos contenidos y la adopción del marco DIGCOMP de competencias digitales: las actividades formativas permanecen ancladas en la enseñanza de las CI tradicionales, relacionadas con la búsqueda y las fuentes de información, y no incluyen competencias digitales a pesar de que son vitales para la participación en la sociedad digital, para el aprendizaje y el empleo. La investigación presentada en este artículo pone de manifiesto la necesidad de realizar estudios adicionales específicamente referidos a profundizar en cómo se está materializando la incorporación del marco DIGCOMP a las actividades de formación y alfabetización de las bibliotecas universitarias.

A continuación, sintetizamos las principales conclusiones obtenidas del estudio, poniendo énfasis en los aspectos que es recomendable mejorar:

- Avanzar decididamente en la incorporación a la formación de competencias digitales y nuevas competencias: *visual literacy*, *dataliteracy*, *transliteracy*, *new*

*media literacy*, etc. (identidad digital, seguridad, comunicación, gestión de datos, creación de contenidos, edición colaborativa, aprendizaje en comunidad, etc.).

- Emplear más intensivamente los estándares y guías existentes.

- Desarrollar la figura del bibliotecario académico: más formado, con reconocimiento y estatus docente. Incorporar en las titulaciones de estudios de Documentación las competencias para ejercer como formadores.

- Promover una estrategia integral que favorezca no solo que se incluya la formación en CI como competencia transversal en los planes de estudio, sino que las CI sean de verdad transversales en la educación superior, luego imprescindibles para superar cada curso.

- Contar con un plan estratégico donde establecer objetivos, analizar el entorno, diseñar estrategias y acciones concretas y como instrumento de comunicación y *marketing*.

- Dotar de mayor protagonismo al trabajo colaborativo: con la institución, los docentes, otras bibliotecas e instituciones, con servicios de informática, con equipos multidisciplinares, etc. Hablamos también de compartir recursos, buenas prácticas, experiencias, de crear redes.

- Diversificar y mejorar las metodologías docentes, lo que incluye prestar una formación más personalizada y atenta a las necesidades y expectativas individuales.

- Mejorar y generalizar los procesos de diagnóstico y evaluación, tanto de los alumnos tras la formación, como de los programas, como de los conocimientos y habilidades previas del alumno y sus necesidades.

- Las bibliotecas de economía y afines deben asegurarse de que sus programas formativos satisfacen las necesidades específicas de estos usuarios. Aunque no se han identificado diferencias claras respecto a otras disciplinas, sí se aprecia que en esta área de conocimiento es importante enseñar a utilizar fuentes de información de tipologías muy variadas, que hay que tener en cuenta cuestiones éticas específicas en el uso de la información, así como la necesidad de tomar en consideración la elevada presencia de alumnos de origen extranjero.

Por último, queremos hacer hincapié en la necesidad de que las bibliotecas compartan esta responsabilidad con otros actores de la Universidad: órganos de gobierno, profesores, investigadores e informáticos (Rebiun, 2008: 4), pues la formación en CI requiere "...colaboración, planificación, compromiso, evaluación y apoyo (...). Los bibliotecarios por sí solos no pueden alcanzar el loable objetivo de alfabetizar informacionalmente a la población" (Grassian y Kaplowitz, 2010: 2440). Falta, pues, una decidida apuesta por la colaboración y, como condición necesaria dado el escenario en el que nos desenvolvemos, disponer de los recursos, el reconocimiento y el apoyo suficientes. Asumir el protagonismo en la formación en CI en las Universidades es un objetivo de gran magnitud: es preciso tomar conciencia de ello y ser ambiciosos para alcanzarlo, pero no quijotescos.

#### 4. Referencias bibliográficas

- ACRL (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. <<http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/standards/standards.pdf>> [Consulta: 10/02/2017]
- ACRL (2012). Characteristics of programs of information literacy that illustrate best practices: A guideline. *College & Research Libraries News*, 73 (6), 355-359. <[www.ala.org/acrl/standards/characteristics](http://www.ala.org/acrl/standards/characteristics)> [Consulta: 10/02/2017]
- ACRL (2015). *Framework for Information Literacy for Higher Education*. <<http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>> [Consulta: 10/02/2017]
- ANECA (2005). *Libro blanco. Título de Grado en Economía y Empresa*. ANECA. <[www.aneca.es/var/media/150292/libroblanco\\_economia\\_def.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150292/libroblanco_economia_def.pdf)> [Consulta: 17/02/2017]
- Area Moreira, M. (2010). ¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior?. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 7 (2), 2-5. <<http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v7i2.976>>
- Bauer, M. (2018). Ethnographic study of business students' information-seeking behavior: Implications for improved library practices. *Journal of Business & Finance Librarianship*, 23 (1), 1-10. <<https://doi.org/10.1080/08963568.2018.1449557>>
- Cardiff University (2016). *Handbook for information literacy teaching*. <<http://sites.cardiff.ac.uk/ilrb/handbook/>> [Consulta: 03/03/2017]
- Carlson, J.; Johnston, L.R., eds. (2015). *Data information literacy: librarians, data, and the education of a new generation of researchers*. West Lafayette, Indiana: Purdue University Press.
- Carretero, S., Vuorikari, R., Punie, Y. (2017). *The Digital Competence Framework for Citizens With eight proficiency levels and examples of use*. Joint Research Center. <<http://doi.org/10.2760/38842>> [Consulta: 06/11/2018]
- Chevillotte, S. (2010). Information Literacy. En: Bates, M. J.; Maak, M.-N. *Encyclopedia of library and information sciences*. Boca Raton, FL: CRC Press, 2421-2428.
- Cisse, S. (2016). *The fortuitous teacher: a guide to successful one-shot library instruction*. Amsterdam: Elsevier.
- Cooney, M. (2005). Business information literacy instruction: A survey and progress report. *Journal of Business and Finance Librarianship*, 11 (1), 3-25.
- Coonin, B.; Diamond, W.; Friedman, C. R.; Hankel, M.; Spurling, L.; Oppenheim, M. R. (2001). Serving Business Distance Education Students: A Checklist for Librarians". *Reference & User Services Quarterly*, 41 (2), 144-158.
- CRUE (2013). Manual para la formación en competencias informáticas e informacionales (CI2). <[http://www.rebiun.org/competenciadigital/Documents/Manual\\_formacion\\_CI2\\_completo\\_2013.pdf](http://www.rebiun.org/competenciadigital/Documents/Manual_formacion_CI2_completo_2013.pdf)> [Consulta: 17/02/2017]
- Detlor, B.; Julien, H.; Willson, R.; Serenko, A.; Lavalley, M. (2011). Learning outcomes of information literacy instruction at business schools. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62 (3), 572-585. <<http://dx.doi.org/10.1002/asi.21474>>
- Douglas, V.A.; Rabinowitz, C.E. (2016). Examining the relationship between faculty-librarian collaboration and first-year students' information literacy abilities. *College and Research Libraries*, 77 (2), 144-163. <<http://dx.doi.org/10.5860/crl.77.2.144>>
- Eisenberg, M. B.; Murray, J. R.; Bartow, C. (2016). *The Big6 curriculum: comprehensive information and communication technology (ICT) literacy for all students*. Santa Barbara, California: Libraries Unlimited.

- Fernández-Ramos A. (2016). "Factores de éxito en tutoriales en línea de competencias informacionales. Revisión sistemática". *Revista Española de Documentación Científica*. v.39, n.2, pp.1-20. <<https://doi.org/10.3989/redc.2016.2.1291>>
- Ferrari, A. (2013). *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <<http://dx.doi.org/10.2788/52966>>
- Flaspohler, M. (2012). *Engaging first-year students in meaningful library research*. Oxford: Chandos Publ. ISBN 978 1 78 063294 0
- Friebs, C. G., Craig, C. L. (2008). "Assessing the Effectiveness of Online Library Instruction with Finance Students". *Journal of Web Librarianship*, v. 2, n. 4, pp. 493-509. <<http://dx.doi.org/10.1080/19322900802484438>>
- Gastmeyer, M. (2009). "A Critical View on the Education of Information Competence Further-Education for Specialists in Economic Sciences". *BuB Forum Bibliothek und Information*, v. 61, n. 1, pp.18-9.
- Gómez-Hernández, J.-A. (2010). "Las bibliotecas universitarias y el desarrollo de las competencias informacionales en los profesores y los estudiantes". *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, v. 7, n. 2, pp.39-49. <<http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/article/view/v7n2-gomez/v7n2-gomez.html>>
- Gómez-Hernández, J.-A.; Licea-de-Arenas, J. (2002). "La alfabetización en información en las universidades". *Revista de Investigación Educativa*; v. 20, n. 2, pp.469-86. <<http://revistas.um.es/rie/article/view/99021>>
- González-Fernández-Villavicencio, N. (2016). "El bibliotecario-docente-universitario es un «sin papeles»". *Anuario ThinkEPI 2016*, pp. 61-65. <<https://doi.org/10.3145/thinkepi.2016.06>>
- González-Rivero, M.-C. (2015). "Aproximaciones a la concepción de pedagogía informacional desde el paradigma cognitivo en bibliotecas". *Bibliotecas: Anales de Investigación*, v. 11, pp. 7-31. <<http://revistas.bnjm.cu/index.php/anales/article/view/3382>>
- Grassian, E. S.; Kaplowitz, J. R. (2010). "Information Literacy Instruction". En: Bates, M.J.; Maak, M.-N. *Encyclopedia of library and information sciences*. Boca Raton, FL: CRC Press, pp. 2429-2444. ISBN 9780849397127
- Guth, L., Sachs, D.E. (2018). "National trends in adoption of ACRL information literacy guidelines and impact on business instruction practices: 2003–2015". *Journal of Business & Finance Librarianship*, v.23, pp. 1-23. <<http://doi.org/10.1080/08963568.2018.1467169>>
- Howard, H.A., Wood, N., Stonebraker, I. (2018). "Mapping information literacy using the Business Research Competencies". *Reference Services Review*. <<https://doi.org/10.1108/RSR-12-2017-0048>>
- Johnson-Grau, G., Archambault, S.G., Acosta, E.S., McLean, L. (2016). "Patience, Persistence, and Process: Embedding a Campus-wide Information Literacy Program across the Curriculum". *Journal of Academic Librarianship*, v. 42, n.6, pp. 750-756. <<http://doi.org/10.1016/j.acalib.2016.10.013>>
- Julien, H.; Detlor, B.; Serenko, A.; Willson, R.; Lavalley, M. (2011). "Preparing Tomorrow's Decision Makers: Learning Environments and Outcomes of Information Literacy Instruction in Business Schools". *Journal of Business and Finance Librarianship*, v.16, n.4, pp. 348-367. <<http://dx.doi.org/10.1080/08963568.2011.605669>>
- Koufogiannakis, D.; Wiebe, N. (2006). "Effective Methods for Teaching Information Literacy Skills to Undergraduate Students: A Systematic Review and Meta-Analysis".

- Evidence Based Library and Information Practice, v. 1, n.3, pp. 3-43. <http://hdl.handle.net/10760/8343>
- Lipu, S.; Hill, A. (2005). "High level learning by design: the nuts and bolts of assessment and evaluation in a Doctorate of Business Administration program". *Australian Library Journal*, v. 54, n. 3, pp. 200-225. <<http://dx.doi.org/10.1080/00049670.2005.10721758>>
- Marzal M.Á.; Borges, J. (2017). "Modelos evaluativos de Metaliteracy y alfabetización en información como factores de excelencia académica". *Revista Española de Documentación Científica*, v.40, n.3, pp. 1-17. <[http:// dx.doi.org/10.3989/redc.2017.3.1410](http://dx.doi.org/10.3989/redc.2017.3.1410)>
- Martí-Lahera, Y. (2007). *Alfabetización informacional: análisis y gestión*. Buenos Aires: Alfagrama Ediciones. ISBN 978 987 130519 3
- McGowan, B.; González, M.; Stanny, C.J. (2016). "What do undergraduate course syllabi say about information literacy?". *Portal*, v.16, n.3, pp. 599-617. <<http://dx.doi.org/10.1353/pla.2016.0040>>
- Mays, D.A. (2016). "Using ACRL's framework to support the evolving needs of today's college students". *College and Undergraduate Libraries*, v.23, n.4, pp. 353-362. <<http://dx.doi.org/10.1080/10691316.2015.1068720>>
- Moscoso, P. (2003). "La nueva misión de las bibliotecas universitarias ante el Espacio Europeo de Enseñanza Superior". En I Jornadas CRAI "Los Centros para Recursos del Aprendizaje y la Investigación: nuevos espacios arquitectónicos para el apoyo a la innovación docente". <<http://hdl.handle.net/10017/809>>
- Natt, A. (2013). "What Is Business Information Literacy and Can the Corporate Librarian Contribute Anything to the Discourse?" *Journal of Business and Finance Librarianship*, v.18, n.2, pp. 146-174. <<http://dx.doi.org/10.1080/08963568.2013.769290>>
- Pinto, M.; Cordon, J.A.; Díaz, R.G. (2010). "Thirty years of information literacy (1977-2007): A terminological, conceptual and statistical analysis". *Journal of Librarianship and Information Science*, v.42, n.1, pp. 3-19. <<https://doi.org/10.1177/0961000609345091>>
- Plaza-de-la-Hoz, J.; García-Gutiérrez, J.; Moreno-Mediavilla, D. (2016). "How do teachers develop Digital Competence in their students? Appropriations, problematics and perspectives". En: Figueiredo, M.; Nistal, M.L.; Rosario-Rodrigues, M., eds. (2015) *International Symposium on Computers in Education, SIIE 2015/2016*. Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc., pp. 38-43. <<https://doi.org/10.1109/SIIE.2015.7451645>>
- Rebiun (2008). *Guía de buenas prácticas para el desarrollo de las CI en las universidades españolas*. <[http://www.Rebiun.org/competenciadigital/Documents/Gu%C3%ADa\\_Buenas%20Pr%C3%A1cticas\\_Competencias%20Informacionales\\_2008.pdf](http://www.Rebiun.org/competenciadigital/Documents/Gu%C3%ADa_Buenas%20Pr%C3%A1cticas_Competencias%20Informacionales_2008.pdf)> [Consulta: 18/02/2017]
- Rebiun (2012). *III Plan Estratégico de Rebiun 2020*. <[http://www.Rebiun.org/queesRebiun/Documents/III\\_Plan%20Estrategico\\_Rebiun.pdf](http://www.Rebiun.org/queesRebiun/Documents/III_Plan%20Estrategico_Rebiun.pdf)> [Consulta: 21/02/2017]
- Rebiun (2016). *Marco de Competencia digital para estudiantes de Grado*. Adaptación de DIGCOM. Septiembre 2016 - Primer borrador. <[http://www.rebiun.org/competenciadigital/Documents/Propuesta\\_adaptacion\\_competenciadigital\\_estudiante\\_grado\\_0916.pdf](http://www.rebiun.org/competenciadigital/Documents/Propuesta_adaptacion_competenciadigital_estudiante_grado_0916.pdf)> [Consulta: 21/02/2017]
- Reference and User Services Association (2016). *Business Research Competencies (borrador)*. <[http://www.ala.org/rusa/sites/ala.org.rusa/files/content/sections/brass/brassprotools/Research\\_Competencies\\_Public\\_Draft.pdf](http://www.ala.org/rusa/sites/ala.org.rusa/files/content/sections/brass/brassprotools/Research_Competencies_Public_Draft.pdf)> [Consulta: 09/11/2018]

- Rodríguez, K., Cádiz, L., Penkova, S. (2018). "Integration of information literacy skills into the core business curriculum at the University of Puerto Rico Río Piedras". *Journal of Business & Finance Librarianship*, v. 23, pp. 1-14. <<http://doi.org/10.1080/08963568.2018.1467168>>
- Saunders, L. (2012). "Faculty Perspectives on Information Literacy as a Student Learning Outcome". *Journal of Academic Librarianship*, v.38, n.4, pp. 226-236. <<https://doi.org/10.1016/j.acalib.2012.06.001>>
- SCONUL Working Group on Information Literacy (2011). *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy. Core Model for Higher Education*. <<https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>> [Consulta: 11/03/2017]
- Secker, J.; Coonan, E. (2011). "A New Curriculum for Information Literacy (ANCIL). Executive summary". *ANCIL*, v. 4, pp. 1-10. <<http://www.dspace.cam.ac.uk/handle/1810/244639>>
- Shorish, Y. (2015). "Data Information Literacy and Undergraduates: A Critical Competency". *College and Undergraduate Libraries*, v.22, n.1, pp. 97-106. <<https://doi.org/10.1080/10691316.2015.1001246>>
- Siiman, L.A.; Mäeots, M.; Pedaste, M.; Simons, R.; Leijen, Ä.; Rannikmäe, M.; Võsu, K.; Timm, M. (2016). "An instrument for measuring students' perceived digital competence according to the DIGCOMP framework". *Lecture Notes in Computer Science*, v.9753, pp. 233 – 244. <[https://doi.org/10.1007/978-3-319-39483-1\\_22](https://doi.org/10.1007/978-3-319-39483-1_22)>
- Sokoloff, J. (2012). "Information literacy in the workplace: Employer expectations". *Journal of Business and Finance Librarianship*, v.17, n1, pp. 1-17. <<https://doi.org/10.1080/08963568.2011.603989>>
- Somoza-Fernández, M.; Abadal, E. (2007). "La formación de usuarios en las bibliotecas universitarias españolas". *El Profesional de la Información*, v. 16, n.4, pp. 287-293. <<https://doi.org/10.3145/epi.2007.jul.02>>
- Somoza-Fernández, M.; Rodríguez-Parada, C. (2011). "Tutoriales web: indicadores y ejemplos de buenas prácticas". *El Profesional de la Información*, v.20, n.1, pp. 38-46. <<http://dx.doi.org/10.3145/epi.2011.ene.05>>
- Song, Yoo-Seong (2004). "International business students: a study on their use of electronic library services". *Reference Services Review*, v. 32, n. 4, pp. 366-371. <<http://dx.doi.org/10.1108/00907320410569716>>
- Stonebraker, I. (2015). "Flipping the Business Information Literacy Classroom: Redesign, Implementation, and Assessment of a Case Study". *Journal of Business and Finance Librarianship*, v.20, n.4, pp. 283-301. <<http://dx.doi.org/10.1080/08963568.2015.1072893>>
- Stonebraker, I., Fundator, R. (2016). "Use It or Lose It? A Longitudinal Performance Assessment of Undergraduate Business Students' Information Literacy". *The Journal of Academic Librarianship*. 42(4), pp.438-444. <<http://dx.doi.org/10.1016/j.acalib.2016.04.004>>
- Stonebraker, I., Maxwell, C., García, K., Jerrit, J. (2017). "Realizing critical business information literacy: Opportunities, definitions, and best practices". *Journal of Business & Finance Librarianship*, v. 22, n.2, pp.135–148. <<http://doi.org/10.1080/08963568.2017.1288519>>
- Strittmatter, C. (2012). "Developing and Assessing a Library Instruction Module for a Core Business Class". *Journal of Business and Finance Librarianship*, v.17, n.1, pp. 95-105. <<http://dx.doi.org/10.1080/08963568.2012.630645>>

- Tarango, J.; Mendoza-Guillén, G. (2012). *Didáctica básica para la alfabetización informacional*. Buenos Aires: Alfagrama. ISBN 978 987 130569 8
- Tingle, N. (2018). "Taking care of business (before class): Information literacy in a flipped classroom". *Journal of Business & Finance Librarianship*, v.23, pp. 1-16. <<http://doi.org/10.1080/08963568.2018.1510254>>
- Torras, M.-C.; Saetre, T. (2008). "Information literacy education: a process approach: professionalising the pedagogical role of academic libraries". Oxford: Chandos. ISBN 978 1 84 334386 8
- Uribe-Tirado, A.; Pinto Molina, M. (2013). "La incorporación de la alfabetización informacional en las bibliotecas universitarias iberoamericanas: Análisis comparativo a partir de la información de sus sitios web". *Anales de documentación: Revista de biblioteconomía y documentación*, v. 16, n. 2, 10 p. <<http://dx.doi.org/10.6018/analesdoc.16.2.175541>>
- Vuorikari, R., et al., (2016). *DigComp 2.0: the digital competence framework for citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model*. Joint Research Centre. <[http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101254/jrc101254\\_digcomp%202.0%20the%20digital%20competence%20framework%20for%20citizens.%20update%20phase%201.pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101254/jrc101254_digcomp%202.0%20the%20digital%20competence%20framework%20for%20citizens.%20update%20phase%201.pdf)> [Consulta: 06/11/2018]
- Wheeler, E.; Mckinney, P. (2015). "Are librarians teachers? Investigating academic librarians' perceptions of their own teaching skills". *Journal of Information Literacy*, v.9, n.2, pp. 111. <<http://dx.doi.org/10.11645/9.2.1985>>
- Winterman, B.; Donovan, C.; Slough, R. (2011). "Information literacy for multiple disciplines: Toward a campus-wide integration model at Indiana University, Bloomington". *Communications in Information Literacy*, v. 5, n. 1, pp. 38-54. <<http://dx.doi.org/10.7548/cil.v5i1.147>>
- Wu, Yuhfen Diana; Lee-Kendall, S. (2006). "Teaching faculty's perspectives on business information literacy". *Reference Services Review*, v. 34, n. 1, pp. 86-96. <http://dx.doi.org/10.1108/00907320610648789>