
ARTÍCULO ORIGINAL

La biblioteca escolar como agente formativo en la alfabetización mediática e informacional del alumnado de educación secundaria. Estudio de caso instrumental en un instituto de Barcelona

The School Library as a Formative Agent in Media and Information Literacy among Secondary Education Students: An Instrumental Case Study in a Secondary School in Barcelona

La biblioteca escolar com a agent formatiu en l'alfabetització mediàtica i informacional de l'alumnat d'educació secundària: estudi de cas instrumental en un institut de Barcelona

Júlia Baena Argudo 

Universitat de Barcelona
juliabaena@ub.edu

© Autora

Recibido: 23-10-2025
Aceptado: 11-12-2025

Citación recomendada

Baena Argudo, Júlia (2025). La biblioteca escolar como agente formativo en la alfabetización mediática e informacional del alumnado de educación secundaria. Estudio de caso instrumental en un instituto de Barcelona. BiD, 55. <https://doi.org/10.1344/BID2025.55.08>

Resumen

Se analiza el papel formativo de la biblioteca escolar en la alfabetización mediática e informacional (AMI) del alumnado de educación secundaria con el objetivo general de definir pautas para la formación en competencia informacional en la biblioteca escolar. Se establecen tres objetivos específicos: definir la función formativa de la biblioteca escolar en la AMI de secundaria y las condiciones necesarias para llevarla a cabo, conocer las prácticas informacionales del alumnado, así como la percepción

de la biblioteca escolar como agente formativo, y definir orientaciones que integren el uso de la biblioteca escolar. Se realiza una revisión bibliográfica y un estudio de caso instrumental con enfoque cualitativo en un instituto de Barcelona, a partir de entrevistas semiestructuradas a especialistas y docentes y un grupo focal con alumnado de 3º de ESO. La investigación evidencia la escasa integración sistemática de la AMI en el currículo y la baja percepción de la biblioteca escolar como agente formativo. El alumnado presenta carencias en búsqueda, evaluación crítica y citación de fuentes, con fuerte dependencia de herramientas como Google, Wikipedia y ChatGPT. Se identifican condiciones necesarias para implementar programas AMI: integración curricular transversal, coordinación docente-biblioteca, recursos adecuados y formación continua. La biblioteca escolar puede ser un espacio clave para desarrollar competencias mediáticas e informacionales si se reconoce su potencial pedagógico y se actualizan los modelos clásicos incorporando IA y alfabetización transmedia. Se propone un decálogo de orientaciones para integrar la AMI en tareas escolares con apoyo de la biblioteca del centro, fortaleciendo el pensamiento crítico, la equidad educativa y el aprendizaje interdisciplinar en la educación secundaria.

2

Palabras clave

Alfabetización mediática e informacional; biblioteca escolar; educación secundaria; estudio de caso; inteligencia artificial; competencias digitales.

Abstract

The educational role of the school library in Media and Information Literacy (MIL) among secondary school students is analyzed, with the general objective of defining guidelines for training in information literacy within the school library. Three specific objectives are established: to define the educational role of the school library in MIL at the secondary level and the necessary conditions to achieve it; to understand students' informational practices and their perception of the school library as an educational agent; and to outline recommendations that integrate the use of the school library. A literature review and an instrumental case study with a qualitative approach were conducted in a secondary school in Barcelona, based on semi-structured interviews with specialists and teachers and a focus group with 9th-grade students. The research highlights the limited systematic integration of MIL into the curriculum and the low perception of the school library as an educational agent. Students show significant gaps in searching, critical evaluation, and source citation, with a strong reliance on tools such as Google, Wikipedia, and ChatGPT. Necessary conditions for implementing MIL programs include cross-curricular integration, teacher-library collaboration, adequate resources, and continuous training. The school library can be a key space for developing media and information competencies if its pedagogical potential is recognized and classical models are updated to incorporate AI and transmedia literacy. A ten-point guide is proposed to integrate MIL into school tasks supported by the library, strengthening critical thinking, educational equity, and interdisciplinary learning in secondary education.

Keywords

Media and information literacy; school library; secondary education; case study; artificial intelligence; digital skills.

Resum

S'analitza el paper formatiu de la biblioteca escolar en l'alfabetització mediàtica i informacional (AMI) de l'alumnat d'educació secundària amb l'objectiu general de definir pautes per a la formació en competència informacional a la biblioteca escolar. S'estableixen tres objectius específics: definir la funció formativa de la biblioteca escolar en l'AMI a secundària i les condicions necessàries per dur-la a terme; coneixer les pràctiques informacionals de l'alumnat, així com la percepció de la biblioteca escolar com a agent formatiu; i definir orientacions que integrin l'ús de la biblioteca escolar. Es duu a terme una revisió bibliogràfica i un estudi de cas instrumental amb enfocament qualitatiu en un institut de Barcelona, a partir d'entrevistes semiestructurades a especialistes i docents i d'un grup focal amb alumnat de 3r d'ESO. La recerca evidencia la poca integració sistemàtica de l'AMI en el

currículum i la baixa percepció de la biblioteca escolar com a agent formatiu. L'alumnat presenta mancances en la cerca, l'avaluació crítica i la citació de fonts, amb una forta dependència d'eines com Google, la Viquipèdia i ChatGPT. S'identifiquen les condicions necessàries per implementar programes d'AMI: integració curricular transversal, coordinació docent-biblioteca, recursos adequats i formació contínua. La biblioteca escolar pot esdevenir un espai clau per desenvolupar competències mediàtiques i informacionals si se'n reconeix el potencial pedagògic i s'actualitzen els models clàssics incorporant la IA i l'alfabetització transmediàtica. Es proposa un decàleg d'orientacions per integrar l'AMI en tasques escolars amb el suport de la biblioteca del centre, enfortint el pensament crític, l'equitat educativa i l'aprenentatge interdisciplinari a l'educació secundària.

Paraules clau

Alfabetització mediàtica i informacional; biblioteca escolar; educació secundària; estudi de cas; intel·ligència artificial; competències digitals.

3

1. Introducción

La sociedad del siglo XXI se caracteriza por la sobreabundancia de información, la digitalización y la presencia creciente de la inteligencia artificial. Este escenario hace que la educación en competencias relacionadas con la información sea más necesaria que nunca. Los adolescentes acceden a Internet a edades cada vez más tempranas, lo que plantea retos importantes en cuanto a la capacidad de discernimiento y uso crítico de la información (Herrero Curiel & La Rosa Barrolleta, 2022).

La alfabetización mediática e informacional (AMI) se define como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para acceder, evaluar, utilizar y comunicar información de manera crítica y ética. Organismos internacionales como la UNESCO y la Unión Europea la reconocen como uno de los pilares del aprendizaje permanente (Recomendación del Consejo, 2018). Se considera una competencia clave para la ciudadanía del siglo XXI, no solo desde una perspectiva utilitarista vinculada al mercado laboral (Hancock, 1993), sino también como un derecho fundamental para la participación activa en sociedades democráticas (UNESCO, 2013). Su integración en el aprendizaje del alumnado se plantea como una necesidad urgente (Area, 2012; Benito Morales, 2008; García-Ruiz et al., 2014; Gozálvez y Aguaded, 2012; Gutiérrez y Tyner, 2012; Pérez Tornero, 2019; Pinto, 2009; Rivas et al., 2014). El currículo básico incorpora las competencias clave definidas por la Unión Europea, entre ellas la competencia digital, que incluye el uso crítico de la información (Recomendación del Consejo, 2018). Sin embargo, su integración efectiva en la práctica educativa presenta importantes retos.

Los modelos clásicos de alfabetización informacional y mediática (Benito Morales, 1998; Blasco y Durban, 2011; Durban Roca et al., 2013) son exhaustivos, pero presentan limitaciones. En primer lugar, su obsolescencia, ya que tienen más de una década de antigüedad y están centrados en la alfabetización informacional sin incluir aspectos esenciales de la alfabetización mediática. En segundo lugar, se dan algunos supuestos erróneos, ya que parten de que el alumnado posee competencias informacionales básicas, lo que no siempre ocurre por falta de itinerarios previos en primaria. En tercer lugar, existen factores que dificultan su aplicación, como por ejemplo la brecha entre competencias deseadas y reales, la rigidez del sistema educativo, la compartimentación de asignaturas y las metodologías tradicionales, la velocidad desigual entre cambios tecnológicos y educativos, la resistencia al cambio y una posible inseguridad del profesorado (Campal, 2015).

La investigación reciente evidencia que los jóvenes valoran la eficiencia por encima de todo y recurren a herramientas de IA generativa para alcanzar sus objetivos, incluso reconociendo riesgos y daños potenciales. Las intervenciones de alfabetización digital deben diseñarse para actuar en el momento adecuado, adaptarse a los modos de información de los usuarios y trabajar con sus prácticas de verificación de datos. Revisiones sistemáticas como la de Felipe Rivera (2025) destacan la tendencia a integrar la IA de forma transversal en varias asignaturas, la evaluación centrada en procesos, la necesidad de una integración crítica, ética y contextualizada de la IA y retos como las brechas de alfabetización algorítmica en docentes y estudiantes, así como la falta de marcos normativos claros y políticas públicas coherentes.

La motivación es clave: las actividades aisladas no garantizan interés ni percepción de relevancia por parte del alumnado (Xu et al., 2024; Aparicio Gómez, 2018). Autores como Scolari et al. (2018) y Felipe Rivera (2025) señalan la transversalidad de la alfabetización transmedia y la AMI, aunque otros advierten sobre la dificultad de integrarlas en el currícululo (Herrero Curiel & La Rosa Barrolleta, 2022).

Aunque muchos centros educativos cuentan con biblioteca escolar¹, su función formativa en el uso de la información, recogida en directrices internacionales y estatales, está poco valorada. En secundaria, como en primaria, se limita al fomento de la lectura, perdiendo su potencial como centro de recursos para el aprendizaje y la investigación. Esta visión tradicionalista, junto con la falta de recursos, dificulta su papel como espacio transversal de apoyo al currículo. Diversos autores destacan que la biblioteca escolar podría ser un entorno idóneo para acompañar el trabajo formativo en las aulas y promover proyectos interdisciplinarios (Baró y Mañà, 2002; Benito Morales, 2008; Blasco y Durban, 2011; Campal, 2015; Durban et al., 2013; Novoa y Sampedro, 2012; Pinto, 2009; Piquín, 2020). Existen propuestas para integrar la AMI en el currícululo, pero pocas contemplan el papel de la biblioteca escolar, y menos aún en secundaria. Cabe destacar los estudios empíricos que evidencian que la formación en competencia informacional mediante la biblioteca escolar mejora el rendimiento educativo, especialmente en el ámbito internacional (Lance, Rodney y Hamilton-Pennell, 2000; Williams et al., 2013).

Ante esta situación, el presente estudio se plantea como objetivo general definir pautas para la formación en competencia informacional en la biblioteca escolar, a partir de un análisis de su papel formativo en la AMI del alumnado de secundaria. Para ello, se establecen tres objetivos específicos:

1. Definir la función formativa de la biblioteca escolar en la AMI y las condiciones necesarias para su implementación.
2. Conocer las prácticas informacionales del alumnado y su percepción de la biblioteca escolar como agente formativo.
3. Proponer orientaciones que integren el uso de la biblioteca escolar en tareas académicas, favoreciendo la transversalidad curricular y el desarrollo del pensamiento crítico.

2. Metodología

La investigación se enmarca en un estudio de caso instrumental con enfoque cualitativo, con la revisión bibliográfica, la entrevista semiestructurada y el grupo focal como herramientas principales, a partir de la triangulación para obtener información (Blaxter et al., 2000; Bogdan y Biklen, 2002; Jiménez Chaves y Comet Weiler, 2016; Lichtman, 2006; Sherman y Webb, 1988; Stake, 2020). Se ha realizado una revisión de literatura científica, informes oficiales y estudios de caso sobre el impacto de la biblioteca escolar en la AMI en secundaria en el ámbito estatal. Las fuentes consultadas incluyen bases

de datos académicas (Scopus, ERIC y Dialnet), informes de organismos internacionales (UNESCO e IFLA) y legislación educativa, y los criterios de inclusión abarcan estudios empíricos, revisiones, normativa y experiencias relevantes en el contexto español e internacional.

2.1. Muestra

A partir de una selección intencionada se ha entrevistado a 9 docentes de secundaria y bibliotecarios escolares con una trayectoria consolidada en el campo de la alfabetización informacional y mediática en las bibliotecas escolares. La selección de los especialistas se ha basado, en primer lugar, en el grado de especialización en la materia a partir de sus publicaciones y líneas de trabajo, y en segundo lugar, en el perfil profesional, procurando disponer de ambos perfiles (docentes y bibliotecarios escolares) para garantizar un enfoque transversal. En cuanto al género de las personas entrevistadas, cabe destacar que hay ocho mujeres y un hombre; este sesgo de género se debe a la abrumadora mayoría de mujeres en los entornos de biblioteca escolar. Respecto a las edades, están comprendidas entre los 30 y los 62 años.

Informante	Perfil profesional	Experiencia (años)	Centro / entidad
Informante 1	Docente	45	Centro de Recursos Pedagógicos Sarrià-Sant Gervasi
Informante 2	Bibliotecaria	10	INS Premià, INS Mediterrània
Informante 3	Bibliotecario	12	INS Menéndez y Pelayo, INS Teresa Pàmies, INS MOnserrat Roig
Informante 4	Docente	41	Asesoría de Bibliotecas Escolares de Galicia, Consejo de Cooperación Bibliotecaria
Informante 5	Bibliotecaria	24	Grupo de Trabajo ALFIN/AMI (Consejo de Cooperación Bibliotecaria)
Informante 6	Consultora, investigadora y directora de proyectos	39	Neturity, Laboratorio Emilia
Informante 7	Docente y bibliotecaria		Universitat de Barcelona
Informante 8	Docente		Consellería Educación Asturias, Premio Nacional Bibliotecas Escolares (AMI)
Informante 9	Docente y bibliotecaria		Universitat de Barcelona

Tabla 1. Especialistas: perfil profesional, años de experiencia y centro/entidad . Elaboració: Propia.

Se ha seleccionado 3º de ESO del INS Menéndez y Pelayo (Barcelona) como curso idóneo para la investigación, ya que el alumnado presenta una base más consolidada que en cursos anteriores, pero aún no ha interiorizado de forma firme hábitos informacionales erróneos adquiridos por influencia entre iguales. Se ha entrevistado a los 3 tutores del curso, a la coordinación pedagógica y a la coordinación de curso, que también ejerce como responsable de la biblioteca escolar.

Por otro lado, se ha llevado a cabo un grupo focal a partir de una muestra intencional de 9 informantes, 5 chicos y 4 chicas con edades comprendidas entre los 14 y los 15 años. Con el fin de respetar la privacidad de los datos personales, como el expediente académico de los menores de edad, la selección de los informantes fue realizada por el profesorado. Para reducir el riesgo de parcialidad se solicitó a cada tutor de grupo clase que seleccionaran a estudiantes garantizando la paridad de género (que se identificaran como chico, chica o no binario) con calificaciones variadas, pero dentro de la media. No se buscaba alumnado con calificaciones por encima o por debajo de la media, ya que sus hábitos informacionales podrían estar más determinados por factores familiares y socioeconómicos.

2.2. Instrumentos

En primer lugar, se han realizado entrevistas semiestructuradas a los especialistas y docentes del centro siguiendo el enfoque propuesto por Hammer y Wildavsky (1990). Los guiones constaban de 5 preguntas en el caso de los especialistas, y 5 en el caso de docentes del centro (disponibles en la sección Anexos del presente artículo). Ambos guiones fueron revisados por cuatro expertos docentes universitarios pertenecientes al ámbito de la educación y de la información para garantizar la rigurosidad del instrumento. En ambos casos, las preguntas no generaron respuestas rígidas y aisladas, sino que se fueron relacionando entre ellas; la secuencia y formulación se fue adaptando a cada participante en función de sus respuestas y reflexiones (Tonon de Toscano, 2012; Bryman, 2012). En casi todos los casos se introdujeron nuevas preguntas con la finalidad de profundizar en alguna idea relevante sugerida por los informantes. Se procuró que las preguntas se centraran en el tema investigado, pero a la vez no fuesen excesivamente concretas (Bryman, 2012). Ahora bien, en el caso de las entrevistas a docentes, se apostó por una mayor especificidad en algunas cuestiones, ya que se añadía el objetivo de obtener información concreta sobre las competencias informacionales y el trabajo de síntesis del alumnado. En el caso de los especialistas, la terminología utilizada fue de carácter más técnico, teniendo en cuenta su conocimiento de la materia; en el caso de los docentes del centro educativo en el cual se lleva a cabo el estudio de caso, se procuró no abusar de tecnicismos.

6

En segundo lugar, se ha escogido el grupo focal con los alumnos como técnica de investigación por su potencial para comprender sus prácticas en el uso de la información (Bryman, 2012). Se ha contado con un observador externo, docente universitario experto en la materia, para facilitar la toma de notas. A diferencia de las entrevistas, que plantean un número inicial de entre cinco y seis preguntas, en el grupo focal se propuso un guion con once preguntas centrales y dos de cierre. En este sentido, se plantea una estructura con una introducción inicial, un bloque de preguntas centrales y unas preguntas finales. Las preguntas centrales están articuladas a partir de las tres grandes fases de la alfabetización informacional descritas por Blasco y Durban (2011), aunque también se incluyeron aspectos relacionados con la alfabetización mediática. Además, se fueron introduciendo preguntas más específicas a medida que avanzaba, con el objetivo de clarificar explicaciones de los informantes o profundizar en aspectos relevantes a partir de sus intervenciones. En este caso, para proporcionar un contexto concreto al alumnado, se interrogó con relación al tratamiento de la información en el Trabajo de síntesis, que es un trabajo de carácter interdisciplinar que se lleva a cabo en este nivel educativo en buena parte de centros educativos de Cataluña e implica en buena medida habilidades informacionales; ahora bien, es extrapolable a cualquier tarea que implique el uso de la información de forma autónoma por parte del alumnado. El lenguaje empleado fue más sencillo y exento de tecnicismos que en el caso de especialistas y docentes, con ejemplos paraclarificar qué se estaba preguntando.

En cuanto a la recogida de datos, las entrevistas fueron grabadas en audio y se tomaron notas de campo. Para todos los participantes se elaboró un formulario de consentimiento para las mayores de edad y uno de asentimiento informado para los menores, además de la correspondiente autorización de sus familias; asimismo, se cumplieron los requisitos necesarios para informar y salvaguardar sus datos personales con seguridad².

En el caso de las entrevistas, las transcripciones siguieron un protocolo selectivo, de forma natural y no literal, ya que, al tratarse de entrevistas individuales y teniendo en cuenta los objetivos del estudio, este enfoque resultaba más adecuado para la comprensión y codificación del contenido. Por otro lado, en el grupo focal se utilizó el protocolo pure verbatim, transcribiendo todo el contenido grabado palabra por palabra, incluyendo expresiones, barbarismos, risas o silencios (Mayring, 2014).

El análisis inductivo de las entrevistas y el grupo focal se ha realizado mediante síntesis temática, identificando modelos, prácticas, obstáculos y propuestas de mejora y siguiendo las recomendaciones (Archenti et al., 2007; Bryman, 2012; Charmaz, 2006; Mayring, 2014) en cuanto al análisis y la codificación de datos. El enfoque adoptado ha sido claramente inductivo, sin partir de códigos preestablecidos y los códigos se han generado progresivamente a partir del análisis de los datos obtenidos. Se ha aplicado un método de comparación constante a partir del proceso de codificación, con el objetivo de detectar patrones, similitudes y diferencias. En las entrevistas se ha buscado alcanzar la saturación de la información (Bryman, 2012), a partir de criterios como la ausencia de nuevos códigos o categorías, la redundancia en la información, la suficiente cobertura en las dimensiones del fenómeno estudiado y la consistencia en la codificación (Charmaz, 2006)

La codificación se llevó a cabo con el software Atlas-TI (v. 23). Aunque se ha aplicado una codificación inductiva y abierta los contenidos y códigos pueden clasificarse principalmente en los temas y subtemas que se muestran en las Tablas 2 y 3:

Tema	Subtema
Biblioteca escolar y AMI	Papel formativo
	Condiciones que permiten desarrollar programas AMI
	Retos actuales
Adolescentes y AMI	Necesidades AMI
	Prácticas informacionales

Tabla 2. Temas y subtemas derivados del análisis de las entrevistas a especialistas. Elaboració: Propia.

Tema	Subtema
AMI y Trabajo de síntesis	Búsqueda de la información
	Tratamiento de la información
	Comunicación de la información
Adolescentes y AMI	Necesidades AMI
	Prácticas informacionales
Biblioteca escolar y AMI	Percepción del rol de la biblioteca escolar con relación al Trabajo de síntesis y trabajos interdisciplinares similares

Tabla 3. Temas y subtemas derivados del análisis de las entrevistas a docentes del centro y del grupo focal al alumnado. Elaboració: Propia.

3. Resultados

La revisión de literatura subraya la necesidad de actualizar los modelos clásicos de alfabetización informacional (Big6, Modelo de las tres fases, SCONUL, Gavilán) para incorporar la inteligencia artificial y la multimodalidad, dado que se centran principalmente en la competencia informacional y no incluyen de manera específica la competencia mediática.

Los especialistas coinciden en que la biblioteca escolar debe considerarse un pilar clave para el desarrollo del pensamiento crítico, la igualdad de oportunidades y el acceso a recursos diversos. Señalan que debe ser un espacio de aprendizaje autónomo y crítico, incorporando nuevas alfabetizaciones como la transmedia. Para implementar un programa AMI efectivo impulsado por la biblioteca escolar, identifican condiciones necesarias: integración curricular transversal, coordinación entre docentes y bibliotecarios, profesionales especializados, recursos adecuados, voluntad política y un modelo organizativo que contemple espacios interdisciplinares, colecciones físicas y digitales accesibles y horarios que faciliten el acceso.

Respecto a las competencias clave del alumnado, mencionan búsqueda, selección, validación, tratamiento y comunicación de la información, incluyendo aspectos éticos, privacidad, seguridad, análisis crítico de medios, uso responsable de la IA y detección de sesgos e información falsa. Sobre las prácticas informacionales, destacan la dependencia de herramientas como Google, Wikipedia y ChatGPT, así como dificultades en análisis y citación de fuentes. Entre las propuestas de mejora, señalan programas sistemáticos y transversales de AMI, itinerarios evolutivos por curso, rúbricas de evaluación, formación docente y estudiantil y reconocimiento de la biblioteca como agente formativo. Las barreras identificadas son falta de tiempo, recursos y personal formado, resistencia institucional, visión tradicional de la biblioteca y escasa evaluación del impacto.

El profesorado coincide en las carencias del alumnado en búsqueda, tratamiento, evaluación crítica y citación de fuentes. Indican un uso acrítico de Internet, predominando la inmediatez y el aprendizaje entre iguales sin contraste de información. Señalan falta de sistematización en la enseñanza de competencias informacionales tanto en primaria como en secundaria. Existe desconocimiento sobre las herramientas utilizadas por el alumnado: mientras el profesorado menciona principalmente Wikipedia, el alumnado indica ChatGPT.

En cuanto a la percepción de la biblioteca escolar, el profesorado la valora como recurso, pero no la reconoce como agente formativo activo; se asocia principalmente a la lectura de ficción y está poco integrada en los procesos de aprendizaje. No obstante, consideran que la biblioteca es un escenario idóneo como entorno de información, aunque ponen el foco en los recursos más que en el personal. Sitúan el currículo competencial y los trabajos interdisciplinarios como escenarios adecuados para la AMI.

El alumnado menciona como herramientas más utilizadas ChatGPT y Google, seguidas de Wikipedia, YouTube y TikTok. Indican que no reciben formación específica en AMI. Sus criterios de selección de información no son cualitativos, sino que se basan en el posicionamiento web (Google) o en la respuesta obtenida (ChatGPT). Señalan dificultades en las búsquedas (resultados no pertinentes, complejidad, idioma) y, ante ellas, recurren a compañeros antes que a docentes o familias, perpetuando hábitos deficitarios. No perciben la citación como relevante, salvo en casos de cita literal, y consideran que los errores en la información no son su responsabilidad, sino del docente que les pide acudir a Internet.

Respecto a la biblioteca escolar, no la consideran un recurso ni un centro de información. Argumentan comodidad y falta de tiempos lectivos asignados como causas. Aunque no la perciben como agente formativo, sí consideran fiable al personal bibliotecario.

4. Discusión

En cuanto al primer objetivo planteado, se confirma que la biblioteca escolar puede ser un agente clave en la formación de una ciudadanía crítica y competente en el siglo XXI. Su función formativa en la AMI requiere un enfoque multidimensional y sistemático, así como una colaboración interinstitucional que incluya gobiernos, centros educativos y profesionales del ámbito pedagógico y bibliotecario; la biblioteca escolar puede desempeñar un papel formativo si se integra en el diseño de tareas, se actualiza tecnológicamente, se reconoce su potencial pedagógico y se da una mayor colaboración entre el equipo de biblioteca y el profesorado. Esta colaboración interinstitucional debe orientarse al diseño de políticas públicas, marcos normativos y estrategias formativas que reconozcan el papel de la biblioteca escolar como espacio privilegiado para el desarrollo de competencias informacionales, mediáticas y digitales. Los resultados obtenidos se alinean con estudios previos que señalan la escasa integración curricular de la

AMI (Herrero Curiel y La Rosa Barrolleta, 2022) y la necesidad de redefinir el papel de la biblioteca escolar (García Guerrero, 2015). La irrupción de herramientas de IA como ChatGPT modifica los modelos clásicos de alfabetización informacional, eliminando fases clave como la búsqueda y el tratamiento, y este hecho exige una actualización de los modelos de AMI, incorporando la comprensión crítica de estas herramientas, en la línea sugerida por Felipe Rivera (2025). Se incorporan nuevas alfabetizaciones y se acuña nueva terminología, pasando de la ALFIN tradicional a la AMI y la alfabetización transmedia. La investigación aporta una mirada actualizada al introducir nuevas alfabetizaciones y el impacto de la IA generativa en los procesos de búsqueda y tratamiento de la información, aspecto poco abordado en la literatura previa. En este sentido, se debe actualizar el modelo de AMI haciendo especial énfasis en la comprensión de este tipo de herramientas, como por ejemplo la construcción de instrucciones o el análisis de posibles sesgos debido a los datos de los cuales se alimentan o la seguridad y protección de datos personales.

9

En cuanto al segundo objetivo, se evidencian carencias significativas en las competencias informacionales y mediáticas del alumnado, que tiende a replicar hábitos erróneos adquiridos entre iguales, lo que refuerza la necesidad de una intervención educativa sistemática que favorezca una integración efectiva de la AMI en el currículo educativo. El dilema entre autonomía y guía docente en la búsqueda de información refleja tensiones pedagógicas que deben abordarse con propuestas graduales y adaptadas al nivel del alumnado. Si bien algunos docentes defienden un enfoque totalmente autónomo, en el que el alumnado busca por sí mismo las fuentes para su investigación desde el primer curso de la ESO, otros expresan dudas sobre la capacidad de los estudiantes, especialmente los más jóvenes, para seleccionar y valorar fuentes de información de manera independiente y fiable. Las dificultades expresadas por el alumnado evidencian la necesidad de enseñar estrategias de búsqueda y selección de fuentes. Sería interesante, por tanto, explicar al alumnado estrategias para resolver esta problemática. De este modo, también se reforzaría el papel de docentes y bibliotecas como modelos.

La falta de valoración de los procesos de búsqueda y tratamiento en la evaluación escolar desincentiva el aprendizaje significativo, y por lo tanto se hace necesario diseñar tareas con objetivos claros, mecanismos de evaluación adecuados y atención a las carencias individuales. Las propuestas para llevar a cabo esta integración implican vincular la formación en competencia mediática e informacional con proyectos de aprendizaje basados en la resolución de problemas y en trabajos globalizados; fomentar el uso de metodologías activas en los procesos formativos relacionados con la AMI; promover el trabajo colaborativo entre docentes y profesionales de biblioteca para el diseño e implementación de programas evolutivos de alfabetización mediática e informacional; desarrollar y mantener un sitio web de la biblioteca escolar que ofrezca recursos informativos en línea y de calidad; e incorporar la AMI como parte de los procesos de evaluación del alumnado. En cuanto al diseño de un programa, como indica el Modelo de las tres fases, sería positivo establecer un itinerario evolutivo, en el que en 1.^º de ESO se realizaran búsquedas guiadas, en 2.^º búsquedas libres pautadas, y en 3.^º y 4.^º búsquedas autónomas, pero ya con cierto conocimiento sobre fuentes de calidad y sobre procesos de búsqueda y evaluación. Esto serviría, por un lado, para enseñar al alumnado que llega sin conocimientos desde primaria y, por otro, para corregir carencias en los hábitos informacionales. Dado que la AMI es transversal, se debe desarrollar un programa sistemático de formación en competencia mediática e informacional, compartido por todo el claustro, y debe especificar qué estrategias se emplean para llevarlo a cabo y de qué contenidos se compone; no puede limitarse a generalidades que se repiten en todas las áreas del currículo, como sucede actualmente.

Por otro lado, se corrobora una baja percepción de la biblioteca escolar como recurso informativo por parte del alumnado y de su rol formativo por parte de profesorado y alumnado. Esto refuerza, en primer lugar, la necesidad de integrar la AMI en el currí-

culo escolar de forma efectiva, y, en segundo lugar, la urgencia de evolución del papel de las bibliotecas escolares en las actividades formativas en competencias mediáticas e informacionales. No obstante, para desempeñar eficazmente esta función, la biblioteca escolar debe disponer de recursos humanos y económicos para lograr adaptarse a los nuevos escenarios informativos y tecnológicos, incorporando prácticas, recursos y metodologías acordes con las dinámicas comunicativas contemporáneas.

Otro tema relevante es que, si en los trabajos de investigación del alumnado no se valora ni el resultado obtenido ni los procesos de búsqueda y tratamiento de la información que se han seguido para obtenerlo, así como los aspectos relacionados con su comunicación (más allá de la presentación oral), parte del alumnado sencillamente no tendrá ningún interés en obtener una respuesta correcta o incorrecta, ni en seguir un proceso adecuado para obtenerla, valorarla o comunicarla. Cuando se diseña cualquier tarea relacionada con el uso de la información, deberían tenerse presentes los objetivos de aprendizaje específicos, así como los conocimientos previos necesarios y los mecanismos de evaluación para comprobar si se han alcanzado los conocimientos, los procesos y los aprendizajes previstos en dichos objetivos.

10

Este estudio aporta una contribución novedosa al campo de la alfabetización mediática e informacional en secundaria al incorporar la dimensión crítica de la inteligencia artificial en los modelos clásicos de ALFIN/AMI y poner de relieve la necesaria y urgente actualización de los modelos existentes, evidenciar el impacto real de herramientas generativas en los hábitos informacionales del alumnado, y proponer un itinerario evolutivo para la integración curricular de la AMI. Asimismo, redefine el papel de la biblioteca escolar como agente formativo en un contexto híbrido y multimodal, ofreciendo orientaciones prácticas para su implementación.

Por último, se abren múltiples futuras líneas de investigación: por un lado, los estudios cualitativos y cuantitativos que investigan el impacto real entre la existencia de biblioteca escolar y rendimiento educativo en AMI, con especial interés en el contexto estatal y autonómico. En este sentido, se requerirían muestras amplias para poder extraer los resultados, y, por otro lado, los que indaguen en la elaboración de un itinerario evolutivo de AMI a partir de pruebas estandarizadas de competencias en la materia. Las limitaciones del estudio, como el contexto específico y las particularidades de los informantes y de los centros educativos, invitan a replicar la investigación en otros entornos para ampliar el conocimiento sobre la alfabetización mediática e informacional en la educación secundaria.

A partir de los resultados obtenidos, se propone un decálogo de orientaciones para la integración de la biblioteca escolar en la AMI, derivado de los resultados de la investigación y que se adaptan a distintos tipos de trabajos transversales:

1. Un mundo de formatos: enriqueciendo los trabajos

Todos aquellos trabajos y tareas académicas que impliquen el uso de la información deben procurar, si procede, integrar diferentes soportes, formatos y tipologías documentales. Por ello, las bibliotecas escolares deben disponer de una dimensión digital, especialmente un sitio web y una colección digital con recursos, así como los dispositivos tecnológicos necesarios para potenciar la AMI, tanto en el aprendizaje formal como en el informal.

2. Búsquedas eficientes: resultados precisos

Pedir concreción antes de realizar búsquedas: palabras clave, alcance cronológico y geográfico, temas o áreas del conocimiento a los que pertenece o pertenecen. De este modo, los resultados que se obtengan serán más precisos.

En este sentido, la biblioteca puede proporcionar ejemplos de buenas prácticas, mediante guías o tutoriales previos a la realización del trabajo, tanto al profesorado como al alumnado. Estos ejemplos deben estar accesibles en la web, de forma que las familias

y el alumnado también puedan consultarlos, en aquellos casos en los que el trabajo se realiza de forma autónoma y no en el aula.

3. De la confusión al orden: organiza la investigación

Fomentar el uso de herramientas de recuperación y organización de la información física y digital, como sumarios, índices o glosarios; pedir sumarios en la primera fase del trabajo ayuda a estructurar el contenido y a planificar la búsqueda de información. Esta será, además, una buena práctica para el alumnado que pasa a la etapa de bachillerato, ya que el trabajo de investigación presenta una mayor cantidad de información a organizar que el trabajo de síntesis, así como para entender sistemas de información jerárquicos.

La biblioteca puede proporcionar ejemplos de buenas prácticas y recursos que incluyan diferentes sistemas de recuperación y organización de la información, mediante guías o tutoriales previos a la realización del trabajo, así como elaborar actividades específicas al respecto.

11

4. Información contrastada: la clave de una investigación sólida

Diseñar trabajos de investigación que impliquen necesariamente el contraste de información entre diferentes fuentes; preferentemente, se debería combinar fuentes acreditadas y no acreditadas, con contenido correcto e incorrecto. La biblioteca puede llevar a cabo tareas de contraste de información, así como explicaciones sobre el origen y funcionamiento de diferentes fuentes, criterios de calidad y demostraciones de información errónea o incompleta.

5. Más de una voz: explora diferentes fuentes de información

Solicitar, en función de cada tarea o trabajo académico, un número mínimo de fuentes de información que se deban utilizar. Si procede (especialmente en primero y segundo de ESO), facilitar ejemplos de fuentes adecuadas y de calidad, ya que es posible que el alumnado no conozca ninguna previamente. El profesorado puede dirigir al alumnado a la colección física y digital de la biblioteca, que deberá contar con una selección de recursos adecuados para la realización del trabajo, tanto generales como específicos, y dar a conocer el espacio de recursos digitales de la biblioteca, que ofrecerá una selección de sitios web de otras bibliotecas, museos y archivos públicos, organismos y entidades especializadas o repositorios educativos, los cuales deben estar accesibles desde la dimensión digital de la biblioteca.

6. Citas y bibliografía: garantía de calidad

Solicitar y valorar la citación en el cuerpo del trabajo de las fuentes utilizadas y en la bibliografía. Esto permite comprobar si el alumnado ha utilizado fuentes de calidad y reduce el uso inadecuado de la IA, que a menudo se emplea como motor de búsqueda sin citar ninguna fuente. También se debe pedir la fuente de las imágenes u otros formatos, ya que también deben incluirse dentro del concepto de uso ético de la información. Por ello, se recomienda proporcionar modelos de buenas prácticas: ofrecer formación y ejemplos sobre cómo citar las fuentes de información, y aplicarlo a todos los documentos producidos por la biblioteca y el profesorado.

7. Más allá del resultado: la importancia del proceso

Evaluar, de forma grupal e individual, los procesos y resultados de los trabajos que impliquen el uso de la información a partir de los objetivos específicos decididos, con el fin de que tanto el alumnado como el profesorado visibilicen y otorguen una mayor importancia a la AMI en la realización de las tareas académicas. La biblioteca puede colaborar con el profesorado en el diseño de una rúbrica que permita tanto al alumnado como al profesorado ser conscientes de los procesos en el uso de la información y mejorar estas competencias.

8. Nuevos hábitos informacionales: nuevos contenidos formativos

Integrar contenidos formativos relacionados con el uso de nuevas tecnologías como la IA generativa, ya que supone un cambio de paradigma en los hábitos informacionales y es una herramienta plenamente integrada en los usos de buena parte del alumnado, pero poco comprendida: a menudo se utiliza de forma incorrecta, sin conocer sus limitaciones, sesgos y potencialidades, lo que genera malos hábitos informacionales y resultados erróneos. La biblioteca puede formar al profesorado y al alumnado en el funcionamiento, las potencialidades y carencias del uso de la IA generativa, así como en sus aspectos éticos y el impacto que tiene, desde cuestiones ambientales hasta las relacionadas con la propiedad intelectual y la creación artística.

9. Herramientas digitales seguras, legales y variadas

Es necesario tener en cuenta la seguridad de los menores y la legislación vigente europea, estatal y autonómica al utilizar aplicaciones y herramientas digitales para realizar trabajos, así como la diversidad de modelos en cuanto a software libre o propietario y el tipo de licencias. Por tanto, es importante dirigir al alumnado hacia herramientas concretas para comunicar la información o crear un producto. La biblioteca, además de recursos de información, debe disponer de una serie de herramientas variadas accesibles desde la web que permitan transformar y crear información, teniendo en cuenta la seguridad de los menores y la diversidad en cuanto al software. Por ejemplo, incluyendo herramientas y tutoriales de software libre o formaciones relacionadas con los derechos de autor, los tipos de licencias o la ética en el uso de la información.

12

10. Actualización continua en tiempos cambiantes

En la sociedad de la información, donde la tecnología evoluciona rápidamente, es necesario estar permanentemente actualizado para poder incorporar nuevas herramientas disponibles y elegir las más adecuadas, así como eliminar aquellas que ya no se ajusten a las necesidades de la comunidad educativa. La biblioteca debe actualizar y difundir continuamente sus recursos y herramientas, para que se ajusten a las necesidades de los trabajos académicos y a los cambios que estos puedan presentar. Para poder llevar a cabo esta tarea, la colaboración con el profesorado es clave: la biblioteca, por un lado, debe disponer de los nuevos recursos que se utilizan en las aulas y, por otro, debe proponer nuevos recursos a la comunidad educativa.

5. Notes

1. Según los datos públicos del [Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes](#), en España, un 83,6% de los centros de ESO y/o Bachillerato y/o FP cuentan con biblioteca escolar, y un 78,1% en los centros de Educación Primaria, ESO y/o Bachillerato/FP.
2. Se contó con la aprobación previa del Comité de Bioética de la Universitat de Girona, incluyendo propósito, procedimientos, riesgos e incomodidades, beneficios, confidencialidad y seguridad de los datos, datos de contacto, derecho a obtener más información y derecho al abandono en cualquier momento del estudio.

6. Bibliografía

- Aparicio-Gómez, Oscar Yecid. 2018. "La investigación escolar". *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía* 11(2): 121-133. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2018.0002.08>
- Archenti, Nélida, Alberto Marradi, & Juan Ignacio Piovanni. 2007. "Focus group y otras formas de entrevista grupal". En: *Metodología de las ciencias sociales*, 227-236. Buenos Aires: Emecé Editores.

- Area, Manuel. 2012. "Sociedad líquida, web 2.0 y alfabetización digital". *Aula de Innovación Educativa*, 212: 55-59.
- Baró, Mònica, & Teresa Mañà. 2002. *La formación de usuarios en la biblioteca escolar*. Educación Secundaria. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/lecturas-bibliotecas-escolares/recursos-didacticos/-/libre/detalle/ptVk3A8BC6Ji/la-formacion-de-usuarios-en-la-biblioteca-escolar-educacion-secundaria-1>
- Benito Morales, Félix. 2008. "Enseñar a pensar en la biblioteca escolar". En Gómez Hernández, José Antonio, Andojo Calderón Rehecho, & José Antonio Magán Wals (Eds.). *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones: El papel de las bibliotecas*, 149-162. Madrid: Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid. https://eprints.ucm.es/id/eprint/8224/3/Brecha_digital_y_nuevas_alfabetizaciones.pdf
- Benito Morales, Félix. 1998. "Propuestas didácticas para el desarrollo de la educación documental en el 2º ciclo de la E.S.O". En Osoro, K. (Ed.). *La biblioteca escolar: Un derecho irrenunciable*, 135-146. Madrid: Asociación española de amigos del libro infantil y juvenil.
- Blasco Anna, & Gloria Durban. 2011. *Competència informacional: Del currículum a l'aula*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Blaxter, Loraine, Christina Huhghe, & Malcom Tight. 2000. *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Bogdan, Robert, & Sari Biklen. 2002. *Qualitative research for Education. An introduction to Theory and Methods* (4ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bryman, Alan. 2012. *Social Research Methods* (4ª ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Campal, Felicidad. 2015. "¿Por qué lo llaman competencia digital, cuando quieren decir alfabetización informacional?". *Mi biblioteca: la revista del mundo bibliotecario*, 9(42): 38-43. <http://hdl.handle.net/10366/144991>
- Charmaz, Kathy. 2006. *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Consejo de la Unión Europea. 2018. Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. <https://education.ec.europa.eu/es/focus-topics/improving-quality/key-competences>
- Durban, Gloria, José García, José Ignacio Lara, Dolores Olmos, & Andrés Pulido. 2013. *Nuevas dinámicas para la biblioteca escolar en la sociedad red: resituar sus acciones y acompañar la transformación de la escuela*. Sevilla: Junta de Andalucía; Consejería de Educación, Cultura y Deporte; Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.
- Felipe Rivera, Jackelline Susana. 2025. "Revisión Sistemática de la Enseñanza de la Inteligencia Artificial en la Educación Secundaria". *Revista multidisciplinaria Voces de América y el Caribe*, 2(1): 617-641. <https://doi.org/10.69821/REMUVAC.v2i1.207>
- García Guerrero, José. 2015. *Bibliotecas escolares con futuro*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez. <https://fundaciongsr.org/wp-content/uploads/2019/03/Bibliotecas-escolares-con-futuro.pdf>
- García Ruiz, Rosa, Antonia Ramírez García, & María Rodríguez Rosell. 2014. "Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora". *Comunicar*, 22(43): 15-23. <https://doi.org/10.3916/C43-2014-01>
- Gozálvez, Vicent, & José Ignacio Aguaded. 2012. "Educación para la autonomía en sociedades mediáticas". *Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura*, 45: 1-14. <https://raco.cat/index.php/Analisi/article/view/258159/345465>
- Gutiérrez, Alfonso, & Kathleen Tyner. 2012. "Alfabetización mediática en contextos múltiples". *Comunicar*, 19(38): 10-12. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-00>
- Hammer, Dean, & Aaron Wildavsky. 1990. "La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa". *Historia y fuente oral*, 4(4): 23-61. <https://www.ucm.es/fuentesorales/file/06.-la-entrevista-semi-estrcuturada-de-final-abierto>

Hancock, Vickie E. 1993. "Information Literacy for Lifelong Learning". Eric Digest [358870]: 1-8. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358870.pdf>

Herrero Curiel, Eva, & Leonardo La Rosa Barrolleta. 2022. *Estudio de alfabetización mediática en centros de Educación Secundaria Obligatoria*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Madrid: Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa.

Jiménez Chaves, Viviana Elizabeth, & Cornelio Comet Weiler. 2016. "Los estudios de casos como enfoque metodológico". ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, 3(2). <https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/54>

Lance, Keith Curry, , Marcia J. Rodney, & Christine Hamilton-Pennell. 2000. *Measuring up to standards: The impact of school library programs & information literacy in Pennsylvania Schools*. Pennsylvania Citizens for Better Libraries. Greensburg: Pennsylvania State Dept. of Education, Harrisburg; Office of Commonwealth Libraries. <https://eric.ed.gov/?id=ED446771>

Lichtman, Marilyn. 2006. *Qualitative Research in education. A user's guide*. Thousand Oaks: Sage.

Mayring, Philipp. 2014. *Qualitative Content Analysis: Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. [Klagenfurt am Wörthersee]: Klagenfurt.

Novoa, Cristina, & Pilar Sampedro. 2012. "Las bibliotecas escolares, motor de innovación". *Cuadernos de pedagogía*, 423: 33-36.

Pérez Tornero, José Manuel. 2019. "Mediatización Intensiva: Un rumbo nuevo para la alfabetización mediática". En M. J. Recoder (Ed.). *Com formar ciutadans crítics?*, 18-39. [Bellaterra]: Institut de la Comunicació, UAB Publicacions.

Pinto, María 2009. "Marcos teóricos para la aplicación de ALFIN en distintos ámbitos". Conferencia inaugural en el II Seminario ALFIN: Biblioteca, aprendizaje y ciudadanía, Vilanova i La Geltrú, España, 22-23 de enero. <https://es.slideshare.net/slideshow/ponencia-inaugural-del-ii-seminario-alfin-de-vilanova-2009-por-mara-pinto/976386#17>

Piquín, Rosa. 2020. "Biblioteca escolar: herramienta para el desarrollo de competencias en medios e información, AMI". En BE21: *Apunts per a la biblioteca escolar*, 41-44. [Barcelona]: Programa de Biblioteques Escolars, Departament d'Educació, Generalitat de Catalunya. https://repositori.educacio.gencat.cat/bitstream/handle/20.500.12694/1175/be21_apunts_per_biblioteca_escolar_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rivas Rebaque, Begoña, Julio César Cisneros de Britto, & Felipe Gertrudix Barrio. 2014. "La alfabetización digital y el tratamiento de la información: dos competencias necesarias en el ciudadano del siglo XXI". *Revista Educativa Hekademos*, 16: 59-68. <https://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/16/07.pdf>

Scolari, Carlos, Rosalía Winocur, Sara Pereira, & Carlos Barreneche. 2018. "Alfabetismo transmedia. Una introducción". *Comunicación y sociedad*, 33: 7-13. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2018000300007&lng=es&tlang=es

Sherman, Robert, & Rodman. 1988. *Qualitative research in education: Forms and methods*. Lewes: Falmer Press.

Stake, Robert. 2020. *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.

UNESCO. 2013. *Media and information literacy: policy and strategy guidelines*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225606>

Williams, Dorothy, Carolina Wavell, & Katie Morrison. 2013. *Impact of school libraries on learning: critical review of evidence to inform the Scottish Education Community*. Aberdeen: Robert Gordon University. <https://scottishlibraries.org/impact-of-school-libraries-on-learning/>

Xu, Rachel, Nhu Le, Rebekah Park, Laura Murray, Visgnupriya Das, Devika Kumar, & Beth Goldberg. 2024. "New Contexts, Old Heuristics: How Young People in India and the US Trust Online Content in the Age of Generative AI". ArXiv, 2405.02522. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2405.02522>

Anexos

I. Guión de preguntas en las entrevistas a especialistas

1. ¿Puede la biblioteca escolar contribuir a mejorar la alfabetización mediática e informacional de la comunidad educativa en la etapa de Secundaria? Si la respuesta es afirmativa, ¿en qué aspectos y de qué manera?
2. ¿Qué condiciones deben cumplirse para que un programa de alfabetización mediática e informacional desde la biblioteca escolar de secundaria tenga una incidencia real? ¿Qué es lo que se necesita para poder llevar a cabo esta formación?
3. ¿Qué puede ofrecer la biblioteca que no se pueda ofrecer en el aula, si es que hay algo? ¿Cómo se relaciona el trabajo en el aula y el trabajo en la biblioteca?
4. ¿En qué aspectos de la competencia mediática e informacional es necesario incidir más teniendo en cuenta las prácticas informacionales de los adolescentes hoy en día?
5. ¿A qué retos se enfrenta actualmente la biblioteca escolar en relación a su papel formativo en la educación secundaria?

15

II. Guión de preguntas en las entrevistas a docentes

1. El trabajo de síntesis incluye procesos de búsqueda, tratamiento y comunicación de la información. ¿Cómo crees que se trabaja, o crees que se trabaja, la búsqueda de información en el trabajo de síntesis?
2. El tratamiento de la información: en el trabajo de síntesis, ¿crees que existen procesos para evaluarla, contrastarla, procesarla, compararla...? ¿El profesorado proporciona fuentes de información o es búsqueda libre?
3. ¿Crees que se trabaja la comunicación de la información? Por ejemplo, ¿se les enseña a hacer bibliografías, citas, a referenciar las fuentes, o se incide en la ética y la responsabilidad?
4. En base a tu experiencia, ¿qué carencias y necesidades crees que tienen en relación con la búsqueda, el tratamiento y la comunicación de la información?
5. ¿En qué aspectos crees que puede ayudar más la biblioteca escolar a la hora de hacer el trabajo de síntesis?

III. Guión de preguntas en el grupo focal del alumnado

1. Introducción: Agradecimiento, breve explicación de los objetivos del grupo focal y presentaciones.
2. Preguntas centrales
 - 2.1. Hábitos y conocimientos relacionados con la búsqueda de información y las fuentes
 - ¿En qué sitios buscáis información para hacer los trabajos escolares?
 - ¿Os habéis encontrado alguna vez con dificultades para encontrar la información que necesitáis? ¿Por qué motivos?
 - ¿Cómo hacéis la búsqueda en Google? ¿Utilizáis herramientas para ajustar o refinar la búsqueda, como sugerencias de preguntas o las herramientas que os aparecen? ¿Hacéis más de una búsqueda con distintas palabras?
 - ¿Qué hacéis cuando no encontráis lo que necesitáis en Internet? ¿A quién se lo preguntáis? ¿A profesores, a vuestra familia, a compañeros...?

- ¿Alguien os ha enseñado a buscar información? ¿Quién? ¿Escuela, familia, compañeros...?
- ¿Usáis ChatGPT u otras herramientas de inteligencia artificial para buscar información? ¿Cómo y para qué? ¿Cómo creeis que funciona?

2.2. Hábitos y conocimientos relacionados con el tratamiento de la información:

- ¿Qué os hace elegir un resultado de Google? ¿Y descartarlo?
- ¿Hacéis una comparación de resultados cuando realizáis una misma búsqueda para comprobar si lo que aparece en la primera búsqueda es igual o diferente? ¿Esto cambia si es un trabajo en grupo o individual?

2.3. Hábitos y conocimientos relacionados con la comunicación de la información:

- ¿Indicáis en algún lugar de dónde habéis obtenido la información si la habéis copiado o adaptado, pero no es vuestra? ¿Indicáis de dónde proceden las imágenes que utilizáis?
- ¿Pensáis que es importante poner de dónde habéis sacado la información?
- ¿Qué programas utilizáis para hacer las presentaciones?

3. Preguntas de cierre:

- ¿Pensáis que la biblioteca escolar podría ayudarlos a aprender cosas sobre el uso de la información, por ejemplo, dónde y cómo buscarla mejor, útiles para hacer trabajos?
- ¿Queréis añadir algo?