



ALFIN como acción de inclusión educativa: Análisis de una estrategia desarrollada en la Biblioteca EPM para un grupo de niñas y niños migrantes venezolanos en la ciudad de Medellín

Cristian David Echeverri Ocampo

Trabajo de investigación para optar al título de Magister en Educación

Tutor

Fernando Zapata Duque

Doctor en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación y TIC modalidad virtual

Medellín

2023

Cita	(Echeverri, 2023)
Referencia	Echeverri Ocampo, C. (2023). ALFIN e Inclusión educativa: Análisis de una estrategia desarrollada en la Biblioteca EPM para un grupo de niñas y niños migrantes venezolanos en la ciudad de Medellín [Maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación y TIC modalidad virtual, Cohorte VII.

Grupo de Investigación Didáctica y Nuevas Tecnologías.



Centro de Documentación Facultad de Educación CEDED)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Antonio Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Ruth Elena Quiroz.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

Para la niña que cruzaba una montaña para estudiar cuando la dejaba el bus escolar y para el hombre que me enseñó que una tortuguita podía ser valiente. Mamá, papá suyo es el fruto de mi esfuerzo.

Agradecimientos

Quiero agradecer a todas las personas que me han acompañado en este capítulo de mi historia. Agradezco especialmente a mi asesor por su orientación y compromiso en el transcurso de este proceso, a la Biblioteca EPM porque en este lugar aprendí a leer, a los niños, las niñas y sus familias por la confianza que los llevó a aventurarse en este camino conmigo, y a mi Flor de Rivera por la dulzura con la que me ha acompañado.

Tabla de contenido

Resumen	8
Abstract	9
Introducción	10
1.Planteamiento del problema	11
1.1Contexto General de la Crisis Migratoria y la Niñez Migrante de Origen Venezolano en Colombia	11
1.2 El accionar de la Biblioteca Pública en el contexto de integración de los niños y niñas migrantes en Colombia	15
1.3 Alfabetización Informacional y el desarrollo de competencias digitales en la niñez	17
1.4 Una estrategia de Alfabetización informacional pensada para promover los servicios de información de una Biblioteca Publica	18
2. Objetivos	22
2.1 Objetivo general	22
2.2 Objetivos específicos	22
3. Antecedentes	23
3.1 Las Bibliotecas Públicas y la apropiación de los lugares	23
3.2 La Alfabetización Informacional (ALFIN) en contextos de educación formal y educación no formal	27
3.3 La formación y desarrollo de competencias digitales en el estudiantado	32
4. Marco teórico	38
4.1 La asunción de lo nuevo y el rechazo a la discriminación	39
4.2. El reconocimiento de la identidad cultural	41
4.3 El concepto de Alfabetización Informacional	43
4.4 Las competencias digitales	49
4.5. El concepto de inclusión educativa	55

4.6 Fijar la mira en el horizonte: Síntesis del marco teórico	58
5. Metodología	61
5.1 Enfoque y alcance	61
5.2 Diseño de la investigación	62
5.3 Contextualización del caso	63
5.3.1 Biblioteca EPM	63
5.3.2 El grupo de estudio	64
5.3.3 Descripción de la Estrategia de formación.	65
5.4 Técnicas e instrumentos de investigación.	77
5.4.1 Observación participante	77
5.4.2 Entrevistas semi estructuradas	79
5.4.3 Análisis de contenidos	80
5.5 Consideraciones éticas y selección de los participantes	81
5.6 Estrategia de análisis de la información	84
5.6.1 Aprendizajes ALFIN	86
5.6.2 Competencias TIC	91
5.6.3 Apropiación del espacio bibliotecario	94
6. Resultados	97
7. Discusión	104
7.1 Identificar qué aspectos didácticos presentes en la estrategia analizada favorecen los procesos de inclusión educativa de un grupo de niños y niñas venezolanos.	105
7.2 Describir la relación entre los aprendizajes en Alfabetización Informacional y la apropiación de los servicios bibliotecarios por parte de los niños y niñas participantes.	109
7.3 Caracterizar los aportes de la estrategia analizada a los procesos de inclusión educativa de los niños y niñas participantes.	113
8. Conclusiones	118

8.1 Conclusiones derivadas de los objetivos propuestos en el estudio.	118
8.2 conclusiones que emergen desde la experiencia personal del investigador.	120
8.4 Algunas recomendaciones para próximos estudios	122
9. Referencias	124
10. Anexos	141

Lista de figuras

Figura 1 <i>Total de migrantes de Venezuela y su variación porcentual anual (cifras en miles de personas y porcentaje) Total Nacional 2014 – 2020</i>	11
Figura 2 Venezolanos en Colombia por departamento	13
Figura 3 Distribución de los menores venezolanos y colombianos por grupos de edad	14
Figura 4 Ubicación geográfica de la Biblioteca EPM	20
Figura 5 <i>Áreas de competencia DigComp</i>	62
Figura 6. <i>Síntesis del marco teórico</i>	68
Figura 7 Construcción de las categorías	94
Figura 8 <i>Piezas depositadas en la guía de análisis de contenido por porcentajes</i>	106
Figura 9 <i>Organización de la información en la matriz de análisis 1</i>	106
Figura 10 <i>Organización de la información en la matriz de análisis 2</i>	107
Figura 11 <i>Organización de la información en la matriz de análisis 3</i>	107
Figura 12 <i>Secuencia de revisión de los datos.</i>	108
Figura 13 Identificación de las unidades de significado presentes en la categoría principal	110
Figura 14 <i>Identificación de las unidades de significado presentes en la segunda categoría</i>	110
Figura 15 Identificación de las unidades de significado presentes en la tercera categoría	111

Siglas, acrónimos y abreviaturas

EPM	Empresas Públicas de Medellín
ALFIN	Alfabetización Informacional
DigComp	Marco europeo de competencias digitales
TIC	Tecnologías de la información y comunicación

Resumen

Esta investigación se desarrolló con la intención de establecer de que manera una estrategia de Alfabetización informacional orientada a la promoción de los servicios bibliotecarios de una Biblioteca pública aporta a los procesos de inclusión educativa de un grupo de niñas y niños migrantes de origen venezolano. Para esto se llevó a cabo un estudio con enfoque cualitativo que se estructuró sobre un diseño basado en el estudio de caso. La información obtenida en el trabajo de campo fue analizada por medio de las estrategias de codificación y categorización, esto permitió identificar que la estrategia en cuestión favorece el proceso de inclusión de los niños y niñas migrantes mediante el desarrollo de actividades formativas de carácter dialógico, dando cuenta además de la relevancia del personal bibliotecario en cuanto mediador educativo que favorece la formación de usuarios autónomos. Conforme a los resultados de la investigación se pudo concluir que La Alfabetización informacional aporta a los procesos de inclusión educativa de niños y niñas migrantes pues contribuye al desarrollo de una serie de habilidades que son necesarias para la satisfacción de sus necesidades informativas y por consiguiente al cumplimiento del derecho a acceder a la información.

Palabras clave: alfabetización informacional, inclusión educativa, biblioteca pública, competencias digitales

Abstract

This research was conducted with the intention of determining whether an Information Literacy strategy aimed at promoting the library services of a public library contributes to the educational inclusion processes of a group of migrant girls and boys of Venezuelan origin. For this purpose, a qualitative study was carried out based on a case study design. The information obtained in the fieldwork was analyzed using coding and categorization strategies, which made it possible to identify that the strategy in question favors the inclusion process of migrant girls and boys through the development of dialogic formative activities, also highlighting the relevance of the library personnel as educational mediators that favor the formation of autonomous users. According to the research results, it was concluded that Information Literacy contributes to the educational inclusion processes of migrant girls and boys as it promotes the development of a series of skills that are necessary for the satisfaction of their informational needs and, consequently, for the fulfillment of their right to access information

Keywords: information literacy, educational inclusion, public library, digital skills

Introducción

La presente investigación se llevó a cabo con la intención de reflexionar entorno a las relaciones que existen entre el desarrollo de procesos de Alfabetización Informacional con asuntos vinculados de inclusión educativa de población infantil que poseen la condición de migrante. Este interés se fundamentó en el actual contexto de crisis migratoria al que se enfrenta Colombia producto de la coyuntura política, social y económica que vive la vecina nación de Venezuela, pues en medio de esta situación de crisis se han adoptado medidas para garantizar los derechos de los niños y niñas que llegan al país. Así pues, teniendo presente que Medellín es una de las ciudades que más venezolanos recibe y que en una Biblioteca Pública de esta ciudad se identificó que se adelantaba un proceso de Alfabetización informacional pensado para la promoción de sus servicios ante un grupo de niños, niñas y jóvenes en el que había una significativa presencia de estudiantes de origen venezolano se formuló la siguiente pregunta de investigación: *¿De qué manera una estrategia de Alfabetización Informacional desarrollada para la promoción de los servicios bibliotecarios de una Biblioteca Pública puede contribuir a la inclusión educativa de un grupo de niños y niñas migrantes de origen venezolano en la ciudad de Medellín?*

A partir de esta pregunta se trazó el siguiente objetivo general: Establecer de qué manera una estrategia de Alfabetización informacional orientada a la promoción de los servicios bibliotecarios de una Biblioteca Pública aporta a los procesos de inclusión educativa de un grupo de niñas y niños migrantes de origen venezolano, que fue acompañado de tres objetivos específicos, los cuales fueron: Identificar qué aspectos didácticos presentes en la estrategia analizada favorecen los procesos de inclusión educativa de un grupo de niños y niñas venezolanos; Describir la relación entre los aprendizajes en Alfabetización Informacional y la apropiación de los servicios bibliotecarios por parte de los niños y niñas participantes; Caracterizar los aportes de la estrategia analizada a los procesos de inclusión educativa de los niños y niñas participantes.

1.Planteamiento del problema

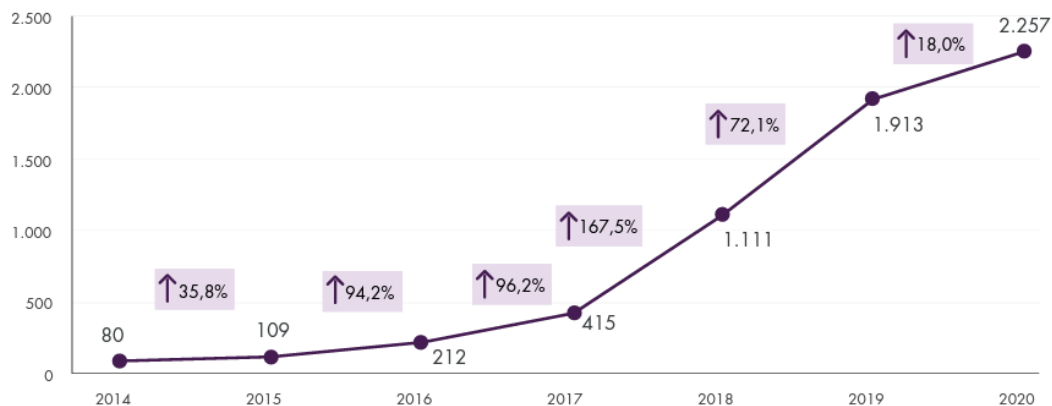
1.1Contexto General de la Crisis Migratoria y la Niñez Migrante de Origen Venezolano en Colombia

Desde mediados del año 2015 Colombia se ha enfrentado a una de las mayores crisis humanitarias de su historia nacional, pues el país ha tenido que asistir a uno de los más grandes éxodos de la actualidad, este suceso ha generado un fuerte impacto en gran parte las dinámicas de la nación. Este éxodo tiene sus orígenes en la profunda crisis social, económica, y política que vive Venezuela, esta situación a implicado que, para agosto de 2021, 1.842.390 migrantes y refugiados de Venezuela hayan llegado a Colombia, de estos 344.688 son migrantes regulares, 1.182.059 personas se encuentran en trámite del Estatuto Temporal de Protección y 315.643 poseen un estado de migración irregular (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, 2021).

Como se aprecia en la Figura 1, la migración venezolana en Colombia es constante y creciente, ya que se observa en las estadísticas dadas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) que este fenómeno presenta un aumento sostenido en los últimos 5 años.

Figura 1

Total de migrantes de Venezuela y su variación porcentual anual (cifras en miles de personas y porcentaje) Total Nacional 2014 – 2020



Nota. Adaptado de *Total de migrantes de Venezuela y su variación porcentual anual (cifras en miles de personas y porcentaje) Total Nacional 2014 – 2020* [Imagen], por Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), 2021, (<https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas/jul-2021-nota->

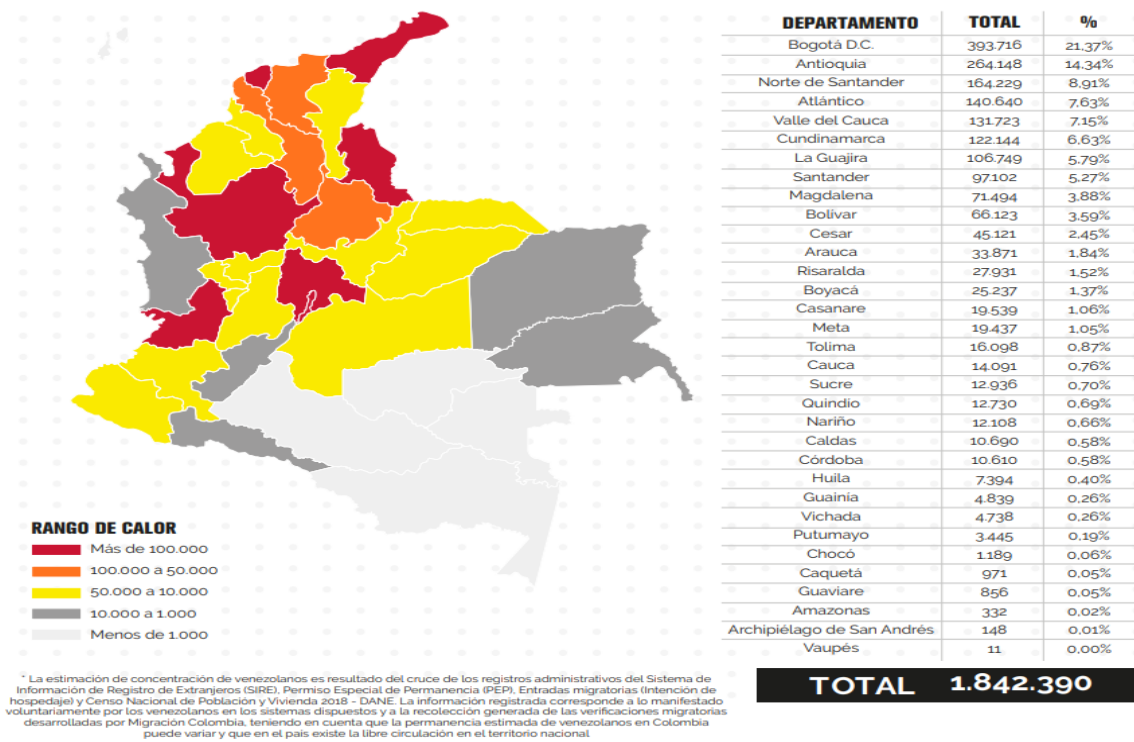
[estadistica-poblacion-migrante-venezolana-panorama-con-enfoque-de-genero.pdf](#)) CC BY

2.0

En lo que respecta a la recepción de migrantes de origen venezolano por departamentos, el mapa de calor presentado por Migración Colombia que se presenta en la figura 2 permite identificar que Bogotá, Antioquia y Norte de Santander son los territorios colombianos que más migrantes venezolanos reciben. Según estima el DANE (2021) esto es debido a que los departamentos de la frontera entre Colombia y Venezuela como es el caso de Norte de Santander son de fácil acceso para la población migrante desde Venezuela, además comparten lazos culturales con las comunidades locales, lo que facilita la migración. Por otro lado, este organismo señala que se da una mayor concentración de migrantes venezolanos en ciudades y departamentos en los que las condiciones económicas y laborales son más favorables, siendo este el caso de Bogotá que, por ser la ciudad capital y el municipio con mayor número de habitantes en todo el país, es más atractiva para los inmigrantes y retornados debido a las oportunidades económicas y laborales.

Figura 2

Venezolanos en Colombia por departamento



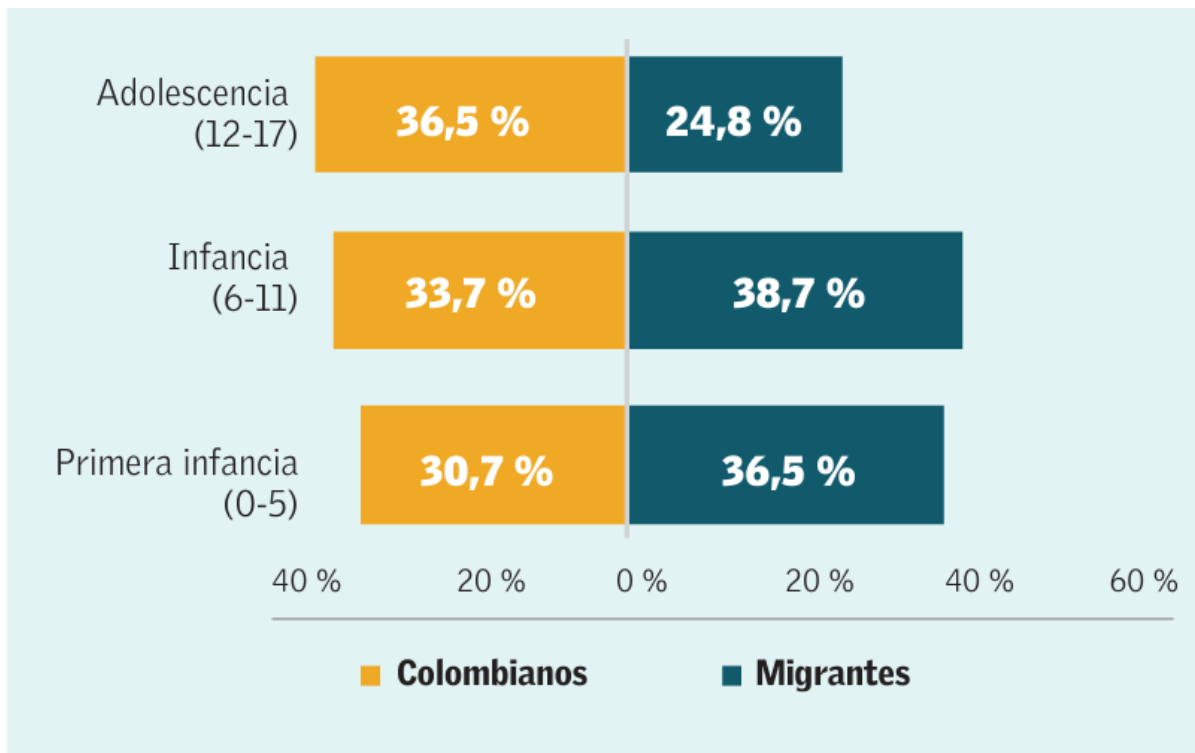
Nota. Adaptado de *Distribución venezolanos en Colombia* [Imagen], por Migración Colombia, 2021, (<https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias/distribucion-de-venezolanos-en-colombia-corte-31-de-agosto-de-2021>) CC BY 2.0

Como se aprecia en la anterior figura y según señala la Fundación Konrad Adenauer, Colombia (KAS,2020) Antioquia es el segundo departamento de Colombia que alberga mayor población migrante de origen venezolano, siendo su capital la cuarta ciudad con más migrantes venezolanos con aproximadamente 90.000 personas pertenecientes a esta población. Como señala esta Fundación, dicho fenómeno comenzó en 2015 con la llegada de los primeros migrantes, un grupo que había cursado carreras profesionales y contaba con solvencia económica y conexiones en la ciudad. Posteriormente llegaron olas de personas jóvenes, calificadas para trabajar en el sector de los oficios, hasta que desde 2019 y en los últimos meses de este fenómeno han arribado con mayor frecuencia ciudadanos de escasos recursos y sin conexiones en la ciudad, lo que hace que se vean inmersos en contextos de calle, empleos informales y residiendo en asentamientos urbanos, zonas periféricas o inquilinatos en el sector del centro de Medellín.

Con estas cifras presentes se hace menester destacar que, cómo lo indica el DANE casi el 36% de los migrantes y refugiados venezolanos que llegan a Colombia son niños y niñas entre los 0 y 9 años de edad, algo que implica que, tal cual estima el estudio titulado *Proyecto migración Venezuela*, realizado por la revista Semana con el apoyo de la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), a través del programa de Alianzas para la Reconciliación operado en Colombia por ACIDI/VOCA, casi 4 de cada 10 migrantes venezolanos radicados en Colombia son niños, niñas y adolescentes. Véase figura 3.

Figura 3

Distribución de los menores migrantes venezolanos y colombianos por grupos de edad



Nota. Adaptado de *Caracterización de la niñez y adolescencia migrante en Colombia* [Imagen], Proyecto Migración Venezuela. Revista Semana, 2020, (https://s3.amazonaws.com/semanaruralvzla/documentos/1619180458_informeninezmigrante.pdf) CC BY 2.0

No se puede perder de vista que las migraciones internacionales implican un cambio en las condiciones de vida que en algunos casos puede llegar a ser hostil para quienes las viven. Los migrantes se enfrentan a un mundo desconocido en el que encuentran poco apoyo en comparación con el que tenían en su país de origen, algo que implica que, en especial las mujeres, niños, niñas y adolescentes, pueden enfrentar durante el proceso migratorio una situación de alta vulnerabilidad (CEPAL 2003).

En relación con lo anterior, KAS Colombia (2020) señala que Medellín es una de las ciudades que más venezolanos recibe. Según estimaciones de esta Fundación alrededor del 30 % de la población migrante venezolana que habita Medellín son menores de edad, quienes en muchas ocasiones deben acompañar a sus padres o cuidadores en trabajos informales para contribuir a su subsistencia en la ciudad.

Esto permite vislumbrar que muchos de los niños y niñas venezolanos que llegan a Medellín presentan un estado de vulnerabilidad, algo que ha sido percibido por la institucionalidad de la ciudad que amparada en la Declaración de los derechos del niño ha tomado acciones para mitigar estas situaciones y favorecer su inclusión social. Entre estas acciones destacan la integración de los niños y niñas a programas como Buen Comienzo y la escolarización de varios miles de estudiantes. En lo que respecta a la atención de niños, niñas y adolescentes se debe tener presente que la Ley 1098 de 2006, hace énfasis en su artículo 4° en la necesidad de proteger los derechos fundamentales de todos los niños, niñas y adolescente presentes en el territorio nacional sin importar su nacionalidad.

De tal forma, niños y niñas migrantes menores de cinco años fueron vinculados al programa Buen Comienzo, impactando a 5.039 menores de edad venezolanos (cerca del 16% de la población que atiende este programa). También se han matriculado en instituciones de educación pública alrededor de 14.618 niños, niñas y adolescentes, de los cuales 7.397 son beneficiados por los programas de alimentación escolar (PAE) del municipio (KAS Colombia, 2020).

Así como en los casos previamente señalados, desde otros frentes se toman acciones para proteger los derechos de las niñas y niños migrantes, entre las que se encuentran las que son adelantadas desde las bibliotecas públicas, algo que es especialmente tangible en las bibliotecas del centro de la ciudad, pues como señalan las estadísticas presentadas por la KAS Colombia (2020), en la comuna 10 habitan alrededor de 2.200 niños y niñas venezolanas, muchos de los cuales al no estar escolarizados, vivir en residencias precarias o al no poder acompañar a sus padres en los trabajos que realizan, frecuentan bibliotecas públicas como la Biblioteca EPM o La Casa de la lectura infantil, ya que en estos lugares encuentran espacios de acogida.

1.2 El accionar de la Biblioteca Pública en el contexto de integración de los niños y niñas migrantes en Colombia

Como se dejó en evidencia en el apartado anterior, Colombia vive una crisis humanitaria producto de la recepción masiva de migrantes provenientes de la hermana nación venezolana, ante esta crisis las bibliotecas se han perfilado como un espacio de acogida para muchos niños y niñas de origen venezolano, algo que hace justicia a los objetivos misionales de esta institución, pues las Bibliotecas públicas en Colombia, aparte de contar con vocación política también es una institución

educadora, pues se cataloga entre las instituciones de educación no formal, la cual debe contribuir al desarrollo de una democracia informada y educada (Mineducación, 1994).

Adicionalmente, en el país se acoge el Manifiesto de la UNESCO sobre la biblioteca pública (1994), siendo este un referente que guía el actuar de esta institución en el territorio nacional, orientándolo a la consecución de una serie de finalidades, entre las cuales se destacan las siguientes:

Finalidad 2: prestar apoyo a la autoeducación y la educación formal de todos los niveles;

Finalidad 7: fomentar el diálogo intercultural y favorecer la diversidad cultural;

Finalidad 12: prestar apoyo a programas y actividades de alfabetización destinados a todos los grupos de edad, participar en ellos y, de ser necesario, iniciarlos.

En consonancia con las disposiciones dadas por el Ministerio de Educación y por el Manifiesto de la UNESCO sobre la biblioteca pública del cual Colombia es garante, la Biblioteca pública en el país, en cuanto institución con vocación política, de carácter cultural y educativa es llamada a contribuir a la mitigación de las problemáticas que atañen a las comunidades y territorios en los cuales tienen incidencia. Siendo convocada en el actual contexto de crisis migratoria a facilitar el acceso a la información y la cultura a los niños y niñas de nacionalidad venezolana que habitan en Medellín y en todo el territorio nacional.

Ante este llamamiento, la promoción y prestación de los servicios bibliotecarios se vislumbra como una de las estrategias que pueden favorecer el acceso a la información y la cultura a los niños y niñas migrantes que llegan al país en el seno de esta institución, pues Según Torres (2001), el Servicio Bibliotecario (También nombrado como Servicio de Información) , es aquel medio que permite el acceso a la información en la biblioteca, por lo cual puede afirmarse que un servicio bibliotecario es aquel elemento que facilita el acceso por parte de los usuarios de la biblioteca a la información o el conocimiento. Un dispositivo tecnológico que sirve de catálogo digital, la disposición de una hemeroteca o la mediación que hace un bibliotecario son ejemplos de Servicios bibliotecarios.

Con esto presente, resulta pertinente mencionar que para autores como Misses (2016), favorecer el acceso a las instituciones públicas supone una forma de inclusión social, ya que

permite a las personas beneficiarse de los bienes y servicios de los que disponen los Estados para la satisfacción y cumplimiento de los derechos y deberes de la ciudadanía. Por ende, en lo que atañe a la Biblioteca pública, propiciar mecanismos de apropiación de sus servicios con las comunidades de los territorios donde tienen presencia puede catalogarse como una forma de inclusión, pues las personas pueden beneficiarse de un servicio público prestado por una institución que hace parte de la administración del Estado.

En este orden de ideas, favorecer la apropiación de los Servicios bibliotecarios a niños, niñas y adolescentes de origen venezolano puede suponer un acto de inclusión social a personas migrantes, ya que esto favorece la satisfacción del derecho a la información, el cual contribuye decisivamente a promover la autonomía de la población y a fortalecer la confianza cívica, así como a promover la igualdad de todos los grupos de la sociedad (UNESCO, 1994). En este sentido se hace menester preguntarse por los elementos que permitan que los niños, niñas y adolescentes puedan acceder a los servicios prestados por la Biblioteca Pública, ya que la información y el conocimiento son elementos neurálgicos para el ejercicio de sus derechos y libertades.

1.3 Alfabetización Informacional y el desarrollo de competencias digitales en la niñez

En el contexto de la ciudad de Medellín la Biblioteca pública se ha perfilado como una institución que contribuye a la integración de los niños y niñas migrantes de origen venezolano mediante la generación de espacios de acogida, así como facilitando a los mismos el acceder, por medio de la prestación de Servicios bibliotecarios, a la información, cultura y conocimiento.

Ante esta panorámica surge la pregunta por el modo en que la Biblioteca genera estrategias formativas para que los niños y niñas migrantes puedan acceder y usar los ya nombrados servicios y como esto puede contribuir a su proceso de inclusión educativa, pues retomando los planteamientos de Ribas, Malas y Malas (2020) la necesidad de trabajar la competencia en el tratamiento de la información es intrínseca a todos los contenidos de aula, siendo esto algo que se ha hecho más visible en los últimos años tras el advenimiento de la llamada sociedad de la información, ya que el acceso a la información es primordial para adoptar decisiones con conocimiento de causa y para la participación en la vida democrática.

En relación con lo anterior, autores como Lozano (2014) señalan que la información es una potente herramienta democrática, pero es necesario organizarla y gestionarla para que los ciudadanos no se sientan desbordados frente a ella. Ante tal necesidad, la Biblioteca pública junto a la Escuela son instituciones llamadas a enseñar las habilidades informativas; saber plantear dudas y cuestiones; conocer las fuentes de información en todos los formatos disponibles; saber manejarlas y obtener información; seleccionar la información, aplicarla, comunicarla y difundirla de forma ética, siendo este conjunto de habilidades y destrezas lo que se denomina Alfabetización Informacional (ALFIN).

Así pues, desde la perspectiva de Lozano (2014) se puede argumentar que la Alfabetización informacional en los procesos de formación de los niños, niñas y adolescentes les permiten, mediante el reconocimiento de sus necesidades informativas, mejorar las condiciones para desarrollarse y crecer intelectualmente, ya que este tipo de alfabetización promueve el aprendizaje social y motiva el continuo aprendizaje. En este sentido, en estudios como los realizados por Pelissaro (2019) se constata que la Alfabetización informacional, la capacidad de buscar y usar información con autonomía, el desarrollo de competencias digitales, teniendo ética con relación a la información y al intercambio de prácticas informacionales, son aspectos que deben ser trabajados en los niños, niñas y adolescentes de forma gradual, debido a que adquirir estas habilidades les permitirá estar preparados para buscar información y utilizarla según las necesidades que emerjan en el transcurso de sus vidas.

Conforme a estos planteamientos cobra sentido el preguntarse por la forma en que la el ALFIN puede constituirse como una acción de inclusión educativa que contribuya al que hacer de la Biblioteca pública como institución convocada a satisfacer el derecho fundamental de acceso a la información que poseen los niños y niñas migrantes que viven en la ciudad de Medellín, derecho ratificado por Colombia mediante la asunción de la Declaración de los derechos del niño, el Manifiesto de la UNESCO sobre la biblioteca pública y la expedición del artículo 4° de la Ley 1098 de 2006.

1.4 Una estrategia de Alfabetización informacional pensada para promover los servicios de información de una Biblioteca Pública

En la comuna 10 de Medellín existen diversas bibliotecas, entre estas se encuentran la Casa de la Lectura Infantil - Casa Barrientos, La Biblioteca Central Comfama Arturo Rodríguez

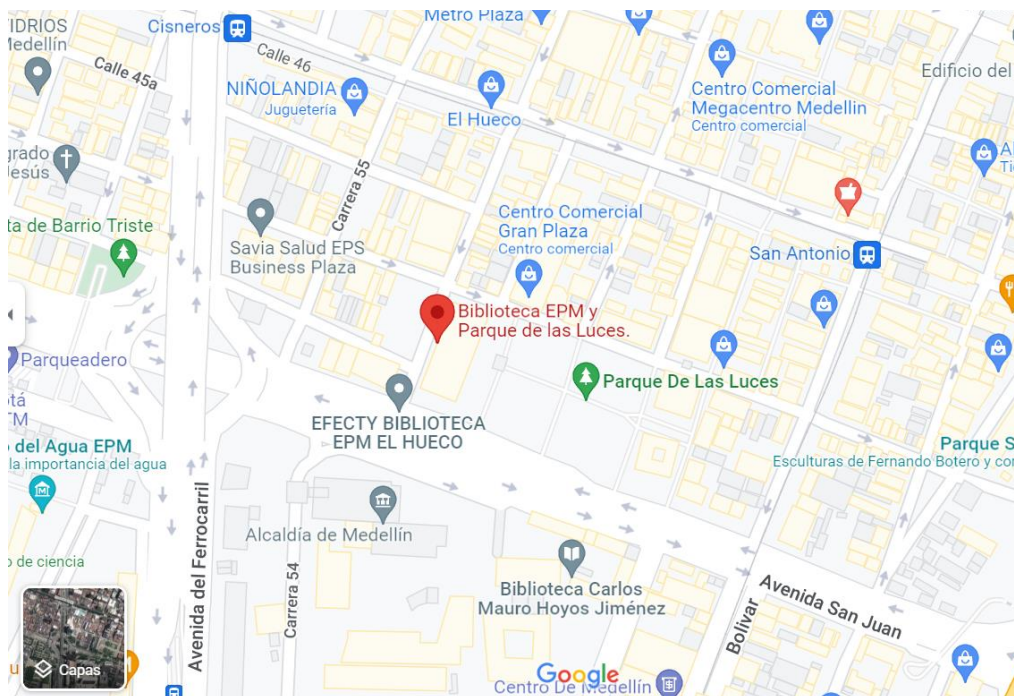
Echavarría, la Biblioteca Comfenalco Héctor González Mejía, la Biblioteca Carlos Mauro Hoyos Jiménez, también conocida como la Biblioteca del Concejo y la Biblioteca Empresas Públicas de Medellín, también conocida como Biblioteca EPM, entre otras.

Frente a las diferentes bibliotecas que se encuentran en esta comuna, el presente estudio fija su atención en la Biblioteca EPM, esto obedece a un principio estratégico que supone un criterio de oportunidad entendido desde los planteamientos de Hernández et al. (2014) y es que por términos de alcance esta investigación centra su mirada en esta institución, pues esta es una Biblioteca Pública que se ubica en pleno corazón de la comuna 10 de Medellín, (Situada entre el centro administrativo de la ciudad -La Alpujarra- y el principal sector comercial de la ciudad -El hueco-), posee un espacios pensados para públicos infantil (Sala Infantil y Taller Infantil), así como una infraestructura que la hace destacar en tamaño y dimensión frente a las otras bibliotecas de la comuna. Adicionalmente, esta institución guarda una relación muy estrecha con la historicidad del investigador que realiza este estudio, pues este justamente aprendió a leer en sus instalaciones, algo que favorece el reconocimiento de las dinámicas de este lugar, así como de las comunidades y personas que la habitan.

La Biblioteca EPM al igual que muchos otros espacios de ciudad estuvo cerrada por las contingencias derivadas de la pandemia por COVID-19, tiempo después y acorde a los lineamientos dados por el Ministerio de Salud se dio un proceso gradual de reapertura de la Biblioteca y sus servicios presenciales. Sin embargo, por el tiempo que esta institución no operó en la presencialidad se dieron rupturas con las comunidades que visitaban este lugar, lo que implicó una disminución significativa de la presencia de usuarios en sus instalaciones. Por ello, desde los diferentes procesos de la Biblioteca EPM se adelantaron acciones para promover sus servicios ante la comunidad.

Figura 4

Ubicación geográfica de la Biblioteca EPM



Nota. Tomado de: [Google Maps Biblioteca EPM](#)

En aras de generar estrategias de promoción de sus servicios, la Sala Infantil de la Biblioteca EPM desde el año 2020 y principios del 2022 ha tejido procesos de articulación con diferentes instituciones y organizaciones de la ciudad de Medellín, entre estas articulaciones se encuentran las establecidas con la I.E Benjamín Herrera, la I. E Alfredo Cock Arango, la Corporación PAN, la Fundación Antorchas y la Fundación Poder Joven, entre otras.

Con algunos de los niños, niñas y adolescentes pertenecientes a la Fundación Poder Joven se conformó en la Biblioteca EPM un grupo de estudio con el que se adelanta un proceso de formación en Alfabetización informacional desde mediados de febrero del año 2022 en el marco de un proceso formativo llamado Relax Literario, proceso en el que es posible identificar una significativa participación de niños y niñas de origen venezolano. Con estos estudiantes la Sala infantil busca promover los servicios de información de la Biblioteca EPM en la comunidad que se beneficia de los programas de la Fundación Poder Joven, intentando a su vez propiciar aprendizajes en torno a la Alfabetización Informacional mediante el abordaje del género literario de terror con los niños, niñas y adolescentes que participan de este semillero.

En este espacio de formación emergen múltiples posibilidades para generar aproximaciones al estudio de las cuestiones relacionadas con la Alfabetización informacional, la apropiación de los

espacios públicos y la inclusión, pues en este convergen una serie de dinámicas y relaciones como lo son el interés por generar procesos de apropiación de una institución pública en un grupo de niños, niñas y adolescentes mediante la promoción de una tipología de servicio público, el acercamiento de niños, niñas y adolescentes migrantes a una institución de educación no formal y la apuesta por generar competencias digitales mediante la Alfabetización Informacional. A partir de la observación de este caso y teniendo presente que en Medellín la Biblioteca Pública es llamada a contribuir con la inclusión social de niños, niñas y adolescentes migrantes, el presente proyecto de investigación busca ahondar en uno de los elementos que hacen parte de la inclusión: la inclusión educativa, pues como señala Wigdorovitz (2008) la inclusión es un asunto multidimensional que atañe diferentes ámbitos de la vida en sociedad, pues este es un fenómeno que se da en el marco de las relaciones de marginación-integración derivadas del sistema socioeconómico que rige a las personas.

Por ello, teniendo presente el actual contexto de crisis migratoria, que en Colombia la Biblioteca Pública es una institución educativa del sector no formal y que en la Biblioteca EPM se gesta un espacio de formación en Alfabetización informacional producto de su interés por promocionar sus servicios bibliotecarios en un grupo en el que se identifica la participación de niños, niñas y adolescentes migrantes de origen venezolano, se estima pertinente realizar la siguiente pregunta de investigación: *¿De qué manera una estrategia de Alfabetización Informacional desarrollada para la promoción de los servicios bibliotecarios de una Biblioteca Pública puede contribuir a la inclusión educativa de un grupo de niños y niñas migrantes de origen venezolano en la ciudad de Medellín?*

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Establecer de qué manera una estrategia de Alfabetización informacional orientada a la promoción de los servicios bibliotecarios de una Biblioteca Pública aporta a los procesos de inclusión educativa de un grupo de niñas y niños migrantes de origen venezolano.

2.2 Objetivos específicos

- Identificar qué aspectos didácticos presentes en la estrategia analizada favorecen los procesos de inclusión educativa de un grupo de niños y niñas venezolanos.
- Describir la relación entre los aprendizajes en Alfabetización Informacional y la apropiación de los servicios bibliotecarios por parte de los niños y niñas participantes.
- Caracterizar los aportes de la estrategia analizada a los procesos de inclusión educativa de los niños y niñas participantes.

3. Antecedentes

En este apartado se presenta un acercamiento a estudios que indagan por la relación que existe entre las bibliotecas públicas y la apropiación de los lugares, la Alfabetización Informacional (ALFIN) en contextos de educación formal y educación no formal, y la formación y desarrollo de competencias digitales en el estudiantado.

Para la selección de los referentes se emplearon dos criterios de búsqueda: El primero de estos fue un criterio de orden geográfico, por ello se seleccionaron estudios realizados en Colombia, Latinoamérica y España; y el segundo criterio fue de tipo temporal, razón por la cual solo se seleccionaron publicaciones realizadas entre el 2014 y el 2022. La búsqueda de antecedentes se hizo en español y portugués, en bases de datos como Dialnet, Ebsco, Redalyc, La Referencia, Google Scholar, y el Repositorio Institucional de la Universidad de Antioquia. El rastreo de antecedentes permitió identificar 40 publicaciones que fueron revisadas para posteriormente realizar una descripción sintética de los elementos que sirven para orientar el desarrollo de esta investigación. A continuación, se presentan los hallazgos derivados de la revisión de antecedentes.

3.1 Las Bibliotecas Públicas y la apropiación de los lugares

A continuación, se presentan aquellas investigaciones y experiencias que hacen referencia a los modos en que la niñez o algunas otras poblaciones vulnerables se apropian de las Bibliotecas Públicas y a la forma en que estas se convierten en instituciones que son incluyentes, protectoras o de acogida.

En consonancia con lo anterior, los estudios de Prada (2017) y Meneses (2020) se enfocan principalmente en el tema de la inclusión en bibliotecas desde sus horizontes epistemológicos, pero son relevantes para la investigación en cuestión, ya que permiten generar un abordaje conceptual de la inclusión. Prada señala que la inclusión es un tema unificador en los distintos tipos de bibliotecas, y propone establecer marcos reflexivos que permitan gestar procesos inclusivos acordes a las realidades de las comunidades y los espacios en que se encuentran las bibliotecas. Mientras que Meneses destaca la importancia de la justicia social como elemento fundamental en el paradigma político de la biblioteca incluyente, y que, para lograrlo, es necesario pensar y actuar políticamente en relación con el desarrollo de las colecciones y la gestión de servicios bibliotecarios e informativos.

La investigación realizada por Micheletti et al. (2018) resultó relevante para la presente investigación, ya que identificaron una experiencia de inclusión de personas migrantes a partir de un diseño de investigación semejante al propuesto. Los autores presentan una experiencia de integración social llevada a cabo por el colectivo MIGRA en Talca (Chile) a través de la Biblioteca Humana Migrante. El estudio caracteriza a MIGRA como un colectivo conformado por chilenos y migrantes que, a partir del año 2014, han realizado esfuerzos para gestar procesos de integración de migrantes en este territorio a través de la Biblioteca Humana, el cual es un concepto de biblioteca que surgió en Dinamarca en el año 2000, creada por un grupo de jóvenes de la ONG Stop the Violence con el objetivo de combatir la violencia en su país y que se ha extendido a más de 70 países. De tal forma, los investigadores identificaron que la Biblioteca Humana Migrante busca promover la interculturalidad como valor y la migración como oportunidad, fomentando el encuentro entre personas que no se conocen y que transitan en la ciudad, para contrarrestar las expresiones de discriminación que acompañan el proceso de inserción de los inmigrantes en la comunidad local.

Los estudios de Chamorro (2015), Cuevas y Martínez (2022), y Gómez et al. (2017) se centran en el tema de la inclusión, específicamente en relación con la discapacidad y la exclusión digital. Aunque estos temas difieren del enfoque de inclusión migratoria de mi propuesta de investigación, estos estudios son relevantes ya que permiten identificar cómo se relacionan las TIC, las bibliotecas y los procesos de inclusión social. De tal forma, el primer autor señala que la web 2.0 puede ser una herramienta importante para la inclusión social de personas con discapacidad, pero se necesitan adaptaciones en la prestación de los servicios de bibliotecas públicas para garantizar la igualdad de derechos y accesibilidad web. Mientras que Cuevas y Martínez (2022) destacan que la Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid cuenta con recursos y servicios para estudiantes con discapacidad, pero adolece de una política de inclusión centralizada. Mientras que, Gómez et al. (2017) identificaron que la Biblioteca Regional de Murcia juega un papel importante en la inclusión social de personas en situación vulnerable a través del acceso a servicios bibliotecarios y tecnologías, lo que sugiere que las bibliotecas tienen un papel importante que desempeñar en los procesos de inclusión social.

Los estudios presentados hasta el momento permitieron al investigador generar un abordaje conceptual acerca de la relación entre la inclusión, las TIC y las bibliotecas. De tal forma, estos estudios resultan de gran importancia para comprender cómo la biblioteca puede convertirse en un espacio que propicia la inclusión educativa y digital, permitiendo identificar un horizonte teórico para la edificación de la presente investigación. Ahora bien, dentro de los hallazgos encontrados en la búsqueda bibliográfica, se han encontrado dos estudios que abordan la forma en que los niños, niñas y comunidades vulnerables se apropian de las bibliotecas y que se presentan a continuación.

Las experiencias presentadas por Bardales (2018) y Duque (2017) contribuyen a entender cómo se generan procesos de apropiación de la biblioteca como institución pública, pues en estos estudios se brinda una descripción muy bien lograda de la forma en que determinadas comunidades hacen suya a esta institución. En este sentido, el primer autor evidencia, por medio de un estudio etnográfico en la Biblioteca Pública de la Breña en Perú, que el juego es un elemento clave que permite a los niños y niñas de la comunidad apropiarse de la biblioteca identificando este sitio como lugar seguro para el encuentro y para el desarrollo de prácticas lúdicas. Mientras que el segundo duque presenta un estudio de caso sobre la Red de Bibliotecas Rurales de Cajamarca en Perú, en el que destaca que su organización puede ser considerada como un movimiento social que busca contribuir a la disminución de las desigualdades sociales, en especial al acceso a la cultura escrita y oral en comunidades rurales. Ambos estudios muestran cómo las bibliotecas pueden ser espacios de inclusión y desarrollo social, y cómo la comprensión de su organización y funcionamiento puede ser clave para su acción afirmativa en favor de las comunidades, de esta investigación resulta relevante la aplicación del diseño de la misma, pues este es el que se propone para la consecución del presente estudio.

Por otra parte, fue posible identificar una serie de investigaciones que contribuyeron a comprender el rol que ocupan las bibliotecas públicas en un contexto histórico donde las TIC han transformado significativamente las dinámicas sociales a nivel mundial.

De tal forma, el estudio realizado por Suaiden (2018) pone en evidencia la necesidad de que la Biblioteca Pública se adapte a las nuevas demandas de información de los ciudadanos del siglo XXI, incluyendo la formación de lectores críticos con competencias digitales y el acceso a recursos tecnológicos. De este estudio se destaca la identificación las diferencias entre los sistemas de

bibliotecas públicas en los contextos europeos y anglosajones en comparación con el latinoamericano, donde el énfasis ha estado puesto en la preservación de materiales de consulta para el mantenimiento de público lector. Por lo tanto, propone un nuevo modelo de Biblioteca Pública que no solo ofrezca acervo bibliográfico, sino que también se convierta en un centro de capacitación con prioridad en la competencia informacional.

Mientras que la investigación desarrollada por Hernández et al. (2019) contribuye a identificar los retos y desafíos que enfrentan las Bibliotecas Públicas españolas al desarrollar iniciativas de inclusión digital. Los resultados muestran que, en las últimas décadas, la Biblioteca Pública ha mejorado el acceso a las tecnologías y los servicios de formación en competencias digitales, lo que la convierte en una institución clave para el desarrollo de políticas de educación, inclusión digital e integración social. Sin embargo, el estudio concluye que aún hay un largo camino por recorrer en cuanto a la innovación en la formación e inclusión digital desde las bibliotecas públicas.

Sánchez y Yubero (2015) permiten asumir que la revolución de las TIC ha cambiado las necesidades de los ciudadanos y, por lo tanto, el papel de las bibliotecas públicas y los bibliotecarios. Los autores sugieren la necesidad de reorientar los servicios de las bibliotecas hacia el aprendizaje, el encuentro y la inserción social. Para lograrlo, es necesario que la formación en las bibliotecas facilite el acceso a la información, el conocimiento y la cultura, para ejercer la ciudadanía y el ejercicio de derechos. Además, la Biblioteca Pública debe trabajar en colaboración con asociaciones, comunidades y otras instituciones del sector público, para ofrecer servicios bibliotecarios a colectivos específicos y promover la inclusión social.

Estos, en otro estudio, Sánchez y Yubero (2016), destacan la importancia de la formación profesional del personal bibliotecario para contribuir a consolidar una población alfabetizada, crítica e informada. Según los autores, la escasa formación socioeducativa del personal bibliotecario hace necesario, no solo recibir una formación específica, sino también incorporar nuevos perfiles socioeducativos, para satisfacer su función social y mitigar las brechas de desigualdad. Ahora bien, aunque este estudio se piensa por los asuntos formativos del personal bibliotecario, se presenta como antecedente en esta investigación pues permite pensar el rol que ocupa el personal bibliotecario como agente mediador entre los procesos de formación ALFIN que

se dan en esta institución y las personas que requieren de estos saberes para poder acceder a los servicios de información presentes en las bibliotecas públicas.

Así pues, la revisión de los antecedentes permite identificar que existe un discurso generalizado donde se perfila el rol de la Biblioteca Pública y su deber de gestar procesos de inclusión social mediante la satisfacción del derecho que tienen los ciudadanos a acceder a la información y la cultura, pese a ello, algunos estudios evidencian que aunque está presente este interés, no todas las bibliotecas logran generar este tipo de procesos, tal es el caso de la investigación realizada por Gonçalves y Olinto (2015). Estas autoras presentan un estudio en el que se cuestiona la relación que existe entre la alfabetización informacional y el uso de TIC en las bibliotecas públicas con la inclusión social mediante la formación de usuarios, identificando que algunos de los servicios de la biblioteca contribuyen al desarrollo de la competencia en la información del usuario y al fortalecimiento de los lazos entre la comunidad y la biblioteca

Gracias a lo visto en este apartado de antecedentes puede establecerse que las bibliotecas públicas son instituciones que contribuyen en la gestación de formas diversas de inclusión social y que en la actualidad la alfabetización informacional y la formación en competencias digitales se presentan como mecanismos para favorecer la satisfacción del derecho a la información en comunidades que presentan algún estado de vulnerabilidad. Adicionalmente, estas investigaciones favorecen la comprensión sobre la relevancia que ocupan las bibliotecas públicas en las diferentes comunidades y territorios en las que se encuentran, pues en estas se gestan procesos educativos o de encuentro que contribuyen al bienestar de los sujetos que acceden a sus servicios mediante el favorecimiento al acceso a la información o mediante de espacios de esparcimiento.

3.2 La Alfabetización Informacional (ALFIN) en contextos de educación formal y educación no formal

En este apartado se presentan aquellas publicaciones que dan cuenta de al menos uno de los siguientes elementos: la importancia o necesidad de generar procesos de Alfabetización Informacional con niños y niñas, algunos elementos a considerar en el desarrollo de procesos de formación relacionados con la Alfabetización Informacional y/o los resultados que arrojaron algunas experiencias en la implementación de este tipo de procesos con niños y niñas. Algunas de estas publicaciones tienen como escenario la escuela, mientras que otras se desarrollan en

bibliotecas públicas, se traen a colación ambos lugares porque ello permite generar una panorámica ampliada de las formas en que se aborda la Alfabetización Informacional en diferentes contextos, posibilitando así generar comparaciones y tener diferentes puntos de vista que sirvan como referencia a esta investigación.

En primera instancia, se comparten aquellos antecedentes que se ubican en instituciones de educación formal, la identificación de los mismos se convierte en un insumo que contribuye a comprender las formas en que se desarrollan procesos ALFIN con estudiantes, esto de cara a establecer marcos comparativos con procesos de formación semejante que se gestan en espacios de educación no formal.

De tal forma, Fernández y Camón (2020) destacan cómo la Alfabetización Informacional puede potenciar habilidades y competencias en los niños, como la capacidad de seleccionar y evaluar distintas fuentes de información. Su investigación se basa en una propuesta de evaluación de la calidad de las fuentes de Internet, con datos recolectados a través de un cuestionario y entrevistas a estudiantes de cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria española. Los autores concluyen que intensificar la formación en las competencias de uso y búsqueda de información puede ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad crítica necesaria para usar eficientemente los recursos informacionales. Además, sugieren que las propuestas de formación deben adaptarse a las características de cada centro educativo, y proponen el uso de las TIC para desarrollar la resiliencia en los estudiantes frente al consumo de contenidos digitales.

Por su parte, Ribas et al. (2020) proponen una técnica novedosa para trabajar la competencia lingüística, el tratamiento de la información y la competencia en aprender a aprender con estudiantes de tercer grado de primaria. La unidad didáctica se estructura mediante estrategias de descubrimiento guiado y resolución de problemas y se ejecuta en un entorno lúdico y colaborativo en la biblioteca. Los autores argumentan que la técnica propuesta ha resultado adecuada para trabajar competencias informacionales y lectoras necesarias para desenvolverse en la sociedad de la información.

En una vía semejante, Heredia (2020) presenta una propuesta de educación en Alfabetización Informacional enfocada en combatir la práctica de “copia y pega” en estudiantes de educación secundaria en Málaga (España). La propuesta de Alfabetización Informacional se

compone de dimensiones que se abordan mediante la metodología de taller. Heredia valora positivamente el despliegue de la estrategia y destaca que este tipo de estrategias pueden evolucionar y adaptarse a las necesidades de los centros de formación con el compromiso de la comunidad educativa.

González (2016) desarrolla la estrategia DELFIN para la Alfabetización Informacional en el centro escolar Rubén Martínez Villena de La Habana (Cuba). Esta estrategia consiste en cinco estrategias didácticas que componen un curso de 105 horas de formación para desarrollar competencias de información y capacidad para la solución de problemas prácticos en los estudiantes. La investigación concluye que la estrategia DELFIN contribuye a los procesos de formación en Alfabetización Informacional de los estudiantes y que puede ser adaptada a otros niveles y entornos educativos.

Munévar (2018) presenta una propuesta metodológica de Alfabetización Informacional para fomentar la adquisición de competencias informacionales en la biblioteca escolar del Colegio Parroquial de Nuestra Señora. La investigación revela un desinterés por generar propuestas de alfabetización informacional debido al desconocimiento de este tipo de propuestas, por lo que se plantea la necesidad de desarrollar este tipo de estrategias educativas en la biblioteca escolar para mejorar y ayudar a desarrollar las habilidades de los usuarios en el manejo de la información.

Gonzales, et al. (2019) identifican las mejores prácticas y temas para incorporar en la formación en Alfabetización Informacional en estudiantes de educación primaria, concluyendo que el juego, el uso de aplicaciones digitales, cursos específicos, la técnica booleana de búsqueda y la enseñanza por medio del dibujo son estrategias efectivas. Por su parte, Delgado (2019) analiza la biblioteca escolar de una Unidad Educativa en Guayaquil, Ecuador, concluyendo que estrategias como el desarrollo de foros, distribución de tareas y la realización de cine foros contribuyen al desarrollo de las capacidades informacionales en los estudiantes.

En el estudio de Vargas (2018) se enfatiza la necesidad de que las instituciones educativas desarrollen habilidades y competencias informacionales en niños y jóvenes, para que sean críticos, activos y responsables en el acceso a la información en una sociedad hiperconectada. Se destaca la importancia de la Alfabetización Informacional y cómo ha cobrado fuerza en las instituciones

educativas en los últimos tiempos, estableciendo modelos de enseñanza para adquirir competencias en la localización efectiva y el uso pertinente de la información.

Continuando con la línea reflexiva sobre la Alfabetización Informacional Weitzel, et. Al (2015) analizan el papel del bibliotecario y el profesor en las escuelas secundarias para promover procesos formativos basados en el desarrollo de habilidades de Alfabetización Informacional. Destacan la importancia del licenciado en Bibliotecología como profesional que combina conocimientos en bibliotecología y enseñanza para fomentar la enseñanza de habilidades informacionales en las escuelas. Sin embargo, en el contexto latinoamericano, la formación en Alfabetización Informacional es escasa en los currículos de las escuelas y facultades de bibliotecología, lo que dificulta la labor del bibliotecario en la escuela. Por otro lado, la enseñanza de disciplinas específicas es priorizada por los docentes, y la falta de financiamiento es un obstáculo para la implementación de estrategias de formación en la escuela.

Dando paso a estudios relacionados con el desarrollo de propuestas ALFIN en contextos de educación no formal, la identificación de la investigación realizada por Pinto y Uribe (2014) brinda una caracterización de las bibliotecas nacionales iberoamericanas y su función formadora en el paradigma de la Alfabetización Informacional. A través de una investigación mixta, los autores identifican que el desarrollo de prácticas de Alfabetización Informacional es muy incipiente en las bibliotecas públicas nacionales, y que es necesario generar una mayor concienciación sobre la importancia de la formación en esta área tanto para los profesionales como para los usuarios. Concluyen que se requiere una mayor capacitación y formación en Alfabetización Informacional en este tipo de bibliotecas.

En el estudio realizado por Garzón (2021), se identifican estrategias de Alfabetización Informacional desarrolladas a partir de la ludoteca de la Biblioteca Pública de Bosa (Colombia), donde se genera un espacio de conocimiento asociando aspectos cotidianos de los usuarios con el desarrollo de capacidades intelectuales. El autor concluye que las ludotecas son ambientes de formación únicos donde la lúdica se articula con la Alfabetización Informacional, permitiendo que los niños aprendan a buscar información de manera divertida.

Rivero (2021) presenta una experiencia de alfabetización informacional desarrollada por una biblioteca especializada hacia público adolescente, desde una reflexión crítica sobre las

características de la alfabetización en las instituciones de información en la formación de usuarios. En este estudio se abordan conceptos como Alfabetización informacional y pedagogía informacional, así como el concepto de competencias y habilidades para generar distinciones entre ellos y se presenta el desarrollo conceptual que define al término alfabetización hasta llegar a las nociones contemporáneas que se tienen de este concepto en clave de la Alfabetización Informacional. El autor reflexiona sobre la evolución del rol de los bibliotecarios hacia el de educadores y la importancia de la Alfabetización Informacional en la formación de usuarios.

Finalmente, un antecedente que destaca por la aportación teórica y metodológica que supone para el desarrollo de la presente investigación es el trabajo doctoral realizado por Lozano (2014). En esta investigación la autora construye un modelo de Alfabetización Informacional para niños entre diez y doce años de edad en centros educativos con el apoyo de las Bibliotecas Escolares, Centros de Recursos para el Aprendizaje, la Investigación y el ocio (CRAIO) y Bibliotecas Públicas. Se establece en este estudio que la Alfabetización Informacional es una competencia transversal, clave en la sociedad del conocimiento, la cual cumple un papel preponderante en la formación de los niños y jóvenes como personas capaces de gestionar la información que reciben en las aulas de clase y en las actividades extraescolares. En esta investigación la autora también analiza y evalúa las principales competencias en Alfabetización Informacional, definida por Bruce (2003) como: “un conjunto de aptitudes para localizar, manejar y utilizar la información de forma eficaz para una gran variedad de finalidades”, destacando que estas aptitudes pueden ser desarrolladas desde las bibliotecas escolares y públicas, y que su desarrollo en los estudiantes permite apoyar permanentemente la toma de decisiones, la resolución de problemas, o contribuir a su formación en investigación.

Estas investigaciones resultan ser antecedentes valiosos para el desarrollo de este estudio, pues permiten identificar, mediante el análisis de casos puntuales, la forma en que estrategias de formación ALFIN derivan en el desarrollo y/o fortalecimiento de capacidades para acceder y usar información en estudiantes pertenecientes a instituciones de educación formal.

Lo expuesto por las voces de los autores referenciados en este apartado permite constatar que el desarrollo de procesos de Alfabetización Informacional tienen el potencial para generar en los estudiantes habilidades que pueden ser de mucha utilidad para que estos sepan desenvolverse

en la sociedad de la información y el conocimiento, pues dichos procesos favorecen que los estudiantes adquieran destrezas como la capacidad de gestión de información o auspiciar el desarrollo de competencias digitales.

Así mismo, es posible identificar que existe un abanico de posibilidades en el que se destacan se constituyen a partir de la posibilidad de adaptar propuestas de formación según las características de cada centro educativo o biblioteca, en función de las necesidades de sus comunidades, de tal forma, los procesos de formación ALFIN pueden ser abordados, tal cual se evidenció con la selección de estos antecedentes, desde la lúdica, la evaluación de la calidad de fuentes de Internet, la implementación de técnicas novedosas para trabajar la competencia lingüística, el tratamiento de la información y la competencia en aprender a aprender, entre otras estrategias. Por consiguiente, las posibilidades para generar procesos de Alfabetización Informacional son diversas y se deben adaptar a las características de cada contexto, permitiendo que los niños, niñas y jóvenes adquieran habilidades y competencias para gestionar la información de manera efectiva en la sociedad del conocimiento.

3.3 La formación y desarrollo de competencias digitales en el estudiantado

En este apartado se recogen estudios que contribuyen a comprender la forma en que el desarrollo de procesos formativos propicia la adquisición de competencias digitales en niños y niñas, tanto dentro como fuera de la escuela en el contexto latinoamericano e iberoamericano. Por ello, se presentan a continuación algunas publicaciones que analizan el estado de esta competencia en el estudiantado, se cuestiona como los educadores y las instituciones de educación formal o no formal se están preparando para generar procesos educativos entorno a la competencia digital y/o exponen la forma en que el desarrollo de esta competencia puede suponer un elemento de inclusión social o educativa.

Iniciando por un estudio que brinda un panorama general del estado de desarrollo de las competencias digitales en el contexto latinoamericano se presenta la investigación de Henríquez et al. (2018) la cual concluye que la competencia mejor lograda por los estudiantes latinoamericanos es la de búsqueda y acceso a la información, mientras que la relacionada con el aprendizaje social es la más baja. La investigación se basó en el análisis de 2,879 artículos sobre competencias digitales en estudiantes, lo que permitió identificar de una forma precisa las tendencias que surgen

en este contexto sobre estudios relacionados con el desarrollo de las ya nombradas competencias en la región.

El estudio de Muñoz et al. (2019) se presenta como un antecedente de la investigación pues permite establecer una comparativa entre el contexto Latinoamérica y lo que acontece en función de desarrollo de competencias digitales en España. De tal forma, este estudio evaluó las competencias digitales en estudiantes españoles de educación primaria, identificando que su uso de las TIC se enfoca más en actividades de esparcimiento que en labores escolares, y sus competencias en esta área son limitadas. Por otro lado, la investigación de Sánchez (2021) se enfoca en la formación inicial de estudiantes de 3 a 6 años, y encuentra que hay varios aspectos de la Competencia Digital que pueden ser integrados en esta etapa, aunque la gestión crítica de información se considera la competencia más difícil de trabajar en esta etapa. Ambas investigaciones señalan la importancia de valorar continuamente las competencias digitales de los estudiantes para diseñar estrategias de formación que contribuyan al desarrollo de habilidades relacionadas con el uso ético y seguro de las tecnologías de la información.

Por su parte, el estudio de caso de Fraga et al. (2019) destaca que los estudiantes que tienen acceso limitado a los recursos digitales y enfrentan adversidades personales, sociales y escolares, tienen dificultades para participar críticamente en el mundo digital. Los investigadores sugieren que la estructura escolar actual, que trata las competencias digitales de forma independiente a las tradicionales, no garantiza su integración en verdaderos procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que hace necesario reconsiderar los enfoques educativos tradicionales para el desarrollo de competencias digitales.

Una investigación que guarda una marcada diferencia con el presente estudio por su enfoque fue la pesquisa realizada por Pastor (2022) quien desarrolló un estudio cuantitativo con el objetivo de identificar la relación del desarrollo de competencias digitales con el modelo de Escuela Nueva, en una institución educativa del distrito de Limatambo (Perú). Para dicho propósito, el estudio empleó un cuestionario de escala de Likert aplicado a 76 estudiantes de secundaria, que posteriormente fue analizado con una técnica de análisis inferencial. De tal forma, la investigación concluye que “El desarrollo de competencias digitales se relaciona directa y significativamente con el modelo Escuela Nueva, en una institución educativa del distrito de Limatambo, Cusco, 2022;

con 0,441” (p, 69), ya que se pudo comprobar valores que establecen la correlación entre la adquisición de estas competencias con el modelo educativo de la institución educativa donde se llevó a cabo el estudio, estableciendo además que se pueden establecer vínculos entre el desarrollo de habilidades para la comunicación y manejo de información con el modelo de Escuela Nueva.

En el estudio de Gutiérrez et al. (2016) se evaluó el desarrollo de competencias digitales en niños de quinto y sexto grado de tres escuelas primarias del estado de Tabasco (México), que participaron en el programa Mi Compu. Mx. Caso Sonora, el cual les proporcionó computadoras personales para fortalecer su proceso formativo y reducir la brecha digital. Sin embargo, el estudio concluye que la mera entrega de equipos de cómputo no es suficiente para reducir la brecha digital, ya que esto se vincula con la propia competencia frente al uso de estas herramientas en función de las necesidades de los sujetos y sus comunidades. Por ello, es importante comprender los modos en que se favorece la adquisición de competencias digitales en los estudiantes para que puedan desenvolverse en la sociedad contemporánea.

Un estudio similar al anterior es el realizado por García et. Al (2016) en el que comparan las competencias digitales de dos grupos de niños expuestos al programa llamado “Uno a Uno”. La investigación se llevó a cabo con estudiantes de dos estados de mexicanos: Tabasco, donde se aplicó el programa, y Veracruz, donde no. Las competencias comparadas fueron: Comunicación social y aprendizaje colaborativo; Conocimiento y uso de las TIC para la búsqueda y el tratamiento de la información; Conocimiento y uso de aplicaciones; y Conocimiento y uso de recursos multimedia. El estudio no evidenció diferencias significativas que muestren ventajas comparativas entre ambos grupos.

La identificación de estos estudios permitió al desarrollo de la investigación el afianzar el horizonte teórico bajo el cual se edificó, pues, tal cual señalaba Freire, en ciertos sectores sociales se tiene una visión mágica del uso de las tecnologías, algo que como mencionaba este autor debe ser superado, pues como evidencian los dos estudios anteriores las TIC no son más que una herramienta que demandan para su uso adecuado que las personas adquieran las habilidades necesarias para su utilización. Por esta razón se hace necesario que de forma continua y sistemática los sistemas educativos se piensen en la necesidad de formar al estudiantado en competencias digitales, más si se generan apuestas estatales por dotar a los ciudadanos de herramientas TIC.

Siguiendo esta lógica, Gewerec, et al. (2017) se analiza la competencia digital de niños de 11 y 12 años de educación primaria en su vida cotidiana y su posible relación con procesos de inclusión social. Se concluye que los participantes tienen habilidades relacionadas con la socialización utilizando dispositivos tecnológicos, pero tienden a ser consumidores de información y no generadores de la misma. Los autores destacan la importancia de diseñar propuestas educativas basadas en las prácticas sociales con tecnología en la vida cotidiana de los niños, para fomentar la participación ciudadana y la inclusión social.

En lo que respecta a los modos en que se pueden propiciar el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes, García y Gómez (2016) plantean que las aplicaciones móviles pueden ser una herramienta útil para el aprendizaje de la lectura y escritura en niños, al ofrecer una experiencia lúdica e interactiva. Para ello, los profesores deben conocer y formarse en el uso de estas aplicaciones, por lo que proponen una clasificación de las mismas según su funcionalidad y objetivo de aprendizaje, que va desde aprender el alfabeto hasta jugar con las palabras. Este estudio se convierte entonces en un referente práctico que puede orientar la toma de decisión frente al uso de aplicaciones móviles para generar procesos de formación en lectoescritura con niños y niñas que inician su proceso de alfabetización, que si bien no se implementó en la estrategia analizada puede servir como insumo de partida para otras investigaciones.

George (2021) realizó un estudio en una institución educativa privada con 26 campus en diferentes estados de México, donde analizó las percepciones de los estudiantes respecto a la implementación de estrategias de enseñanza basadas en la interacción comunicativa durante la modalidad virtual de educación debido a la pandemia del Covid-19. El autor concluyó que las actividades realizadas por los docentes con herramientas digitales fueron aceptadas favorablemente por los estudiantes, lo que permitió garantizar la continuidad académica y el fortalecimiento de competencias digitales en el estudiantado y los docentes. El estudio destaca cómo la pandemia ha provocado transformaciones en las dinámicas educativas y ha impulsado la implementación de nuevas prácticas de enseñanza en el ámbito virtual.

Ayuso (2018) propone una propuesta didáctica basada en el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) para compensar las desigualdades sociales en el rendimiento escolar de estudiantes que sufren privación socioeconómica y cultural. La propuesta se basa en el uso de las

TIC y se desarrolla a través de una serie de actividades sobre el mundo marino, algunas de las cuales se trasladaron a formato de libro digital para atender la diversidad del alumnado y brindar diferentes modos de acceso a la información. El trabajo concluye que las estrategias didácticas basadas en DUA y mediadas por tecnologías pueden propiciar el desarrollo de competencias digitales en niños de 5 años de forma lúdica.

Pasando ahora a la revisión de estudios que indagan por la relación que se puede tejer entre el desarrollo de competencias digitales y la adquisición de otro tipo de habilidades sociales, Hernández e Iglesias (2017) analizan las competencias digital e informacional, y la competencia intercultural, y su relación. A partir de esto, proponen el concepto de digicultura, como una forma de integrar estas competencias en entornos virtuales. El estudio presenta un banco de recursos y ejemplos de buenas prácticas educativas con TIC para favorecer el desarrollo de la competencia intercultural en contextos educativos. De esta manera, el trabajo en cuestión promueve en la ciudadanía el valor de las relaciones interculturales a través de la educación y el uso adecuado de las tecnologías. A partir de este estudio se vislumbra que el desarrollo de competencias digitales puede estar mediado a su vez por el interés de generar determinados valores o posturas en el estudiante, algo que deriva en que el desarrollo de estas competencias sea transversal a la formación de sistemas de relacionamientos, donde en este caso particular emerge la interculturalidad como apuesta formativa mediada por las competencias digitales.

Retomando el punto anterior y en relación al desarrollo de competencias digitales como posible mecanismo de inclusión Balladares (2018) plantea que las competencias digitales e informacionales son un mecanismo de inclusión digital educativa tanto dentro como fuera del aula, poniendo en consideración que la inclusión digital en la educación brinda pautas y orientaciones para una educación en la diversidad. Un elemento a destacar de esta investigación es la consideración sobre los nuevos enfoques educativos, los cuales, según el autor, se centran en el estudiante, por ello se destaca en el estudio que no se puede olvidar el papel fundamental que tiene el docente en la facilitación y mediación de los aprendizajes, en el discernimiento ante la abundancia de información, y en la gestión del conocimiento. De este estudio se adopta para el desarrollo de la presente investigación que el desarrollo de competencias digitales en el estudiantado contribuye a gestar procesos de inclusión educativa digital permitiendo realizar una integración efectiva de las TIC en su proceso educativo, donde el acceso a la información y

comunicación mediado por la tecnología y sus diferentes dispositivos abren a las puertas a la gestión y generación de conocimientos en la contemporaneidad.

Finalmente, Burgos (2018) defiende la necesidad de la inclusión digital como una forma de superar la brecha digital, estableciendo para esto una aproximación al concepto de inclusión digital educativa en tres perspectivas: eliminar barreras para acceder a la educación y el conocimiento, dirigir proyectos educativos con TIC hacia grupos vulnerables y disminuir la brecha digital. A partir de una revisión reflexiva, concluye que las competencias digitales e informacionales contribuyen a la inclusión digital en la educación, ya que permiten integrar a personas en riesgo de exclusión o vulneración a ofertas culturales e informativas que pueden contribuir al acceso de oportunidades que favorezcan la satisfacción de derechos o necesidades.

Gracias a los antecedentes presentados en este apartado se reafirma la necesidad de formar a los estudiantes en competencias digitales, pues estas pueden proporcionar habilidades, destrezas y conocimientos que pueden ser de utilidad tanto en su proceso educativo como en su propia cotidianidad. Adicionalmente, se percibe que el desarrollo de competencias digitales puede suponer un elemento de inclusión educativa en cuanto contribuye a que los individuos puedan acceder a información acorde con sus intereses y necesidades, pudiendo acceder de esta forma a recursos que contribuyen a que las personas pueden desenvolverse a partir de su realidad contextual en un determinado escenario social, siendo este el elemento que posibilita establecer una relación entre la adquisición de estas competencias con las cuestiones vinculadas a la inclusión.

4. Marco teórico

La pedagogía crítica es el referente epistemológico desde el que se sitúa la reflexión que gira en torno a la estrategia de alfabetización informacional que sirve como objeto de estudio en la presente investigación. El entendimiento de este corpus teórico se estructura desde la lectura de Paulo Freire, autor del que se adopta la visión de que la formación es un proceso complejo que exige a las personas adoptar una postura crítica, sistemática, donde se hace necesario además el generar una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola (Freire, 1999), es por ello que en la presente investigación el acto educativo se entiende como aquella acción que permite desarrollar unos saberes en los sujetos que se educan. El asumir esta postura implica entonces reconocer que, desde esta perspectiva de la pedagogía crítica, la adquisición de cualquier tipo de habilidad o conocimiento en los sujetos, como por ejemplo, aprender el alfabeto o utilizar una herramienta tecnológica, es algo que debe estar mediado por la capacidad de utilizar estos aprendizajes como un elemento que ayude al individuo a reflexionar sobre su propia realidad, pues de lo contrario, la adquisición de saberes se convierte en una acumulación de conocimientos que deriva en formas de educación bancaria (Freire, 1999) entendido este tipo de educación como aquel proceso de formación que se piensa para la reproducción y pervivencia del mero sistema productivo.

Como señala Freire (1999), el acto de estudiar, en el fondo, es una actitud frente al mundo, por esto la pregunta por la formación no se puede reducir a la relación que existe entre el lector y el texto, sino que se extiende a los sistemas de relaciones que hacen parte de la propia realidad de los sujetos, pues en la medida en que se aprende o se adquieren unos saberes se transforma la relación con la realidad que habitan las personas, siendo esta la razón que lleva a Freire a señalar que el aprender no es un acto de consumir ideas sino de crearlas y recrearlas, por lo cual enseñar no es transferir conocimientos sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.

Con esto presente, se entiende que, para poder generar una reflexión juiciosa y respetuosa en la que se cuestiona por la forma en que un proceso específico de formación incide en

determinado ámbito de la vida de un grupo de estudiantes, es necesario indagar por las relaciones que existen entre el contenido en estudio y otras dimensiones afines del conocimiento en cuestión. Por ello y gracias a los referentes que brinda la pedagogía crítica desde Freire, se acude a dos conceptos que enmarcan la mirada pedagógica desde la que se desarrolla este estudio, los cuales son: La asunción de lo nuevo y el rechazo a la discriminación; y el reconocimiento de la identidad cultural. Emplear estos conceptos como referentes teóricos permite justamente establecer las relaciones que existen entre las propuestas de la estrategia ALFIN analizada y las dinámicas de los estudiantes que participan de la investigación.

Adicionalmente, se realiza también una revisión de los conceptos de Alfabetización Informacional, Competencia Digital e Inclusión Educativa, pues son fundamentales para comprender el fenómeno estudiado. De tal forma, se procuró establecer de manera sucinta algunos aspectos vinculados al desarrollo histórico y a las estructuras teóricas desde las que se edifican estos conceptos, pues se estima necesario identificar en ellos elementos que sirvan para situar el análisis de una práctica específica de alfabetización que se lleva a cabo en una Biblioteca Pública de la Ciudad de Medellín para un grupo particular de estudiantes.

Con esto presente, se comparte en los siguientes apartados el abordaje realizado de los conceptos previamente enunciados.

4.1 La asunción de lo nuevo y el rechazo a la discriminación

La asunción de lo nuevo y el rechazo a la discriminación son conceptos abordados en la obra *Pedagogía de la Autonomía*, en la cual, el maestro Paulo Freire presenta una serie de saberes que son necesarios para desarrollar una práctica educativa crítica y progresista. Aunque se debe destacar que, para Freire (1997) estos conceptos son demandados por la práctica educativa en sí misma, sin importar cual sea la opción política del educador o educadora.

La asunción de lo nuevo y el rechazo a la discriminación se enmarcan en la perspectiva pedagógica que Freire nombra como: *pensamiento acertado*, la cual hace referencia al conjunto de saberes y acciones que se relacionan con la dimensión ética y estética del acto educativo, que implica, además, reconocer la historicidad de los sujetos que se encuentran inmersos en este. La

identificación del vínculo que subyace entre el pensamiento acertado con la asunción de lo nuevo y el rechazo a la discriminación, permite establecer que estos últimos son conceptos que en la pedagogía crítica se relacionan principalmente con la praxis del educador (aunque ello no implica que sean ajenos para el estudiante) y que emergen como referente ético-práctico encaminado a orientar la formación de sujetos críticos y autónomos. La identificación de dicho vínculo se deriva de las consideraciones establecidas por Freire, pues este señala que:

Educar no es transferir, depositar, ofrecer, dar al otro, tomado como paciente de su pensar, el entendimiento de las cosas, de los hechos, de los conceptos. La tarea coherente del educador que piensa acertadamente es, mientras ejerce como ser humano la práctica irrecusable de entender, desafiar al educando con quien se comunica y a quien comunica, a producir su comprensión de lo que viene siendo comunicado. No hay entendimiento que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funda en la capacidad de diálogo. Por eso el pensar acertadamente es dialógico y no polémico. (p.18)

De tal forma, el pensamiento acertado se constituye como un elemento orientador del quehacer del educador y en consonancia con esto la asunción de lo nuevo y el rechazo a la discriminación son elementos categóricos que deben ser incorporados en el ejercicio pedagógico del docente, pues “El rechazo definitivo a cualquier forma de discriminación hace parte del pensar acertadamente. La práctica prejuiciosa, de raza, clase, género ofenden la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia” (Freire, 1997, p.17). En este sentido, a partir del rechazo de la discriminación y de la asunción de lo nuevo se crea una relación dialógica democratizante entre el educador y el educado.

El abordaje de los conceptos presentados en este apartado cobra sentido en la medida en que estos permiten tejer relaciones entre los horizontes de la pedagogía crítica con la Alfabetización Informativa y la Inclusión educativa, pues como se estableció en el planteamiento del problema, y posteriormente en la revisión de literatura, estos atañen a principios fundamentados en los derechos humanos y las estructuras democráticas. Por consiguiente, la reflexión por la asunción de lo nuevo y el rechazo a la discriminación permiten poner en cuestión las relaciones que emergen

entre los participantes del acto educativo que se da en el marco de desarrollo del proceso formativo analizado.

A partir de lo expresado hasta ahora, se establece que la asunción de lo nuevo y el rechazo a la discriminación son referentes que median en el abordaje de la estrategia de alfabetización informacional que sirve como objeto de estudio en la presente investigación, pues con la adopción de estos conceptos se establece el primer parámetro de escrutinio que contribuye a la identificación de las posibles formas en que dicha estrategia contribuye a los procesos de inclusión educativa de un grupo de niños y niñas migrantes.

4.2. El reconocimiento de la identidad cultural

El reconocimiento de la identidad cultural es un concepto que emerge también en la obra *Pedagogía de la Autonomía*. Este concepto tiene una carga ontológica, pues hace directa referencia a los elementos constitutivos del ser que hace parte del acto educativo. En función de esto y desde la perspectiva de Freire (1997) es menester que quienes educan y se educan se asuman como seres sociales e históricos, para que de esta forma puedan aceptarse como sujetos, siendo necesario para ello el auto reconocimiento como objeto (entendido esto como la disposición que tiene el ser humano para ser transversalizado por emociones, deseos y estructuras de carácter político y económico). Dicho reconocimiento permite considerar, en aras de la configuración de una práctica educativa dialógica y humanizante, que los sujetos inmersos en el acto educativo traen consigo unas subjetividades que de una forma u otra inciden en su proceso de formación.

Como ocurre en el caso de la asunción de lo nuevo y el rechazo a la discriminación, el reconocimiento de la identidad cultural es también un referente con connotaciones éticas y prácticas, pues en las consideraciones que Freire da de este concepto se vislumbran una serie de recomendaciones para implementar en la práctica educativa, pues sostiene, por ejemplo, que para conseguir una verdadera formación el educador no puede distanciarse del ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad epistemológica ni del reconocimiento del valor de las emociones o afectividad en sus educandos, pues estos son elementos que permiten el reconocimiento de la identidad cultural del otro y del propio yo (Freire, 1997).

En relación con lo anterior, Freire (1997) deja en claro que el educador debe reconocerse como sujeto social e histórico y que la asunción del propio yo, no significa la exclusión del otro, pues es justamente la otredad lo que permite asumir radicalmente la dimensión del yo, ya que en la medida que existe “otro” o un “no yo” se hace posible establecer elementos que me permiten diferenciarme como individuo. En consideración con esto, vale la pena retomar el valor que Freire le da a la formación democrática, siendo este un elemento que posibilita la solidaridad política y social que se requiere para consagrar una sociedad menos violenta, en la cual el educador juega un papel clave, pues es un actor que contribuye a la superación de las intrigas que conllevan a la manifestación de formas de opresión y violencia.

El reconocimiento de la identidad cultural implica entonces que, tanto el maestro como el educando deben entenderse como seres que están configurados por su propia historicidad, la cual incide en la constitución del individuo como ser político y cultural, siendo esta historicidad aquello que encauza el devenir del individuo. Se hace necesario señalar que, desde la perspectiva de Freire (1997), la historicidad no determina al sujeto en términos existenciales, pues el asumirse como sujeto que está atravesado por una realidad histórica, política, cultural y material no implica más que reconocer la realidad que atraviesa al individuo, para así poder comprender dicha realidad y transformarla mediante el cuestionamiento de aquello que le compete al sujeto, o que compete a las superestructuras que lo exceden, algo que deriva en la transformación propia o del sistema social mediante actos de reivindicación. Esto supone un enorme potencial creador que propicia prácticas educativas democráticas, progresistas y éticas, pues el educador puede aceptar, o no, que él y sus estudiantes están permeados por una historia singular.

De tal forma, el reconocimiento de la identidad cultural permite dar cabida a un entretejido de relaciones, vínculos y horizontes de posibilidad, donde las subjetividades dadas por la relación de las personas con la realidad que deben vivir, pueden favorecer la aceptación de la otredad, siendo este un elemento de partida para actos educativos prometedores, en los que se parte del encuentro con lo humano. En consideración de lo anterior, puede establecerse que para esta investigación el reconocimiento de la identidad cultural permite aceptar que el educador y el educando son seres que se diferencian por su historia de vida, lo que hace que tengan formas diferentes de ver el mundo,

y que aceptar esto ayuda a la configuración de formas de educación humanizante, ya que según Freire (1997):

Una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador. (p. 20)

Así pues, el reconocimiento de la identidad cultural funge como referente que condensa la asunción de los elementos contextuales que hacen parte del desarrollo de la estrategia de Alfabetización Informacional que sirve de objeto de estudio en la presente investigación. Este referente permite evidenciar los modos y el grado en que se reconocen las singularidades de los sujetos presentes en este proceso educativo, permitiendo identificar si estas se integran o no al desarrollo mismo de la estrategia.

4.3 El concepto de Alfabetización Informacional

Para hacer un abordaje del concepto de Alfabetización Informacional, se considera necesario hacer un breve repaso del tratamiento que el maestro Paulo Freire da al propio concepto de alfabetización, ya que de esta forma se favorece el anclaje de la alfabetización informacional en los puertos de la pedagogía crítica.

Para esta tarea conviene entonces revisar una de las citas que con mayor potencia se presenta en la obra titulada *La importancia del acto de leer*, en la cual se establece que, “La insistencia en la cantidad de lecturas sin el adentramiento debido en los textos a ser comprendidos, y no mecánicamente memorizados, revela una visión mágica de la palabra escrita. Visión que es urgente superar” (Freire, 1984, p.98). Esta cita establece de forma categórica que el acto de leer no se agota con la decodificación de la palabra escrita, sino que se prolonga hacia la comprensión del mundo, ya que según Freire (1984) la memorización mecánica de los objetos no se constituye en conocimiento sobre estos. Por ende, el propósito de cualquier propuesta de alfabetización debe encaminar sus esfuerzos a cultivar en los estudiantes una disciplina intelectual, en la cual no se

busca ir llenando una cabeza vacía, sino que se interesa en que el estudiante logre dar significado a su experiencia existencial para comprender la realidad que habita.

Lo previamente señalado se consagra como una invitación para superar la práctica tradicional de alfabetización donde el interés está puesto en la mera decodificación del código escrito, ya que este tipo de prácticas deben superarse para dar lugar a procesos de alfabetización encaminados a favorecer la interpretación crítica y autónoma de la realidad. La importancia de distinguir el tratamiento que se da al concepto de Alfabetización en *La importancia del Acto de leer* radica en que da cabida a otro tipo de procesos de alfabetización que, entendidos desde la perspectiva de Freire (1984), pueden ser nombrados como alfabetización para la comprensión, algo que posibilita a su vez establecer vínculos con elementos como la comprensión de la información o la comprensión de la realidad digital, siendo este el punto de anclaje que permite hacer alusión al concepto de Alfabetización Informacional en clave de la perspectiva de la pedagogía crítica.

Desde los horizontes teóricos que proporciona la obra de Freire, puede identificarse que este tipo de procesos de alfabetización se constituyen como actos políticos, actos de conocimiento y actos de creación (Freire, 1984) algo que permite generar marcos de entendimiento que dan lugar a comprensiones en las que la alfabetización se pueda entender fuera de las tradicionales fronteras de adquisición de habilidades lecto-escriturales en las que suele situarse y vincularse.

Habiendo establecido que la alfabetización se asume desde la perspectiva de la pedagogía crítica como un acto práctico, humanizante y dialógico, se da paso ahora a una aproximación del concepto de Alfabetización Informacional, es necesario revisar cómo este se ha estructurado y ha sido entendido desde la óptica de la corriente de pensamiento a la que se adscribe la presente investigación.

Puede decirse que el concepto de Alfabetización informacional es relativamente reciente, pues emerge con las consideraciones dadas por la American Library Association (ALAACRL-1989) en las que se relacionaba con una tipología de usuarios: los “infoalfabetas”, los cuales son aquellos usuarios que han aprendido cómo aprender, pues saben cómo aprender, porque saben cómo está organizado el conocimiento (Quevedo 2014). Estas consideraciones dan cuenta de que la Alfabetización informacional posee una intrínseca relación con las cuestiones vinculadas al

aprendizaje y la gestión de la información, siendo justamente estos elementos los que dan pie a su desarrollo epistemológico.

Dudziak (2005) señala que en los años 80 la ascensión y difusión de la tecnología de la información alteraron las bases de producción, control y acceso a la información, poniendo el ordenador en el centro de atención y alterando definitivamente los sistemas de información. Este fenómeno dio pie al surgimiento de múltiples investigaciones que derivaron en la configuración de una concepción de la Alfabetización Informacional que estaba estrechamente ligada con la capacitación en tecnología de la información, idea que fue principalmente acogida en ambientes profesionales, lo que implicó a su vez que este tipo de capacitación se implementara en las escuelas secundarias. En estas instituciones se admitió la necesidad de este tipo de capacitación, pese a ello no existían programas formativos estructurados, lo que conllevó a que la Alfabetización Informacional tuviera un énfasis instrumental.

En este contexto, emergieron cuestionamientos en los que se preguntaba por las relaciones existentes entre bibliotecas y educación, la Alfabetización Informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida. Trabajos como los realizados por Breivik (1989) fueron de vital importancia ya que como establece Dudziak (2005) este fue uno de los primeros referentes que permitieron establecer relaciones entre el trabajo desarrollado por bibliotecarios y docentes en la implementación de programas formativos de Alfabetización Informacional. De tal forma, se acogió que el ALFIN comprendía un conjunto integrado de destrezas, conocimientos de herramientas y recursos, desarrollados a partir de determinadas actitudes, recalcando así que el centro de la atención en este tipo de formación debía situarse en el ser humano y en su aprendizaje, donde las tecnologías de información son herramientas de aprendizaje.

Posteriormente, en los años 90 la concepción de la Alfabetización Informacional como un proceso de aprendizaje fue ampliamente aceptada, lo que dio pie a que una serie de programas ALFIN se implementaran alrededor del mundo, principalmente a partir de las bibliotecas universitarias, siendo un elemento común en los programas de formación en Alfabetización Informacional es la incorporación de las actividades de identificación, acceso, evaluación y uso de la información (Dudziak, 2005).

Se observa entonces como el concepto de Alfabetización Informacional ha presentado transformaciones desde su origen hasta su comprensión contemporánea, su evolución ha sido determinada por su surgimiento en el seno de la Biblioteca Pública y su llegada a los centros de educación formal. Esto puede constatarse en trabajos como el de Quevedo (2014) pues en este la autora da cuenta de cómo en su desarrollo conceptual la Alfabetización Informacional adopta constructos teóricos de la bibliotecología, la pedagogía y de la teoría política liberal, hecho que se hace evidente en las formas recurrentes en las que se usa dicho concepto, para aludir a prácticas democratizantes a partir de la liberación de la información y el conocimiento, así como a reflexiones sobre la adquisición de aprendizajes, o en cuestiones vinculadas a la gestión de la información y el conocimiento.

En los horizontes teóricos de la pedagogía crítica es posible identificar que, si bien hubo una instrumentalización del concepto de Alfabetización Informacional por el afán de limitar su expresión al dominio de determinados recursos bibliotecarios, rápidamente dicho concepto adquirió en su configuración básica una reflexividad crítica dada por la pregunta sobre el acceso a y uso de las fuentes de información fundamentales para el aprendizaje. De tal forma que la reflexividad crítica frente al tratamiento de la información y de los sistemas de información en todos sus formatos se convirtió en el punto central de los esfuerzos de la Alfabetización Informacional (Buschman, 2010).

Con la revisión de la evolución que realiza Dudziak (2005) del concepto de Alfabetización Informacional se pueden identificar las siguientes concepciones vinculadas al ALFIN:

- Concepción o nivel de la información: La Alfabetización Informacional con énfasis en la tecnología de la información prioriza el abordaje del punto de vista de los sistemas, con el aprendizaje de mecanismos de búsqueda y uso de informaciones en ambientes electrónicos. Limitado al simple aprendizaje de destrezas y conocimientos instrumentales, prácticamente mecánicos, tiene como centro de atención el acceso a la información. Asociada a la Sociedad de la Información, marcada por la fuerte influencia de la tecnología, el concepto de competencia en información es definido como la investigación, estudio y aplicación de técnicas y

procedimientos ligados al procesamiento y distribución de informaciones con base en el desarrollo de destrezas en el uso de herramientas y soportes tecnológicos. En este contexto, la biblioteca aparece como soporte a la enseñanza/investigación y proporciona el acceso físico a la información organizada. El profesional de la información asume el papel de intermediario de la información. El paradigma informacional y educacional reproducido es el tradicional, a pesar del aporte tecnológico.

- Concepción o nivel del conocimiento: énfasis en los procesos cognitivos. Muchos autores relacionan la competencia en información a los procesos de búsqueda de la información para construcción del conocimiento. Se involucran en esta comprensión el uso, interpretación y búsqueda de significados, dentro de la perspectiva de la Sociedad del Conocimiento; se procura la construcción de modelos mentales y no solamente respuestas a las preguntas. El centro de la atención está puesto en el individuo, en sus procesos de comprensión de la información y su uso en situaciones particulares. Los sistemas de información son examinados a medida que son percibidos por el individuo. Los investigadores que se dedican a esta concepción de Alfabetización Informacional procuran entender como las personas buscan sentido para sus cuestionamientos e investigaciones, a partir de sus destrezas y conocimientos. La Biblioteca es concebida como espacio de aprendizaje y el profesional de la información aparece como gestor del conocimiento o como mediador en los procesos de búsqueda de la información. El paradigma educacional que da soporte a ese modelo de Alfabetización Informacional es el alternativo, que privilegia el proceso de enseñanza/aprendizaje, enfocando el mismo en el individuo/aprendiz.
- Concepción o nivel de la inteligencia: énfasis en el aprendizaje a lo largo de la vida. Algunos autores relacionan la competencia en información con el aprendizaje, considerando que la Alfabetización Informacional debería englobar además de una serie de destrezas y conocimientos, la noción de valores ligados a la dimensión social y situacional. La construcción de redes de significados a partir de lo que los aprendices leen, oyen y reflexionan constituye lo que se llama estructura de

aprendizaje, esencial para ir más allá del entendimiento. Las relaciones que se establecen entre destrezas, conocimientos y valores determinan el aprendizaje, llevando a cambios individuales y sociales. Entender la Alfabetización Informacional en este nivel es considerar la dimensión social y ecológica del aprendiz, viéndolo como sujeto, que es el individuo como actor social, ciudadano (Tourraine apud Castells) e insiriéndolo perfectamente en la llamada Sociedad de Aprendizaje. Es incorporar las concepciones anteriormente descritas, considerando, sin embargo, que la sociedad, las instituciones, docentes, bibliotecarios y estudiantes, componen un sistema relacionado en que todos deben ser aprendices. (p, 23).

Dudziak (2005) señala que la Alfabetización Informacional se caracteriza por ser un proceso de aprendizaje continuo que involucra información, conocimiento e inteligencia. Es transdisciplinar e incorpora un conjunto integrado de destrezas, conocimientos, valores personales y sociales; pasa por cualquier fenómeno de creación, resolución de problemas y/o toma de decisiones. De tal forma, el ALFIN tiene por objetivo formar individuos que:

Sepan determinar la naturaleza y la extensión de su necesidad de información como soporte a un proceso inteligente de decisión; Evalúen críticamente la información según criterios de relevancia, objetividad, pertinencia, lógica, ética, incorporando las informaciones seleccionadas a su propio sistema de valores y conocimientos; Usen y comuniquen la información, con un propósito específico, individualmente o como miembro de un grupo, generando nuevas informaciones y creando nuevas necesidades informacionales, Sean aprendices independientes (Dudziak, 2005, p, 19).

Con esto presente, la alfabetización informacional puede entenderse como “el proceso continuo de internalización de fundamentos conceptuales, actitudinales y de habilidades necesarios a la comprensión e interacción permanente con el universo informacional y su dinámica, de modo a proporcionar un aprendizaje a lo largo de la vida”. (Dudziak, 2005, p, 18).

Cabe destacar que según establece Buschman (2010) la Alfabetización Informacional se vincula a una ola de pensamiento emergente en la pedagogía crítica nombrada “Nuevas Alfabetizaciones”, las cuales están caracterizadas por su interés en superar las formas tradicionales de alfabetización y trasladar las nociones vinculadas a lectura de lo impreso hacia el mundo digital, siendo la revisión de la teoría sobre el cambio de la oralidad a la alfabetización, el elemento que sirve de asidero a estas tipologías de alfabetización emergentes, pues de este corpus teórico parte la crítica sobre la idea de la alfabetización.

Finalmente, es menester mencionar que, tanto la Alfabetización informacional, como las nuevas alfabetizaciones son conceptos inherentes a la reflexividad crítica fundamentada en los resultados cognitivo-intelectuales de la propia alfabetización. Siendo este un obstáculo epistemológico que los estudios y teorías de la nueva alfabetización no han podido superar, hecho que deriva en un desconocimiento de las aportaciones de las formas tradicionales de alfabetización (Buschman, 2010). Por ello conviene comprender que los procesos tradicionales de alfabetización aún perviven y son fundamentales en ciertos tipos de enseñanza.

4.4 Las competencias digitales

El concepto de Competencia Digital es dinámico y se encuentra en estado de desarrollo. El tratamiento que se le da a esta idea varía según la perspectiva teórica desde la que se aborda, pues dependiendo de ello se puede vincular con los desarrollos epistemológicos de la Alfabetización Informacional, la alfabetización digital o la ciudadanía mundial (Murillo, et. Al., 2020). Con esto presente, se hace necesario establecer un punto de referencia conciso que posibilite fijar un entendimiento claro de dicho concepto, por lo cual en la presente investigación el concepto de Competencia Digital se asume principalmente desde la definición dada por el Marco de Referencia Europeo de Competencias Claves para el Aprendizaje Permanente (2007), en el que se describe esta competencia como:

La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar,

almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet. (p. 7)

La adopción de esta definición se fundamenta en la identificación de que dicho referente se presenta de manera constante en la revisión de literatura, siendo un punto de partida para la enunciación del concepto de Competencias Digitales en diversos trabajos académicos en el contexto iberoamericano. Adicionalmente, la definición dada por el Marco de Referencia Europeo permite establecer una relación directa con los horizontes teóricos que soportan el desarrollo de esta investigación, ya que atañe de forma tácita al uso crítico de las Tecnologías de la Información y Comunicación. Habiendo señalado esto, es necesario establecer que el concepto de Competencia Digital se define por el desarrollo de una serie de capacidades entre las que se encuentran:

La capacidad de buscar, obtener y tratar información, así como de utilizarla de manera crítica y sistemática, evaluando su pertinencia y diferenciando entre información real y virtual, pero reconociendo al mismo tiempo los vínculos. Las personas deben ser capaces de utilizar herramientas para producir, presentar y comprender información compleja y tener la habilidad necesaria para acceder a servicios basados en Internet, buscarlos y utilizarlos, pero también deben saber cómo utilizar las TSI en apoyo del pensamiento crítico, la creatividad y la innovación. (Marco de Referencia Europeo de Competencias Claves para el Aprendizaje Permanente, 2007, p. 7)

A partir de este referente, autores como Gutiérrez, et. Al (2016) establecen que estas capacidades están atravesadas por una serie de dimensiones, las cuales son: La dimensión técnica, que hace referencia a las habilidades operativas que las personas deben poseer para utilizar las TIC en el aprendizaje y en las actividades cotidianas; La dimensión cognitiva, que se asocia con la capacidad de pensamiento crítico en la búsqueda, tratamiento y evaluación de la información digital, así como la capacidad de evaluar y seleccionar TIC adecuadas para realizar una tarea; y La dimensión socioemocional, que hace referencia a la capacidad de utilizar Internet de manera responsable para comunicarse, socializar y aprender.

Habiendo establecido esto, se hace necesario señalar que, tal cual se presenta en el portal Colombia Aprende (2022), en el contexto latinoamericano aún no se ha elaborado un plan estándar

que pueda aplicarse a nivel regional, pues las brechas tecnológicas y generacionales entre los países que la conforman todavía son muy extensas.

Para el caso colombiano el desarrollo de competencias digitales se ha fundamentado en diferentes escenarios internacionales y se orientarían a los siguientes aspectos: 1. Informatización y alfabetización informacional; 2. Comunicación y elaboración; 3. Creación de contenido digital; 4. Seguridad; y 5. Resolución de problemas (Colombia Aprende, 2022). De tal forma, el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y el Ministerio de Educación, son las entidades encargadas en Colombia del desarrollo de políticas públicas en materia de habilidades digitales. El primer ministerio se encarga de diseñar, adoptar y promover las políticas, planes, programas y proyectos del sector de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, en aras de incrementar y facilitar el acceso de todos los habitantes del territorio nacional a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones y a sus beneficios. Mientras que, el segundo, se encarga de la formulación, implementación y evaluación de políticas públicas educativas para garantizar el derecho a la educación en el país.

En lo que respecta a la valoración de estas competencias, los Estándares ISTE se establecen como uno de los referentes más relevantes a nivel mundial, pues presentan una serie de criterios para identificar el grado de desarrollo de la competencia digital en estos estudiantes, entre los que se encuentran:

- Alumno empoderado. Los estudiantes aprovechan la tecnología para desempeñar un papel activo en la elección, el logro y la demostración de competencias relacionadas con sus objetivos de aprendizaje, informadas por las ciencias del aprendizaje.
- Ciudadano digital. Los estudiantes reconocen los derechos, las responsabilidades y las oportunidades de vivir, aprender y trabajar en un mundo digital interconectado, por lo que son un ejemplo y actúan de manera segura, legal y ética en él.
- Constructor de conocimiento. Los estudiantes evalúan críticamente una variedad de recursos usando herramientas digitales para construir

conocimiento, producir artefactos creativos y desarrollar experiencias de aprendizaje significativas para ellos y para otros.

- Diseñador innovador. Los estudiantes utilizan una variedad de tecnologías en el proceso de diseño para identificar y resolver problemas, creando soluciones nuevas, útiles e imaginativas.
- Pensador computacional. Los estudiantes desarrollan y emplean estrategias para comprender y solucionar problemas de forma tal que aprovechan el poder de los métodos tecnológicos para desarrollar y probar soluciones.
- Comunicador creativo. Los estudiantes se comunican de manera clara y se expresan de manera creativa para una variedad de propósitos utilizando las plataformas, herramientas, estilos, formatos y medios digitales apropiados para sus metas.
- Colaborador global. Los estudiantes utilizan herramientas digitales para ampliar sus perspectivas y enriquecer su aprendizaje colaborando con otros y trabajando de manera efectiva en equipo, a nivel local y global.

Por su parte, el Marco de Competencias Digitales para la Ciudadanía -también conocido como DigComp- hace parte del marco de referencia de competencias digitales europeo que se emplea en esta región para valorar el nivel de desarrollo de dicha competencia en sus ciudadanos. Este a su vez sirve como insumo de referencia para la valoración de las competencias digitales en otras zonas del mundo. Como se establece en este documento, las competencias digitales para el trabajo y para la vida son una de las principales prioridades de la agenda política europea. Por ello, la estrategia de competencias digitales de la Unión Europea tiene como objetivo mejorar las capacidades y competencias digitales para la transformación digital. (DigComp, 2022). Ante tal propósito el DigComp, establece 5 áreas de competencia en las que se perfilan lo que implica la competencia digita, esto puede apreciarse en la siguiente figura.

Figura 5

Áreas de competencia DigComp.



Nota. Adaptado de DigComp2.2 Marco de Competencias Digitales para la Ciudadanía. [Imagen], por Centro de Investigaciones Comunes de la Comisión Europea - European Commission's Joint Research Centre Unión Europea, 2022, (https://somos-digital.org/wp-content/uploads/2022/04/digcomp2.2_castellano.pdf) CC BY 2.0

Cada una de estas áreas de competencia tiene diferentes dimensiones, así por ejemplo el Área 1 búsqueda y gestión de información y datos, posee las siguientes dimensiones:

Dimensión 2 • Competencia 1.1 Navegar, buscar y filtrar datos, información y contenidos digitales. Articular las necesidades de información, buscar datos, información y contenidos en entornos digitales, para acceder a ellos y navegar entre ellos. Crear y actualizar estrategias de búsqueda personales.; Competencia 1.2 Evaluar datos, información y contenidos digitales Analizar, comparar y evaluar de forma crítica la fiabilidad y seriedad de recursos de datos, información y contenido digital. Analizar, interpretar y evaluar de forma crítica datos, informaciones y contenidos digitales. de búsqueda personales. Y; Competencia 1.3 Gestión de datos, información y contenidos digitales. Organizar, almacenar y recuperar datos, información y contenidos en entornos digitales. Organizar y procesarlos en entornos estructurados. (DigComp, 2022, p, 11).

Así, cada área de competencias con sus respectivas dimensiones posee niveles de competencia que van desde un nivel básico hasta un nivel altamente especializado. Donde en un nivel básico de la *Competencia de búsqueda y gestión de información y datos* el estudiante puede detectar la fiabilidad y seriedad de fuentes comunes de datos, información y sus contenidos digitales, mientras que en un nivel altamente especializado el estudiante puede plantear soluciones a problemas complejos con la interacción de factores diversos que están relacionados con el análisis y la evaluación de fuentes de datos, información y bases de datos serias y fiables (DigComp, 2022).

La enunciación de los estándares ISTE y del Marco de Competencias DigComp, sirve a los propósitos de este estudio en la medida en que delimita una serie de referentes que permiten identificar criterios valorativos para la identificación del grado de desarrollo de las competencias digitales que poseen los estudiantes que participan de la presente investigación.

Ahora bien, gracias a lo identificado en el rastreo de información y en la lectura de los referentes empleados en este apartado, se estima pertinente señalar que el concepto de competencia digital se vincula con el concepto de Alfabetización Informacional, de tal forma las propias DigComp (2022) referencian al Marco de la alfabetización mediática e informacional desarrollado por la Unesco, estableciendo que:

El Marco de la Alfabetización Mediática e Informacional (MIL) de la UNESCO se desarrolló inicialmente al mismo tiempo que el marco DigComp y ambos tienen el objetivo común de permitir que las personas desarrollen una competencia digital que favorezca sus oportunidades de vida y su empleabilidad. El marco de la UNESCO complementa el marco de DigComp especialmente en su enfoque en la alfabetización mediática e informacional para profundizar en la comprensión del papel y las funciones de los medios de comunicación en las sociedades democráticas. Muchas de las competencias de ambos marcos pueden tener referencias cruzadas, lo que permite utilizar los planes de estudio y el material de formación de forma intercambiable (p, 63).

En este marco de referencia, se brindan orientaciones a sistemas educativos y maestros para generar conocimientos esenciales sobre las funciones de los medios, bibliotecas, archivos y otros proveedores de información en las sociedades democráticas; las condiciones bajo las cuales los

proveedores de medios de comunicación e información pueden llevar a cabo estas funciones eficientemente; y cómo evaluar el desempeño de estas funciones al evaluar el contenido y los servicios que estos proveen (Unesco, 2011).

Con lo visto hasta ahora, se establece que la Competencia Digital es un concepto que se emplea para hacer alusión al grado de desarrollo que poseen los estudiantes en función de una serie de capacidades y actitudes que definen la forma en que estos se relacionan y utilizan las TIC según sus necesidades e intereses. Dichas competencias pueden valorarse en la medida en que se empleen estándares de referencia que permitan establecer criterios para analizar el nivel de desarrollo de estas en los participantes de la investigación. Por consiguiente, cuando se aluda a la competencia digital que poseen los participantes de esta investigación se estará haciendo alusión al uso y tratamiento que estos dan a las TIC en el marco del desarrollo de la Estrategia de Alfabetización Informacional que se analiza como objeto de estudio.

4.5. El concepto de inclusión educativa

La constitución del concepto de inclusión educativa, tal cual lo conocemos hoy se originó en Estados Unidos con el movimiento de integración escolar y la iniciativa de educación regular (REI), que criticaba la falta de eficacia de la educación especial y abogaba por una educación efectiva para todos los estudiantes en las mismas escuelas. La integración como principio ideológico representa avances tanto en la concepción de las personas como en la filosofía que lo sustenta. Las definiciones de integración educativa han evolucionado con el tiempo y, una de las más significativas es la propuesta por Birch (1974) que define la integración como la unificación de la educación ordinaria y la educación especial con el objetivo de ofrecer servicios educativos necesarios a todos los estudiantes según sus necesidades individuales. Diferentes definiciones destacan aspectos sociales, políticos y educativos, y todas comparten la idea de que la integración es un proceso dinámico y complejo que reúne a todos los estudiantes, con o sin necesidades educativas especiales, en un entorno educativo común (Plancarte, 2017).

En consonancia con lo anterior y tal cual plantea Wigdorovitz (2008) el concepto de inclusión es un concepto polisémico que se mueve de teoría en teoría, y que cambia su significado

con cada contexto teórico, extrapolándose a diferentes escenarios, dando origen a otros conceptos como el concepto de inclusión educativa. Así pues, el concepto de inclusión educativa ha presentado redefiniciones progresivas que se caracterizan por su alta carga positiva, la cual se contrapone al concepto de exclusión que posee una carga o connotación negativa.

Siguiendo las coordenadas dadas por esta autora, es posible identificar que inicialmente la inclusión educativa hacía referencia a la restitución de la oportunidad de recibir educación a las personas con necesidades especiales (siendo estas personas aquellas que poseían algún tipo de discapacidad), luego este concepto creció en cobertura hasta alcanzar a todos los sujetos “diferentes”: siendo la condición de diferencia dada por su edad, por su localización geográfica, por su situación de pobreza, por su género, por su pertenencia a grupos minoritarios, inmigrantes, grupos religiosos, individuos con problemas de adaptación social, por enfermedad, por su condición laboral, etc. (Wigdorovitz, 2008).

El concepto de inclusión educativa se ha incorporado con fuerza en el desarrollo de políticas públicas en diferentes naciones a lo largo del mundo, algo que responde al mandato establecido por la cuadragésima octava reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE) organizada por la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO que se celebró en Ginebra del 25 al 28 de noviembre de 2008. En esta conferencia se estableció que los países garantes del acuerdo formularían y aplicarían políticas orientadas a una educación inclusiva, amparando esta decisión en los siguientes marcos jurídicos internacionales: La Declaración Universal de Derechos Humanos que garantiza el derecho de todos los niños a recibir una educación básica y gratuita (artículo 26); La Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza; La Declaración de los Derechos del Niño reconoce además el derecho de todos los niños a recibir una educación sin discriminación por motivo alguno; La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien); Las Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de las Naciones Unidas; La Declaración de Salamanca y el marco de acción para las necesidades educativas especiales (párrafo 3); El Marco de Acción del Foro Mundial sobre la Educación (Dakar) y los Objetivos de Desarrollo del Milenio exigen que todos los niños tengan acceso a una educación

primaria obligatoria y gratuita. A partir de este congreso de la UNESCO el concepto de inclusión educativo fue concebido como:

Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. (UNESCO, 2008, p. 8).

Dicha concepción, permite vislumbrar la perspectiva de Wigdorovitz (2008) en la que se caracteriza a la inclusión con una alta positividad, pues las cuestiones vinculadas a esta se asumen como un reto enriquecedor. Si bien en la presente investigación se aborda el concepto de Inclusión Educativa desde la óptica de la pedagogía crítica, no es el propósito de este apartado establecer los elementos de discusión que pueden emerger al revisar con detenimiento las implicaciones sociales, económicas y políticas que implica el cumplir a cabalidad este mandato de la UNESCO. Basta con enunciar que, en función de sus características, las naciones y sus pueblos se ven convocados a generar políticas de inclusión que se implementan de mejor o peor manera según las realidades contextuales de su sociedad.

Habiendo señalado esto, se hace necesario precisar que el concepto de inclusión, cobra fuerza en el plano internacional a partir del año 2008 producto de la celebración del congreso de la

UNESCO. A partir de este, se generan una serie de acciones cimentadas en diferentes políticas públicas para garantizar el derecho a la educación de todas las personas y en especial de los niños y niñas, propendiendo además por la mitigación de cualquier forma de exclusión. Para el caso colombiano se puede identificar que en el Código de Infancia y Adolescencia se busca garantizar el pleno desarrollo de niños y adolescentes con base en la igualdad, la dignidad y la no discriminación, especificando en el Artículo 28 que los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad.

Con esto presente se establece que al hacer alusión a inclusión educativa en la presente investigación se hará referencia a las formas en las que se consolidan espacios de formación que brinden la oportunidad de recibir educación de calidad a estudiantes con necesidades educativas especiales. Dichas necesidades parten en este caso de la vulneración que sufren los niños y niñas producto de la migración y de la dificultad de acceder o adaptarse a los sistemas educativos de los territorios donde son acogidos, producto de la crisis social, económica y política que actualmente experimenta Venezuela y las complejidades propias del sistema educativo colombiano.

4.6 Fijar la mira en el horizonte: Síntesis del marco teórico

Habiendo señalado el horizonte que enruta la construcción de significado y sentido de la presente investigación se comparte una síntesis con la que se esboza la comprensión que guía el abordaje y posterior análisis del proceso educativo que es objeto de estudio. Con esto presente, se establece que la pedagogía crítica es el referente estructural en el que se soporta el entendimiento de los elementos que integran el desarrollo de esta pesquisa, siendo la obra de Freire el trabajo que brinda el piso epistémico en el que se posan los marcos conceptuales necesarios para entender los objetivos propuestos en esta investigación.

Conforme con lo anterior, el marco teórico se edifica a partir de la noción de que el acto educativo se compone de un sistema de relaciones entre los actores presentes en este, donde la realidad histórica de cada sujeto incide en la forma en que se adquieren determinados conocimientos y/o habilidades. Así pues, la Alfabetización se asume como un proceso orientado a favorecer la adquisición de saberes que faculten a los individuos en la comprensión de la propia realidad, donde el asunto informacional tiene un lugar privilegiado en la sociedad contemporánea,

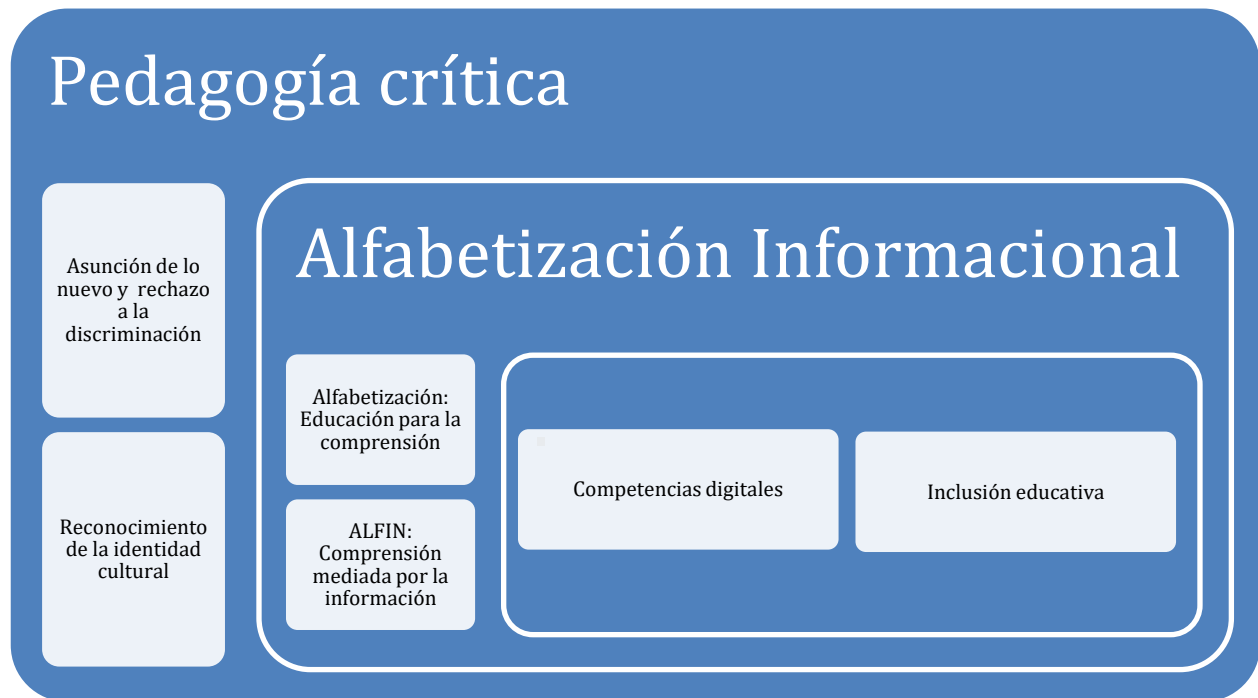
ya que con el advenimiento de las TIC se han dado cambios estructurales que modificaron la forma en que las personas se relacionan con la realidad.

A partir de estos elementos, las competencias digitales se presentan como el elemento que permite comprender uno de los modos en que un individuo se puede desenvolver en la sociedad actual, siendo este el factor que da pie al cuestionamiento sobre la forma en que un proceso de formación específico puede contribuir o no a la inclusión de un grupo de niños y niñas que poseen necesidades educativas especiales dada su condición de migrantes, donde este cuestionamiento es fundamentado en un conjunto de políticas públicas adoptadas o ratificadas por el Estado Colombiano.

En consecuencia, con esto se establece una lógica en la que la pedagogía crítica permite entender que el ALFIN es un acto educativo que busca favorecer la comprensión de la realidad que habitan los sujetos a partir de la construcción de saberes vinculados con los asuntos informacionales, en los que la competencia digital y la apuesta por contribuir a la adquisición de la misma da pie para hacer alusión al favorecimiento de los procesos de inclusión de un grupo de estudiantes con condiciones educativas especiales. Ahora bien, en el seno de la pedagogía crítica yacen conceptos como *Asunción de lo nuevo y el rechazo a la discriminación*, y *Reconocimiento de la identidad cultural*, cuya adopción permite al investigador establecer una línea de abordaje de la lógica bajo la que se estructura el marco teórico, pues, a partir de la exposición que Freire hace de estos, se establecen conexiones con la alfabetización informacional en cuanto proceso formativo, las competencias digitales como conjunto de saberes, y la inclusión educativa como asunto de carácter político, dado que atañen a asuntos de orden ético, democrático y humanizante.

A continuación, se presente una representación gráfica que sirve para ilustrar la forma en que se concibe el marco teórico en el presente estudio.

Figura 6. Síntesis del marco teórico



Esta representación da cuenta del sistema de pensamiento mediante el cual se estructuró este marco teórico, en el que la pedagógica crítica agrupa los conceptos claves, siendo el eje en el que se instalan la asunción de lo nuevo y el rechazo a la discriminación y el reconocimiento de la identidad cultural en el que se encuentran los conceptos mediadores que guían el abordaje de los elementos conceptuales que rigen los propósitos de la investigación. Finalmente, en el esquema se hacen presentes las comprensiones asumidas de la Alfabetización Informacional, ubicándose en el epicentro de esta representación las competencias digitales, pues se presentan como el factor para hacer alusión a los saberes que contribuyen al desenvolvimiento de los estudiantes en la sociedad de la información, siendo esta la propuesta en la que se sitúa la contribución a la satisfacción de las necesidades educativas de los niños y niñas migrantes con el ánimo de dar cabida a posibles aportaciones a procesos de inclusión educativa que los beneficien.

5. Metodología

5.1 Enfoque y alcance

Esta investigación se desarrolló a la luz del enfoque cualitativo, pues este ofrece un marco de comprensión de la realidad a partir de la interpretación de los fenómenos sociales y de las personas que están involucrados en ellos, a la vez que admite la subjetividad en los abordajes del estudio. Hernández et al. (2014) plantean que el enfoque cualitativo permite trazar metas orientadas a “describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (p. 11).

De tal forma, una investigación con enfoque cualitativo es una forma de estudio en la que el investigador busca comprender, interpretar y/o describir fenómenos complejos y en su contexto, a través de la recolección de datos no numéricos y en profundidad, como por ejemplo observaciones, entrevistas y análisis de documentos. El objetivo principal de la investigación cualitativa es el de generar conocimiento teórico a partir de la exploración detallada de las experiencias, percepciones y significados que los participantes asignan a los fenómenos estudiados, y no tanto el de confirmar o refutar hipótesis previas. La investigación cualitativa busca entender las complejidades y matices de los fenómenos sociales, y puede ser útil en el desarrollo de nuevas teorías, en la identificación de patrones y tendencias emergentes, y en la comprensión de las experiencias subjetivas de los participantes (Creswell, 2017).

Cabe destacar que para autores como De Gialdino (2007), las investigaciones con enfoque cualitativo tienen una gran importancia epistemológica ya que permiten la exploración de la complejidad de los fenómenos sociales y humanos desde una perspectiva holística e integradora. Estas investigaciones reconocen la subjetividad y la multiplicidad de perspectivas de los sujetos implicados, lo que les permite analizar y comprender la realidad de manera más profunda y completa. Además, las investigaciones cualitativas ponen en cuestionamiento los supuestos y prejuicios que subyacen a las teorías y modelos explicativos, permitiendo el desarrollo de nuevas formas de conocimiento que se ajusten mejor a la realidad social y a las necesidades y perspectivas de los sujetos involucrados.

Apartir de estas consideraciones y teniendo presente los intereses de esta investigación, así como las posibilidades materiales y temporales de los que se disponían para este proceso, se consideró pertinente establecer un alcance de corte exploratorio, pues como plantean Hernández et

al. (2014), este tipo de alcance es pertinente para acercarse a fenómenos y situaciones que han sido poco indagadas o que se van a abordar desde nuevos puntos de vista. De tal forma, una investigación exploratoria posibilita familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, indagar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorios, así como establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados (Hernández et al., 2014). En este orden de ideas, se desarrolló una investigación con un enfoque cualitativo y de alcance exploratorio.

5.2 Diseño de la investigación

Atendiendo a la naturaleza de la investigación se acudió a un diseño acorde con la consecución de las metas propuestas y de las posibilidades de tiempo y recursos de los que se dispone para la realización de este estudio. Con esto presente, se empleó un diseño basado en el estudio de caso, pues este tipo de diseños permiten generar premisas hipotéticas y descubrimientos centrados en individuos, eventos o instituciones, a partir del estudio de la causalidad para la construcción de referentes teóricos valiéndose de técnicas e instrumentos flexibles (Stake, 1999).

Se debe tener en consideración que el estudio de caso es un concepto que abarca numerosas concepciones sobre la investigación, siendo este un término que sirve de “paraguas” para toda una amplia familia de métodos de investigación cuya característica básica es la indagación en torno a un ejemplo. El estudio de caso es pertinente para el desarrollo de una investigación cuando el objeto de estudio ha sido poco abordado, es complejo de tratar o posee características que lo hacen controvertido, siendo útil para analizar problemáticas que presentan múltiples variables y que se vinculan al contexto en el que se desarrollan (Álvarez y San Fabian, 2012).

Desde los postulados de Stake (1999), el estudio de caso puede entenderse como un diseño investigativo que desde la perspectiva del enfoque cualitativo permite la comprensión de la realidad que sirve como objeto de estudio, en el cual se parte de la particularidad y complejidad de un caso singular, para a través de su comprensión formular hipótesis o tomar decisiones en planos más generales.

En este tipo de diseño la función de la investigación no se centra en establecer formulas o leyes universales, sino que tiene por objeto ilustrar y favorecer la contemplación del objeto de estudio. De tal forma, en los estudios de casos se generan descripciones abiertas y comprensiones

medidas por la experiencia y las “realidades múltiples”. Esto es fundamental en este tipo de estudios: la función interpretativa constante del investigador (Stake 1999).

5.3 Contextualización del caso

La presente investigación se desarrolla con base en el análisis de una estrategia de alfabetización informacional desarrollada por el proceso de la Sala Infantil de la Biblioteca EPM para promocionar sus servicios bibliotecarios ante un grupo de niños y niñas. A continuación, se presentan las características de esta biblioteca y del proceso encargado del desarrollo de la estrategia de Alfabetización Informacional que sirve de caso en esta investigación.

5.3.1 Biblioteca EPM

La Biblioteca EPM es una biblioteca pública, empresarial (hace parte del programa de responsabilidad social empresarial del grupo EPM) y especializada en cuatro líneas temáticas: ciencia, industria, tecnología y medio ambiente. Esta biblioteca es administrada por la Fundación EPM, la cual es una de las filiales que integra el grupo EPM, y fue fundada el 2 de junio de 2005, en el marco del proyecto de remodelación urbana de la plaza de Cisneros, hoy conocida como Parque de las Luces y fue construida sobre la que alguna vez fue la plaza de mercado El Pedrero. Esta institución se ubica en la comuna 10 de la ciudad de Medellín cerca al centro administrativo la Alpujarra, y es visitada por todo tipo de personas, desde funcionarios del grupo EPM y de los órganos de gobierno de la ciudad, hasta estudiantes universitarios, miembros de la comunidad emberá, personas en situación de calle, niñas y niños de origen venezolano, entre otros.

La Biblioteca EPM cuenta con un equipo de trabajo organizado en diferentes procesos, siendo la Sala Infantil de la Biblioteca EPM la encargada de atender a los niños y niñas que visitan la biblioteca. Esta sala es un espacio que condensa todos los servicios bibliotecarios que ofrece esta institución, pero enfocados al público infantil.

En este lugar se encuentran los siguientes servicios:

- Colección bibliográfica de literatura.
- Colección bibliográfica de libros informativos.
- Colección bibliográfica de referencia.
- Colección audiovisual de películas, musicales y libros digitales.

- Servicios de internet.
- Servicio de audio y video.
- Servicio de juegos didácticos.
- Servicio de visitas guiadas.

Este espacio es mediado por tres tecnólogos de servicios de información y un profesional de servicios infantiles, entre sus colecciones se pueden encontrar más de siete mil ejemplares y este proceso oferta una serie de actividades educativas, las cuales son:

- **Relax Literario:** Es una actividad educativa en la que se abordan conceptos o temáticas vinculadas a la historia, las ciencias y la literatura, esto con el objetivo de incentivar el interés y el gusto por la lectura, desarrollar el pensamiento crítico y ofrecer contenidos informativos útiles para niños, niñas y jóvenes en su proceso escolar.
- **Hora del Cuento:** Espacio para lectura en voz alta de literatura infantil, que permite un acercamiento a los niños, niñas y familias al mundo de la fantasía, la imaginación y la reflexión, permitiendo así gestar un espacio de conversación y conocimiento de diferentes textos literarios.
- **Universo de Historias:** Esta es una actividad familiar donde se descubre la ciencia a través de la experimentación, el diálogo y la literatura como posibilidades creadoras de pensamiento.
- **Cuentos en Pijama:** actividad bimestral que se desarrolla en el marco de la Hora del Cuento, siendo su elemento diferenciador la intencionalidad de informar sobre la importancia del descanso y divertir a los niños, las niñas y sus familias con actividades que pueden realizar antes de ir a dormir.

5.3.2 El grupo de estudio

En el marco de la reactivación de los servicios presenciales de la Sala Infantil, el equipo que integra este proceso buscó generar estrategias para la promoción de sus servicios, estableciendo articulaciones con diversas instituciones y organizaciones a las que ofertan una serie de servicios bibliotecarios. A partir de estas articulaciones en la Sala Infantil se generó una estrategia de

Alfabetización Informacional para promover los servicios bibliotecarios a un grupo de niños y niñas que hacen parte de la fundación Poder Joven, siendo esta la estrategia que será objeto de estudio en esta investigación y la cual lleva por nombre: ***Relax literario: Semillero de estudios en horror y distopias.***

A este espacio de formación asisten en promedio 20-25 niños y niñas por sesión, en un rango de edades que oscila entre los 10 a 15 años y entre los cuales hay presencia de usuarios de nacionalidad venezolana. Las actividades educativas realizadas con este grupo poseen una periodicidad semanal, con sesiones que se llevan a cabo los días martes entre las 2:00PM a 4:00PM. Este proceso inició el 22 de febrero de 2022 y finalizó el 27 de septiembre del mismo año.

La Fundación poder Joven atiende a aproximadamente 60 niños entre 6 y 15 años de edad que viven con sus familias en inquilinatos y hospedajes del sector. Son niños que en muchas ocasiones presentan maltrato en sus hogares, y que además viven en un entorno caracterizado por problemas como el consumo y expendio de drogas, la mendicidad y la indigencia. Por esta razón la Fundación Poder Joven encamina sus esfuerzos en el aspecto educativo, planteando con esto nuevas opciones de vida y aportando a los niños y niñas a reflexionar acerca de su futuro. (Fundación Poder Joven, 2022).

5.3.3 Descripción de la Estrategia de formación.

A continuación, se describe la estrategia de formación que sirve como objeto de estudio en esta investigación. Para esto se parte del Formato: FR_175 Versión 01 (formato dispuesto por la organización para el diseño de sus actividades formativas y en el que se encuentra la construcción de la estrategia) y del Modelo pedagógico de la Fundación EPM.

La estrategia de formación se denomina *Relax literario: Semillero de estudios de Terror y Distopías*. El objetivo del proceso formativo es: Incentivar el desarrollo del pensamiento crítico en niños y niñas mediante la elaboración de contenidos educativos relacionados con la historia, ciencias o literatura.

Cabe destacar que Relax Literario es una de los cuatro procesos de formación que tiene la Sala Infantil de la Biblioteca EPM y que este proceso en particular tiene un objetivo formativo que

se mantiene según las consideraciones del equipo por determinados periodos de tiempo, así como unos contenidos, temáticas y tipos de actividad que varían de acuerdo con el abordaje del proceso. Esto implica que desde Relax Literario se pueden desarrollar actividades como procesos de promoción de lectura, formación en objetivos de desarrollo sostenible o alfabetización informacional.

Como se establece en el formato FR_175 del proceso en cuestión y en el Modelo Pedagógico de la Fundación EPM el tipo de actividad de Relax Literario es del tipo “Semillero” comprendido por esta organización como:

El espacio de diálogo, descubrimiento y profundización en temáticas o contenidos específicos, a través de la construcción conjunta de conocimiento y la motivación al pensamiento investigativo, y partiendo de la generación de preguntas y la potenciación de habilidades para la búsqueda, organización y aprovechamiento de la información. Un semillero puede hacer parte de un proyecto como preparación para un evento académico en el que confluyan las construcciones alcanzadas. (p.21)

Adicionalmente, el semillero en esta organización se caracteriza por contar con más de 20 horas de formación o por contar con más de 5 sesiones.

En lo que respecta a los contenidos del proceso de formación estos se vinculan a una estructura desde la cual según una serie de competencias se determinan los contenidos a abordar en el proceso. En este caso, la estrategia analizada parte de las competencias ciudadanas las cuales son asumidas desde la institución como:

Las capacidades y habilidades en el ser, saber y hacer, que contribuyen a que una persona tenga un comportamiento respetuoso, proactivo, constructivo, justo y en general positivo frente a sus entornos políticos, económicos, sociales y ambientales, logrando con ello una mejor convivencia y sociedad. (Fundación EPM, 2019. p. 8)

A partir de las disposiciones de esta competencia, la estrategia de formación acude a uno de los contenidos dispuestos por el modelo pedagógico de la organización, el cual es el contenido de tecnología, que para la Fundación EPM (2019) se entiende como “la aplicación de un conjunto de conocimientos y habilidades del ser humano, con el fin de solucionar determinados problemas

y satisfacer sus necesidades mediante el uso y acercamiento a diferentes herramientas y técnicas diseñadas y construidas por él mismo” (p. 9). Y a tres contenidos definidos por la propia estrategia de formación que son:

- 1.Terror: el terror es un género literario y cinematográfico, que reúne aquellas obras que buscan ocasionar miedo en el receptor. El terror también es una sensación de miedo muy intensa, siendo esta una perturbación angustiosa del ánimo por un riesgo real o imaginario.
- 2.Distopía: Una distopía es una representación imaginaria de una sociedad del futuro cuyas características son indeseables. Se trata, por lo tanto, de lo opuesto a una utopía. Mientras que una utopía es una sociedad ideal, una distopía es una sociedad negativa.
- 3.Información: La información está constituida por un grupo de datos ya supervisados y ordenados, que sirven para construir un mensaje basado en un cierto fenómeno o ente. La información permite resolver problemas y tomar decisiones, ya que su aprovechamiento racional es la base del conocimiento.

Adicionalmente, la estrategia de formación se adscribe a una de las líneas temáticas establecidas por la organización, las cuales hacen referencia a los fines educativos que sirven como los objetivos a los que se orientan los procesos educativos realizados por la Fundación EPM. Durante el diseño de las actividades o procesos educativos, los espacios como la Biblioteca EPM y sus mediadores deben seleccionar las competencias que se desea desarrollar en los participantes y orientar todos los momentos del proceso de formación a su fortalecimiento (Fundación EPM, 2019).

Conforme a lo anterior, la estrategia analizada se adscribe a la línea *Desarrollo humano*, la cual refiere a “El proceso de ampliación equitativa de las oportunidades de las personas, de manera que: estén en capacidad de potenciar sus habilidades; tengan libertad de elegir personal y socialmente de acuerdo con sus preferencias; y estén en capacidad de alcanzar la calidad de vida que desean” (Fundación EPM, 2019, P.7).

En correspondencia con la línea temática, la estrategia de formación acoge una serie de fines educativos los cuales son:

1. Tengo buenas y respetuosas relaciones sociales con los demás, generando una convivencia armónica y en paz.

2. Participo e intervengo activamente en las decisiones colectivas, ejerciendo el derecho democrático ante estas.
3. Me relaciono con el pensamiento científico desde una postura crítica y ética.
4. Indago, relaciono, discrimino y organizo la información.

A partir de estos fines educativos, la estrategia analizada busca desarrollar una serie de capacidades en los participantes del proceso de formación. Estas capacidades son:

- Indago, relaciono, discrimino y organizo la información.
- Participo e intervengo activamente en las decisiones colectivas, ejerciendo el derecho democrático ante estas.
- Tengo buenas y respetuosas relaciones sociales con los demás, generando una convivencia armónica y en paz.

Para el desarrollo de cualquier proceso formativo la Fundación EPM determina una serie de principios metodológicos, algunos de los cuales se consideran de implementación permanente pues la organización establece como importante que todos los procesos educativos los incluyan en su planeación y ejecución. Por su parte existen otros principios metodológicos de implementación variable, pues no en todos los procesos educativos podrán aplicarse. De acuerdo con esto, y según lo expuesto por la Fundación EPM (2019) la Estrategia emplea los siguientes principios metodológicos:

1. Activación de saberes previos: (De implementación permanente) Durante los procesos educativos es importante que se propicie un momento de conversación que permita relacionar los contenidos a abordar en el proceso educativo, con los conocimientos que el participante ya posee, para propiciar un aprendizaje significativo.
2. Construcción conjunta del conocimiento: (De implementación permanente) En la Fundación EPM estamos de acuerdo con la premisa que concibe el conocimiento como algo que se construye durante el proceso de enseñanza aprendizaje a partir del trabajo en equipo y la interacción con otros, para dar paso a procesos individuales posteriores de reflexión, profundización y definición de criterios.
3. Educación en contexto: (De implementación permanente) Los procesos educativos de la Fundación EPM deben procurar el relacionamiento de los contenidos de aprendizaje con la

realidad cotidiana de los participantes, es decir con su contexto inmediato y sus problemáticas reales, a partir de la ejemplificación y la aplicación de experimentos sencillos.

4. Desarrollo de estrategias educativas a partir de diversos lenguajes: (De implementación permanente) El diseño de los procesos educativos, a realizar en la Fundación EPM, debe tener en cuenta la diversidad de tipos de aprendizaje de los participantes, en este sentido, debe incluir la realización de actividades variadas que presenten los contenidos desde diferentes lenguajes y prácticas, procurando la comprensión de todos.

5. Construcción del conocimiento a partir del arte (De implementación variable) Durante el diseño de las actividades educativas de la Fundación se tiene en cuenta la importancia del arte como medio para la expresión, la construcción de conocimiento y la comprensión de contenidos, en este sentido, las actividades incluyen experiencias artísticas de aprendizaje orientadas a la reflexión, la comprensión y la construcción de nuevas perspectivas del entorno. (p, 15-16).

En lo que respecta a la metodología de evaluación en el formato FR_175, se señala que las preguntas orientadoras, el dialogo con los participantes y la revisión de las actividades con el equipo de la Sala Infantil son los mecanismos que sirven para evaluar el proceso.

Finalmente, se presenta la descripción de las actividades llevadas a cabo a lo largo de las sesiones en la que el investigador participó para recolectar información. Para esto se hace necesario señalar que las sesiones se estructuran a partir de unos momentos: Momento de apertura, en el que generalmente se presenta la agenda del día y se desarrollan algunas actividades de activación; Momento de desarrollo, donde se abordan las temáticas y actividades centrales de la sesión; y un Momento de cierre donde se finaliza el encuentro. A continuación, se presenta el itinerario seguido durante las sesiones observadas.

Sesión 1. Título: Momento de crear.

Momento de apertura. Para el inicio de la actividad se establece un dialogo con los participantes con el que se busca generar un clima de disposición ante las actividades a desarrollar. En este momento se le explica a los niños y niñas que cada quien tendrá en función de su rol una actividad que deberá realizar en el encuentro.

Momento de desarrollo: Se explica a los participantes que trabajaran de forma autónoma y se procede a asignar las actividades a los niños y niñas, indicando que de requerirlo pueden solicitar el apoyo del mediador para aclarar sus dudas inquietudes o para ayudarlos a sortear sus dificultades.

Se debe tener presente que en sesiones anteriores a cada participante se le asignó un rol (fotógrafo, escritor, buscador, ilustrador y actriz). Para este encuentro el equipo de fotógrafos en compañía de una actriz deben recrear una foto que represente la angustia. Los escritores deben realizar un escrito donde se describa a una mujer. Para esto se comparte con este equipo una serie de preguntas orientadoras ¿Cómo se ve? ¿Qué siente? ¿Cómo es? ¿Dónde vive? Y se les indica que tienen total libertad creativa para sus escritos. A los ilustradores se les indica que deben realizar una imagen que puede ser análoga o digital de una ciudad.

Los buscadores se dividen en dos sub grupos. El primero debe realizar una búsqueda en la que deben encontrar tres imágenes por persona de bosques, callejones, o edificaciones. El segundo grupo debe identificar dos cosas que les causen miedo y algunos de los miedos más recurrentes en las personas.

Momento de despedida: En este espacio se da el cierre de la sesión, se pregunta a los niños y niñas por las impresiones que les dejó el encuentro. Finalmente, se hace la invitación para que los niños y niñas sigan participando del semillero.

Recursos: Computadores, internet, material bibliográfico, block, colores, marcadores, lápices, proyector de imagen.

Sesión 2. Título: Un poco de Kafka

Momento de apertura: La sesión inicia con la proyección de un meme donde los estudiantes intentaran identificar la referencia que inspira esta imagen. Después de un momento de diálogo el mediador presenta una diapositiva con información alusiva a Kafka (escritor que es referenciado en el meme visualizado) y a partir de esta se comparten datos relevantes de este autor y su obra.

Momento de desarrollo: En este momento se comparte una presentación donde se enseña a los estudiantes cuales son los avances obtenidos hasta el momento en el desarrollo de esta obra, puntualizando en asuntos que faltan por entregar, como auto retratos e información básica de los estudiantes.

Posteriormente se comparte la línea narrativa que tendrá el trabajo, indicando que este se realizará a partir de la construcción de cinco capítulos en los cuales tendrán cabida múltiples lenguajes como la ilustración, el texto, la fotografía y grabaciones de audio. Después de ello, se indicará a los estudiantes los pasos que deben seguir para la construcción de las dedicatorias de la obra y se dividirá al grupo en dos equipos de trabajo.

El primer equipo estará a cargo de elaborar una fotografía que haga alusión al concepto de lo no muerto.

Por su parte el segundo equipo deberá responder a las siguientes preguntas:

- A. ¿Qué es un monstruo?
- B. ¿Cómo son los monstruos?
- C. ¿Qué cosas les gustan a los monstruos?
- D. ¿Qué cosas odian los monstruos?
- E. ¿Los monstruos nacen o se hacen?

Finalmente deberán escoger un sentimiento y representarlo mediante la elaboración de una pintura abstracta.

Momento de cierre: En este momento se da cierre al encuentro preguntando a los niños y niñas si disfrutaron del encuentro y si tienen alguna opinión sobre este.

Recursos: Computadores, internet, material bibliográfico, proyector de imagen.

Sesión 3. Título: Película

Momentos: Momento de apertura: En este espacio se le da la bienvenida a los niños y niñas participantes del semillero a la Cinemateca, lugar de la Biblioteca empleado para la proyección de películas y documentales. Se les explicaran las normas del espacio y se da inicio a la proyección.

Proyección de la película. Corre (RUN) 2022.

Recursos: Computadores, internet, material bibliográfico, proyector de imagen.

Momento de cierre: En este momento se da cierre al encuentro preguntando a los niños y niñas si disfrutaron de la película y se dan algunas reflexiones sobre el filme, para esto se sugiere utilizar las siguientes preguntas ¿Cuál fue la escena más aterradora? ¿Qué harían ustedes si se enfrentaran a la situación del protagonista de la película?

Sesión 4. Título: Un libro digital

Momento de apertura. En este momento se da la bienvenida a los participantes y se comparte la agenda de día, puntualizando que a partir de esta sesión se trabajará en el desarrollo de un proyecto de aula nombrado como “Libro digital”.

Momento de desarrollo: Se les explica a los participantes que cada uno asumirá diferentes roles frente al proyecto que se realizará, que acorde a los avances del proyecto se designarán actividades diferenciadas entre los participantes, por lo cual algunos realizarán escritos, otros llevarán a cabo búsquedas web y algunos más desarrollarán ilustraciones.

Se expone que para esta sesión se realizará una búsqueda de obras de arte en el portal Wikiart: (<https://www.wikiart.org/es>), se dan las instrucciones necesarias para acceder y operar el portal y se les solicita a los estudiantes que realicen la búsqueda de mínimo 5 obras de arte que se relacionen con el tema del terror.

Momento de despedida: Para el momento de cierre se realiza una revisión del trabajo de los participantes, buscando identificar si concluyeron con éxito la búsqueda de imágenes. Adicionalmente en este momento se realiza el cierre del espacio, despidiendo a los participantes e invitándolos a participar en el próximo encuentro de Relax Literario.

Recursos: Computadores, internet, material bibliográfico, proyector de imagen.

Sesión 5. Título: Muestra de personajes.

Momento de apertura. Se da la bienvenida a los participantes del espacio, una vez ubicados se les comparte la agenda del día en la cual se tiene previsto trabajar con herramientas colaborativas en la suite de Google.

Momento de desarrollo: Se pide a los participantes que ingresen a la cuenta compartida de Google que tiene el espacio de formación, compartiendo los datos necesarios para su ingreso. Se les explica cómo crear un texto, nombrarlo y almacenarlo en Google Docs en una carpeta específica. Posteriormente se les solicita que realicen la búsqueda de información relacionada con un personaje de su interés (cantante, escritor, deportista, etc.) y a partir de esta búsqueda se les solicita que construyan un texto informativo con el nombre y la edad de su personaje seleccionado.

Momento de despedida: En este espacio se da el cierre de la sesión, se pregunta a los niños y niñas por las impresiones que les dejó el encuentro. Finalmente, se hace la invitación para que los niños y niñas sigan participando del semillero.

Recursos: Computadores, internet, proyector de imagen.

Sesión 6. Título: Identificación de autores

Momento de apertura. En este momento se da la bienvenida a los participantes del espacio de formación y se les indica que para esta sesión se realizará una actividad valorativa.

Momento de desarrollo: Se desarrolla una actividad valorativa con la que se busca identificar las comprensiones de los participantes sobre el manejo del portal Google Drive, la búsqueda de información en formato de texto e imagen y la capacidad para crear textos en Google Docs. Para esto los participantes deben identificar los autores de una serie de libros, buscar una imagen relacionada con el libro, descargarla y subirla a un archivo de Google Docs.

Momento de cierre: En este momento se da cierre al encuentro preguntando a los niños y niñas qué les pareció el desarrollo del encuentro y si tienen alguna opinión sobre este.

Recursos: Computadores, internet, material bibliográfico, proyector de imagen.

Sesión 7. Título: Nociones de cuidado en internet

Momento de apertura: Se da la bienvenida a los participantes del espacio, se les comparte la agenda del día señalando que para esta sesión se realizará una socialización sobre cuidados a tener en cuenta frente al uso de internet.

Momento de desarrollo: En esta sesión se genera un espacio de diálogo sobre nociones relacionadas con el autocuidado en internet. Para esto se solicita a los participantes realizar la búsqueda de una lista de palabras (Grooming, delito cibernético, shitposting, anonimato y funar) una vez los participantes identifiquen el significado de las palabras y se realice la lectura de las mismas, se brinda un espacio de socialización en el que algunos participantes compartirán la definición de estas palabras estableciendo un dialogo entre pares y con el mediador donde se profundizará en el significado de sus términos y de las implicaciones que tienen en la vida cotidiana, esto con la intención de generar un espacio de pensamiento sobre la importancia del auto cuidado cuando se usa el internet.

Momento de cierre: Para el momento de cierre se invita a los participantes del espacio de formación a mantener prácticas de cuidado frente el uso de internet, dando las recomendaciones para tener especial cuidado sobre las cosas que publican, pues una vez publicadas pasan a ser de dominio público.

Recursos: Computadores, internet, material bibliográfico, proyector de imagen.

Sesión 8. Título: Selección de un capítulo

Momento de apertura. En este momento se da la bienvenida a los participantes del espacio de formación señalando que el encuentro se realizará entorno a la visualización de un capítulo de una serie de terror.

Momento de desarrollo: En este encuentro los participantes tendrán que seleccionar entre una de tres opciones de series (EMMA, Love Dean & Robot y El exorcista) para visualizar un capítulo de una de estas series en el espacio de formación. A partir de la observación de este capítulo los participantes deben realizar un taller individual en el que se buscará identificar 2 personajes, una escena de su preferencia e indicar el porqué de su elección y determinar si recomendaría o no esta serie y por cual razón.

Momento de despedida: En este momento se despide a los participantes y se les invita a asistir en la próxima sesión del semillero.

Recursos: Computadores, internet, hojas, lapiceros, proyector de imagen.

Sesión 9. Título: Podcasts y PlayList

Momento de apertura. Se da la bienvenida a los participantes del espacio de formación. Una vez ubicados en sus lugares se les indica que en esta sesión se trabajará en torno a dos actividades, construir un podcast y una playlist de Youtube.

Momento de desarrollo: En esta sesión se dará por concluido el desarrollo de los capítulos 4 y 5 del proyecto en el que se viene trabajando, para lo que parte del grupo realizará una serie de grabaciones de voz para construir un fragmento de audio tipo Podcasts y la otra parte del grupo seleccionará cinco canciones por persona para construir una lista de reproducción en YouTube. Para la selección de las canciones se pedirá a cada estudiante que copie y pegue el enlace de su canción escogida, así como el nombre de su autor y el título de la canción en un documento marcado con su nombre en el Google Drive del grupo.

Para la construcción del Podcasts se repartirán entre el equipo de trabajo fragmentos del siguiente texto que serán recitados y grabados:

Un día simplemente abrí los ojos y percibí el abandono por parte de la sociedad, algo que realmente no había notado. Me sentí lejano de la ética y la estética predominante. Me di cuenta que al parecer, desde hace mucho tiempo me había convertido en una especie de ente o máquina, sin voluntad ni pasión por la existencia. Lo físico, lo emocional y lo espiritual no hacían parte de mi interés.

Desde entonces camino lento, intentando desviar la mirada de todos y olvidando aquello que voy dejado atrás. Mis pensamientos continúan su curso, como si el tiempo que ha pasado se aglomerara en un segundo y mi cuerpo se estuviera pudriendo a cada paso que doy.

Su apariencia sugiere caos, decadencia, dolor e incertidumbre. Se desplaza como si estuviese sometida a la voluntad de un tercero, sus movimientos son torpes y parece no tener un rumbo definido. La acompaña una especie de aura o campo de energía que en ocasiones pretende opacar su silueta. De vez en cuando levanta su rostro y por instantes parece que intentara liberarse de alguna fuerza que la domina; sin embargo, tras unos instantes de aparente lucidez, ella declina y de nuevo es absorbida.

Momento de despedida: En este espacio se da el cierre de la sesión, se pregunta a los niños y niñas por las impresiones que les dejó el encuentro. Finalmente, se hace la invitación para que los niños y niñas sigan participando del semillero.

Sesión 10. Título: Validación del proyecto de aula

Momento de apertura. Se da la bienvenida a los participantes del encuentro y se comparte el orden del día.

Momento de desarrollo: Para este encuentro se validará el proyecto desarrollado a lo largo de las últimas sesiones, en esta actividad, mediante la lectura en voz alta de la narrativa y a partir de las observaciones de los y las jóvenes se realizarán correcciones al libro álbum que se construyó como proyecto de aula.

Momento de cierre: En este momento se da cierre al encuentro preguntando a los niños y niñas si disfrutaron del encuentro y si tienen alguna opinión sobre este.

Recursos: Computadores, internet, material bibliográfico, proyector de imagen.

Sesión 11. Título: Evaluación del proceso

Momento de apertura: Se da la bienvenida a los participantes del encuentro y se comparte el orden del día.

Momento de desarrollo: En esta sesión se desarrollará una actividad valorativa del proceso formativo adelantado a lo largo del año, actividad en la que de forma conjunta se identificarán los aspectos positivos del proceso y aquellos asuntos que se pueden mejorar, esto con la intención de

establecer un mecanismo que contribuya al mejoramiento de los procesos formativos que se desarrollan en la Biblioteca EPM. Dicha actividad se realiza mediante un formulario en línea.

Momento de cierre: En este momento se da cierre al encuentro realizando la invitación al cierre del proceso.

Recursos: Computadores, internet, material bibliográfico, proyector de imagen.

Sesión 12. Título: Cierre del proceso formativo

Momento de apertura. La actividad inicia con unas palabras de bienvenida al espacio de cierre, resaltando los significados que tuvo el espacio de formación y destacando la participación de los y las jóvenes en este proceso.

Momento de desarrollo: Para el desarrollo de la clausura se realiza la entrega de los certificados de participación, llevando a cabo una lectura de la información que en estos se encuentra y llamando a cada uno de los participantes de la actividad de clausura, adicionalmente se comparte un recordatorio y un refrigerio. La actividad finalizará con la visualización de un cortometraje de terror.

Momento de despedida: Se despide el proceso invitando a los jóvenes a seguir visitando la Biblioteca EPM y disfrutar de los servicios que en esta institución se encuentran para ellos.

Recursos: Computadores, internet, Certificados de participación, proyector de imagen, refrigerios.

La presentación de las sesiones de *Relax Literario: Semillero de estudios en horror y distopías* que hicieron parte del trabajo de campo del presente estudio tiene como propósito hacer visibles los propósitos de este proceso de formación, así como las estrategias de enseñanza y los fundamentos institucionales desde los que fue desarrollada la propuesta. Con esta información en consideración se hace necesario señalar que el investigador hizo parte del equipo de trabajo encargado de desarrollar la estrategia, como encargado de liderar la mediación. Durante el periodo que comprendió el trabajo de campo del presente estudio, su función se desplazó del rol de mediador para ocupar el rol de investigador mediante la observación participativa, gracias al apoyo del personal bibliotecario que asumió las funciones de mediación en este proceso de formación. Habiendo señalado esto, se recalca que en el transcurso de este periodo de tiempo participaron en promedio 3 de los estudiantes que estuvieron vinculados a la investigación, acompañados por

alrededor de 15 compañeros que no se incluyeron en el estudio. Las sesiones se desarrollaron de forma semanal en un horario comprendido entre las 2:00 y las 4:00 PM.

A continuación, se presentan las estrategias establecidas para realizar la recolección de datos en la fase de trabajo de campo de la investigación.

5.4 Técnicas e instrumentos de investigación.

En una investigación con enfoque cualitativo la recolección de los datos debe estar orientada a la obtención de información relevante para la satisfacción de los propósitos del estudio. Según estos autores, los datos que interesan son aquellos que están relacionados con los conceptos, percepciones, imaginarios, creencias, emociones, interacciones, pensamientos y experiencias de los participantes, ya sea de manera individual o colectiva. Estos datos se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos (Hernández et al., 2014),

Teniendo presente lo anterior y considerando que en investigación cualitativa no se parte de métodos o técnicas estandarizadas para la recolección de la información, y que este tipo de investigación da pie a la libre elección de las estrategias que posibiliten el ejercicio de indagación y recolección de información de acuerdo con el diseño de la investigación, las características de los participantes y los objetivos del estudio, se presentan a continuación las técnicas de recolección de información empleadas en esta propuesta:

5.4.1 Observación participante

La observación es la base fundamental de todos los métodos de investigación de las ciencias sociales y es el pilar de los estudios etnográficos (Angrosino 2003). La observación en investigación cualitativa es un proceso abierto y formativo, siendo un método que se utiliza con frecuencia en los estudios cualitativos. De acuerdo Hernández et al., (2014), es posible elegir entre hacer entrevistas o sesiones de enfoque, pero no se puede prescindir de la observación. Según estos autores, los propósitos esenciales de la observación en la inducción cualitativa son:

a) Explorar y describir ambientes, comunidades, subculturas y los aspectos de la vida social, analizando sus significados y a los actores que la generan. b) Comprender procesos, vinculaciones entre personas y sus situaciones, experiencias o circunstancias, los eventos que suceden al paso del

tiempo y los patrones que se desarrollan. c) Identificar problemas sociales. d) Generar hipótesis para futuros estudios.

En una investigación que parta del estudio de caso, las observaciones conducen al investigador hacia una mejor comprensión del caso. Mediante la observación el investigador debe sumar y ordenar los datos para que su significado aparezca con mayor claridad, los datos cualitativos o interpretativos son los que directamente reconoce en su trabajo de observación (Stake, 1999).

En este método existen diferentes técnicas de observación, las cuales están caracterizadas por el rol o papel que cumple el investigador. De tal forma es posible distinguir técnicas de observación no participantes, de participación pasiva, participación moderada y observación participante.

Entre estas técnicas de observación se acude a la observación participante, pues este tipo de observación consiste en la participación directa e inmediata del observador en cuanto asume uno o más roles en la vida de la comunidad o el grupo dentro de una situación determinada. Esta técnica se ha dado a conocer como aquella por la cual se llega a conocer la vida de un grupo o comunidad desde su interior (Ander, 1995).

Ander (1995) distingue dos formas de observación participante: Participación natural, en la que el observador pertenece a la misma comunidad o grupo que se investiga y la participación artificial, cuando el observador se integra a un grupo con el objeto de realizar una investigación.

Con esto presente se empleó la observación participante de tipo natural para la recolección de datos. Lo anterior se debe a que el investigador hizo parte del equipo de Sala Infantil que desarrolló la propuesta de alfabetización informacional, siendo a su vez el mediador del proceso educativo. Para la observación se diseñó un protocolo de observación (véase anexo 1) que sirvió para orientar la mirada del investigador, favoreciendo con ello el registro de información en función de los intereses de la presente investigación. Para el registro de información se construyó un formato de observación (véase anexo 2) en el que se depositaron las notas derivadas de las observaciones. En total se observaron 12 sesiones en las que se recopilarán datos relacionados con los siguientes ejes temáticos de la investigación:

Relación TIC: Concerniente a los modos en que los estudiantes se relacionan con las tecnologías de la información y comunicación, en este apartado se registraron los usos que los partícipes de la estrategia de alfabetización dieron a estas tecnologías, concepciones y percepciones frente a estas, entre otros.

Aprendizaje ALFIN: Referente a la capacidad de buscar y usar información con autonomía, así como comunicarla por parte de los estudiantes. También compete a este apartado la identificación de las formas en que los participantes de la estrategia adquirieron conocimientos relacionados con la alfabetización informacional, así como aspectos relacionados con las cuestiones didácticas presentes en el espacio de formación.

Competencias digitales: Relacionado con las capacidades y habilidades que los discentes poseen y/o desarrollaron en el marco del proceso de alfabetización para el manejo de las TIC y la información.

Apropiación del espacio: Concerniente a las formas en que los participantes de la estrategia generaron sentido de pertenencia con los servicios bibliotecarios y la misma institución bibliotecaria a la que frecuentan. También se relaciona con las estrategias empleadas en el marco del proceso de alfabetización informacional para la promoción de los servicios bibliotecarios ante la colectividad que hace parte de este.

5.4.2 Entrevistas semi estructuradas

Este método permite, a través de preguntas y respuestas, establecer diálogos y la construcción conjunta de significados respecto a un tema. Existen diferentes tipos de entrevistas, los cuales se dividen en estructuradas, semiestructuradas y no estructuradas o abiertas. En las primeras, el entrevistador realiza su labor siguiendo una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a un instrumento que prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden, por su parte las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información, por último, las entrevistas no estructuradas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarlas (Hernández et al., 2014).

Frente a este método Stake (1999) señala que el entrevistador cualitativo debe llegar con una lista corta de preguntas orientadas a los temas, y recomienda facilitar una copia a quien se vaya a entrevistar, indicándole que el objetivo es completar un programa, con el fin de evitar respuestas simples de sí o no, y de conseguir así que en las respuestas esté presente la descripción de un episodio, una relación, una explicación.

Para este estudio de caso se empleó una entrevista semi estructurada que se desarrolló de manera individual con cada uno de los estudiantes que participaron de la investigación, dichas entrevistas permitieron registrar información relacionada con las concepciones que los estudiantes tienen sobre las TIC, la percepción que tienen sobre la Biblioteca y los aprendizajes derivados de la estrategia de alfabetización informacional de la que participaron. Para la ejecución de esta técnica se diseñó un protocolo de entrevista (véase anexo 3) que orientó el desarrollo del diálogo establecido con los estudiantes. Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente se transcribieron las grabaciones (véanse anexos 5-6-7-8) para facilitar su análisis.

5.4.3 Análisis de contenidos

El análisis de contenido es la técnica que permite investigar el contenido de las "comunicaciones" mediante la clasificación en categorías de los elementos o contenidos manifiestos de dicha comunicación o mensaje, esto mediante la identificación sistemática y objetiva de características específicas dentro de un texto (Aigner, 2009).

Según Aigner (2009), los objetivos del Análisis de Contenido son tres:

1. La descripción sistemática de las características de una comunicación.
2. La formulación de inferencias sobre asuntos exteriores al contenido de la comunicación.
3. La comprobación de hipótesis, es decir comparar los resultados obtenidos mediante el análisis de contenido, con datos que han sido obtenidos de forma diferente e independiente. (p. 11)

Dentro del análisis de contenido existen diferentes vertientes, como lo son análisis de contenido semántico, sintáctico o pragmático. Para los propósitos de esta investigación se acudió a un análisis de contenido de tipo semántico, pues este permite generar categorías a partir de la clasificación de los signos según su significado, para esto se generan designaciones o análisis de temas contabilizando el número de veces que aparecen referencias a determinadas situaciones u hechos sociales (Aigner, 2009).

Cabe destacar que en análisis de contenido realizado en esta investigación fue de carácter descriptivo, siendo el objetivo principal de este tipo de estrategia la descripción de los signos identificados. A partir de los planteamientos de Aigner (2009), se puede distinguir que en el

análisis de contenido de carácter descriptivo puede ser de dos tipos: A) Análisis de las características del contenido en cuanto a su fondo o; B) Análisis de las características del contenido en cuanto a su forma.

Con esto presente se desarrolló análisis de las características del contenido en cuanto a su fondo, pues en palabras de Aigner (2009), este tipo de análisis permite describir tendencias y cambios en el contenido de la comunicación, revelar diferencias en el contenido de la comunicación, analizar el contenido de la comunicación en términos de sus objetivos explícitos o implícitos y ayudar en operaciones técnicas de investigación, como en la codificación de datos obtenidos en entrevistas u observaciones.

A partir de estas consideraciones, se analizaron todos los productos de aula desarrollados por los participantes de la estrategia de alfabetización (Trabajos escritos, ilustraciones selección y desarrollo de piezas audiovisuales como imágenes, fotografías, archivos de audio y videos), desde el momento en que se avaló la participación de los estudiantes en la investigación con la firma de los consentimientos informados hasta su fecha de finalización, dando como resultado el análisis de contenido de 18 productos de aula. Estos productos permitieron recolectar información relacionada con el aprendizaje en ALFIN, la apropiación TIC y el estado de desarrollo de competencias digitales en los discentes. Para favorecer el análisis de dichos productos se diseñó una guía de análisis de contenido (véase anexo 4) en la que se dispusieron apartados que facilitaban el abordaje de los trabajos realizados por los estudiantes, a la vez que servía para depositar la información derivada de estos para su posterior análisis.

5.5 Consideraciones éticas y selección de los participantes

Las consideraciones éticas son las actuaciones a partir de las cuales el investigador aplica principios morales a un mundo concreto de la práctica. Cualquier investigación que se realice con niños y niñas demanda el estricto cumplimiento de una serie de consideraciones éticas, pues se debe garantizar que en el curso de la pesquisa no se afecte la integridad de los infantes (Barreto, 2010).

En esta investigación las consideraciones éticas se fundamentaron en los principios de: Participación, Respeto, Retribución, Rendición de cuentas e información, los cuales se asumen desde los postulados formulados por Barreto, (2010) y se describen a continuación.

Participación: La participación de los niños y niñas en la investigación debe ir mucho más allá de responder a cuestionarios o entrevistar a sus pares; tiene que ver con la forma en la que se desarrollan las relaciones intergeneracionales y con la manera en la que el mundo adulto ve a los niños y niñas. Asimismo, este principio está relacionado con la creación de condiciones para que los niños y niñas ejerzan su derecho a decidir si quieren tomar parte en una investigación, en qué grado y de qué manera.

Respeto: Este principio es uno de los aspectos más importantes a la hora de realizar investigaciones con seres humanos, en la medida en que atiende por lo menos a dos convicciones éticas: tratar a los individuos como agentes autónomos, y proteger a quienes presentan capacidades disminuidas. De manera directa, el respeto comienza por reconocer la libertad del niño o niña para actuar según sus propias convicciones, sin cuestionar sus decisiones; ello implica transmitir de manera clara, precisa y oportuna toda la información del proyecto y acoger la decisión de cada niño o niña de participar o no de la investigación.

Con esto presente el autor deberá solicitar las autorizaciones necesarias para iniciar el trabajo de campo, realizando, por ejemplo: reuniones informativas con el personal directivo de las instituciones implicadas, socialización y vinculación de personal de las instituciones, y gestión de la autorización de los padres y madres y de los niños y niñas.

Retribución – beneficio: Este es uno de los principios más sensibles, puesto que sobre un terreno funcionalista todo asunto económico transforma las relaciones, y puede verse comprometida la investigación. Por eso, es trascendental contemplar cuidadosamente desde el principio de la investigación las recompensas y beneficios que se ofrecerán y entregarán a los niños y niñas participantes. Al respecto, el informe Belmont señala este principio como beneficencia, y lo sintetiza en dos premisas básicas: no hacer daño a los participantes e incrementar al máximo los beneficios, así como disminuir los daños posibles. Por lo tanto, en el estudio se debe presentar a los niños y niñas y a sus acudientes, los posibles riesgos que pudieran darse como resultado de la investigación. De la misma manera, se explicitaron las implicaciones a largo plazo en términos de la generación de conocimiento asociado al desarrollo de la investigación.

Rendición de cuentas: Teniendo en cuenta que esta investigación se realiza en una institución pública, es necesario comunicar sistémicamente las vicisitudes de la investigación; no basta con presentar la propuesta para obtener la autorización, es necesario informar en la medida

en que se desarrolla la investigación, los aspectos que directamente comprometen a los niños y niñas. De igual manera, es fundamental devolver los resultados de la investigación a los participantes, ajustando el lenguaje de manera que sean comprensibles y que puedan ser cuestionados.

Información: Es menester que el investigador brinde información clara y concisa del trabajo que realizará y del modo en que el estudio se llevará a cabo. Para dar cumplimiento se emplearon dos procedimientos mediante los cuales se consultó a los niños, las niñas y sus acudientes si deseaban participar del estudio, y de aceptar, cuál sería su participación en este proceso. Estos procedimientos fueron:

A. El consentimiento informado.

Este es un proceso por medio del cual un sujeto voluntariamente confirma su deseo de participar en un estudio, en particular después de haber sido informado acerca de todos los aspectos relevantes vinculados a su decisión de participar. El consentimiento informado se materializa en un formato escrito, firmado y fechado. Este documento contiene dos partes: la información general y el formato de consentimiento; en el primero, se explicitaron los aspectos prácticos de la investigación, los beneficios, los riesgos, la compensación, la mitigación de posibles riesgos y el compromiso de confidencialidad con los datos generados y con la información de los niños y niñas; el segundo es el formato que fue diligenciado por el sujeto acudiente del niño o niña y que se convirtió en la evidencia documentada de que el acudiente o la acudiente recibió la información suficiente para decidir si permitía o no que el niño o niña participara de la investigación. En este formato se registraron los datos del investigador, de manera que pudiera ser contactado por los padres, madres o acudientes de los niños y niñas para aclarar dudas, presentar quejas o realizar comentarios, en el momento en que lo considerasen necesario. Este documento puede ser revisado en el Anexo 13 Consentimiento Informado.

B. Asentimiento.

Aunque un niño o niña puede no estar legalmente autorizado para dar su consentimiento, debe dar el asentimiento antes de ser involucrado en un estudio. Esto significa que debe saber que puede aceptar participar de la investigación y también que puede retirarse en cualquier momento si lo desea, sin que ello implique un detrimento en su cuidado; de igual manera, ha de comprender

cuál es su papel, saber qué debe hacer si elige participar, saber qué sucederá con los datos que se generen, y conocer cuáles son los riesgos que tiene si decide participar.

A partir de estas consideraciones se desarrolló un protocolo de obtención de asentimientos informados y un protocolo de obtención de consentimientos informados, los cuales se sometieron a validación de diversos actores implicados en el proceso de investigación, como el equipo de profesionales encargados del público infantil de la Biblioteca EPM y del equipo de profesionales a cargo de los estudiantes de la Fundación Poder Joven (véase anexo 11), una profesora experta con trayectoria en investigación con niños y niñas, y el comité de programa de la maestría en Educación y TIC modalidad virtual. Ante este último se puso en consideración elevar estos protocolos al escrutinio del comité de ética de la Universidad de Antioquia, resolviendo que por el proceso de aval empleado no era necesario.

Luego de que el protocolo de obtención de asentimientos informados (véase anexo 9) y el protocolo de obtención de consentimientos informados (véase anexo 10) fueran avalados por las diferentes partes, se procedió a generar un espacio de socialización con los niños y niñas de origen venezolano en el que se les planteó la invitación a participar de la investigación. En total se extendió la invitación a 15 estudiantes del grupo de Relax Literario, de los cuales 8 manifestaron el interés por participar en la investigación. Posteriormente y gracias al apoyo de los profesionales de la Fundación Poder Joven, se contactó a cada uno de los acudientes de estos estudiantes y posteriormente se les hizo entrega del consentimiento informado. De estos 4 acudientes consintieron la participación de sus acudidos en el estudio, siendo estos los participantes que finalmente hicieron parte de la investigación.

Habiendo señalado esto, es necesario mencionar que para preservar la identidad de los participantes de la investigación se acude al uso de convenciones para hacer referencia a estos participantes, las cuales son *Estudiante 1*, *Estudiante 2*, *Estudiante 3* y *Estudiante 4*. Todos los registros de la información y los resultados obtenidos de estos emplean estas convenciones para hacer referencia a cada uno de los participantes del estudio.

5.6 Estrategia de análisis de la información

Para analizar la información presente en los registros se emplearon las técnicas de codificación y categorización. El proceso para codificar fue realizado siguiendo los planteamientos de Strauss y Corbin (1999), y se entendió como la ruta mediante la cual se resumen los datos

obtenidos para generar conceptos que ayuden al análisis de la información. En consonancia con esta noción, se acudió al procedimiento de reducción de datos propuesto por Coffey y Atkison (2003) para elaborar unidades de significado, el cual “permite al investigador identificar datos significativos y establecer el escenario para interpretar y sacar conclusiones” (p. 33). De tal forma, se realizó una revisión de la información presente en los registros a la luz de las categorías de análisis establecidas, para posteriormente destacar aquellos datos relevantes que luego se extrajeron del registro y se transformaron en unidades de significado. La constitución de estas unidades de significado se produjo mediante la comparación del dato identificado con las categorías de análisis establecidas.

Para dar cuenta del proceso realizado para la construcción de las categorías de análisis, se presentan a continuación los marcos conceptuales establecidos para este propósito. Dicha elaboración es fundamentada en las recomendaciones dadas por Hernández, et. Al (2014) y Strauss y Corbin (2002). A partir de los planteamientos de estos autores se acude a la elaboración de las categorías a partir de un diseño estructurado (Hernández, et. Al. 2014) proceso que toma a su vez elementos de la codificación selectiva propuesta por Corbin (2002).

Para la elaboración de las categorías se realizó una reducción preliminar de los datos obtenidos en el trabajo de campo de la investigación. A partir de esta reducción preliminar se establecieron unas categorías iniciales, las cuales fueron sometidas a una revisión a la luz de los objetivos de la investigación, de la que se obtuvo como resultado la configuración de unas nuevas categorías que fueron dotadas de una carga conceptual por medio de su fundamentación desde la selección de una serie de perspectivas teóricas. Posteriormente, se estableció una categoría central que sirvió como elemento medular para establecer relaciones entre categorías y subcategorías. Este procedimiento puede sintetizarse a partir del siguiente esquema:

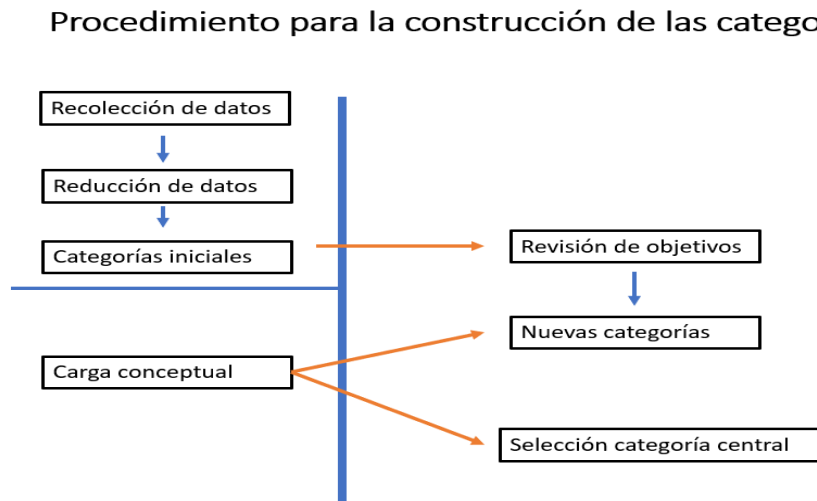


Figura 7. Cosntrucción de las categorías.

El procedimiento descrito hasta ahora permitió elaborar las siguientes categorías y sub categorías:

Categoría central: **Aprendizajes ALFIN.**

Sub categorías: **Capacidad de acceder a fuentes de información – Capacidad de usar la información.**

Categorías derivadas:

- **Competencias TIC.**
- Sub categorías: **Comprensión del funcionamiento de las TIC – Uso de las TIC.**
- **Apropiación del espacio Bibliotecario.**
- Sub categorías: **Autonomía en la Biblioteca- La Biblioteca como lugar.**

Con esto presente se expone a continuación la carga conceptual que nutre a cada categoría de análisis.

5.6.1 Aprendizajes ALFIN

Aprendizajes ALFIN es la categoría central en la estrategia de análisis porque permite establecer vínculos entre los horizontes teóricos de la pedagógica crítica, las cuestiones vinculadas a la inclusión educativa y las dinámicas del proceso de formación que sirve como caso de estudio en la presente investigación.

Esto es posible gracias a que el ALFIN o Alfabetización Informacional es un concepto que emerge en el seno de la corriente de pensamiento crítica conocida como Nuevas Alfabetizaciones, la cual en su desarrollo epistemológico se ha caracterizado por el interés de trasladar las nociones vinculadas a la lectura, hacia el mundo digital (Buschman, 2010). Esto permite identificar relaciones con el desarrollo de competencias digitales en un contexto histórico, en el que investigadores como Pelissaro (2019) evidencian la necesidad de generar procesos formativos que contribuyan a la adquisición de una serie de conocimientos que permitan a los niños y las niñas sobrevivir en la sociedad de la información y el conocimiento.

Adicionalmente, al hacer alusión a un proceso relacionado con la Alfabetización el ALFIN adquiere un estatus dialógico y humanizante, pues como plantea Freire (1984) la alfabetización es un acto educativo que contribuye con la emancipación del sujeto puesto que le permite comprender y cuestionar la realidad que habita.

Con esto presente y teniendo en mente que el ALFIN busca generar en el sujeto capacidad para buscar, gestionar y usar Información, *Aprendizajes ALFIN* es la categoría que permite explicar aquellas acciones que dan cuenta de la adquisición de un saber por parte de los estudiantes que participan en la investigación, el cual a su vez se transversaliza, por una parte, a través del desarrollo de una serie de competencias en este, y por otro gracias a la apropiación en la persona de un espacio, la biblioteca, que emerge como institución llamada a garantizar su derecho a acceder a la información.

Los vínculos que permite establecer la categoría de *Aprendizajes ALFIN*, con las demás categorías, se hacen evidentes en el momento en que un estudiante logra identificar aquel recurso tecnológico dispuesto en el espacio de formación que le facilita encontrar un dato que es requerido en una actividad de aula, o en el momento en que el mismo estudiante accede y usa con autonomía un servicio de información presente en la biblioteca. Así pues, *Aprendizajes ALFIN* se convierte en la categoría central para el proceso de análisis, ya que permite evidenciar no solo si los estudiantes que participan de la investigación logran desarrollar o no una serie de habilidades y destrezas, que los faculten para acceder y usar la información, sino también el grado de desarrollo de estas habilidades y destrezas, la forma en que esto se da y las relaciones que se tejen entre el estudiante, la información, el espacio bibliotecario y los otros actores que están presentes en el espacio, pues desde las lógicas del ALFIN son múltiples las fuentes de información en las que un

sujeto puede satisfacer una necesidad informativa. Adicionalmente, al tener directa relación con dos derechos fundamentales (Derecho a la educación y derecho a la información) los *Aprendizajes ALFIN* pueden dar cuenta de un proceso de inclusión educativa, pues este tipo de aprendizaje atañe a la concepción que Wigdorovitz (2008) brinda sobre este asunto, ya que con este tipo de aprendizajes se evidencia una oportunidad de recibir educación a las personas con necesidades educativas especiales (niños y niñas migrantes), incluyéndolas dentro de programas educativos de calidad.

Capacidad Para Acceder a Fuentes de Información. Esta subcategoría hace referencia al conocimiento que el estudiante posee sobre las fuentes de información, y a la habilidad que tiene para acceder a ellas de forma independiente o con ayuda de un intermediario. Como plantea Bruce (2003) la capacidad de acceder a fuentes de información es una de las caras que posee el proceso de Alfabetización Informacional, siendo esta capacidad fundamental, pues el conocimiento de las fuentes de información posibilita al sujeto acceder y usar la información.

La capacidad para acceder a fuentes de información es entonces un elemento a destacar en el proceso de desarrollo de *Aprendizajes ALFIN*, y emerge como subcategoría porque brinda un marco de posibilidad para describir, analizar y explicar cómo el estudiante adquiere capacidades informacionales, esto en la medida en que permite identificar a qué fuentes de información accede el estudiante que participa de la investigación, la forma en que lo hace y la toma de decisiones frente a la elección de las fuentes informacionales, entre otros aspectos. Esto puede apreciarse, por ejemplo, en el registro de observación de una sesión en la que se identifica que, para responder a una actividad de clase, como adjuntar una imagen a un documento en línea, el estudiante puede acudir al mediador, a un compañero o hacer una búsqueda en Google para aclarar sus dudas. Desde la premisa de que tanto el mediador, el compañero y Google son fuentes legítimas de información (Bruce, 2003) se puede evidenciar que el estudiante prefiere usar una fuente sobre otra, dando así indicios de las razones que dan pie a esta decisión.

Esta subcategoría funge entonces como bisagra entre la categoría central y las categorías acompañantes, ya que da pie a establecer vínculos entre el modo en que el estudiante genera *Aprendizajes ALFIN*, y asuntos como la autonomía para usar los servicios informacionales de la

Biblioteca, o la comprensión de este sobre el uso de las TIC que tiene a su alcance. Siendo esto posible gracias a que la identificación de la capacidad para acceder a fuentes de información allana el camino para comprender las formas en que el estudiante se relaciona con los recursos informacionales que tiene a su disposición, así como las tecnologías y los medios para acceder a estos.

Para brindar una panorámica más clara del rol que ocupa esta subcategoría como elemento analítico se presenta un ejemplo que parte de una de las observaciones de una sesión de la estrategia analizada. Gracias a la observación de una sesión de clase se identifica lo siguiente:

La estudiante 1 tenía dudas sobre el procedimiento a seguir para adjuntar una imagen a su documento en línea. La estudiante sabe que en Google puede encontrar los pasos para hacer esto gracias a que el mediador del encuentro indicó que “Si tenían dudas sobre cómo hacer la actividad podían preguntarle a él o hacer una búsqueda en Google pues en internet se encuentran fácil los pasos para adjuntar imágenes a un documento en línea”. Para aclarar sus dudas la *estudiante 1* decidió acudir a su compañero de al lado preguntando “¿Me explicas como es que debo subir la imagen?” pues notó que este compañero logró adjuntar la imagen al documento en línea con mucha facilidad (Observación sesión 6).

En este ejemplo y a partir de esta subcategoría de análisis se puede evidenciar que la estudiante tenía la posibilidad de elegir entre tres fuentes de información y que por criterios personales (como pueden ser la proximidad en el espacio o la confianza) elige una fuente de información sobre otra. El anterior ejemplo evidencia un *Aprendizaje ALFIN* pues se realiza una elección de una fuente de información para la resolución de una situación problemática, dando cuenta además de que la estudiante está en capacidad de elegir entre diversas fuentes de información para resolver sus dudas, ya que, ante la incertidumbre sobre la forma de resolver una actividad, pasa a la acción para satisfacer una necesidad puntual mediante la elección de una fuente de información específica.

Capacidad Para usar la Información. Esta subcategoría permite identificar si los estudiantes están en facultad de usar la información a la que acceden mediante la elección de una fuente. Esto es posible gracias a que el uso de la información es una capacidad que transversaliza elementos

como el acceso y la comprensión de la información, puesto que en lo que respecta a los Aprendizajes ALFIN, el acceso a las fuentes de información no es suficiente para la resolución de problemáticas o necesidades.

Conforme a lo anterior, la capacidad para usar la información es el elemento que permite resolver preguntas como: ¿Qué hace el estudiante con la información a la que accede? o ¿De qué forma el estudiante utiliza la información para resolver los problemas que se le plantean en el espacio de formación? Algo que se logra mediante la descripción de las actitudes y aptitudes del estudiante frente al manejo de la información.

Para ilustrar esto de una mejor manera se acude al siguiente ejemplo:

La estudiante 1 preguntó a su compañero cómo adjuntar una imagen a un documento en línea, este le comparte los pasos que siguió para realizar dicha actividad indicando con el cursor del mouse los iconos que debía *clickear* para adjuntar el archivo al documento. Luego de la explicación del compañero *La estudiante 1* fija su mirada en el documento e intenta replicar los pasos que su compañero le indicó, pero cuando da click en el icono de archivo olvida el paso que sigue a continuación, la estudiante acude de nuevo a su compañero, pero este no le presta atención porque se encuentra conversando con otro estudiante. *La estudiante 1* intenta de nuevo seguir los pasos que su compañero le había indicado, pero no logra adjuntar la imagen, al no ser capaz de realizar la actividad la estudiante se frustra, se encoge de hombros y decide no continuar con el ejercicio. (Observación sesión 6).

En este ejemplo se visualiza entonces el rol que cumple la subcategoría *capacidad de usar la información*, pues la estudiante, aunque posee una capacidad fundamental del Aprendizaje ALFIN (Capacidad para acceder a fuentes de información), no logra resolver la actividad propuesta en clase, siendo esta “no resolución de la actividad” el elemento que posibilita argumentar que *La estudiante 1* no estuvo en capacidad de utilizar la información que obtuvo de su compañero para resolver una actividad específica. Es entonces donde emerge la presente subcategoría como elemento que posibilita el análisis, pues a partir de la descripción de un suceso se identifica que la estudiante no logra usar la información de manera adecuada para resolver un problema determinado. Algo que no implica que ella no esté capacitada para usar la información, si no que

ante una problemática específica la información de la que disponía no fue suficiente para satisfacer una necesidad puntual.

Lo expuesto hasta ahora permite entonces al investigador identificar, comparar, describir y analizar las formas en que los estudiantes que participan de la investigación usan la información, detallando transformaciones frente esta capacidad a lo largo del proceso de las sesiones, o de los contenidos abordados por el trabajo de campo en el transcurso de la estrategia de formación ALFIN.

5.6.2 Competencias TIC

Las competencias TIC son un concepto que desde su desarrollo conceptual están íntimamente ligadas a los procesos de alfabetización informacional, pues como plantea Butcher (2010) el ALFIN busca realizar una serie de traslaciones de los procesos lectores al ámbito digital. Teniendo presente esto y con el ánimo de definir las fronteras que delimitan conceptualmente la definición de esta categoría, se establece que la competencia digital hace referencia a un conjunto de habilidades necesarias para utilizar tecnologías multimedia con el ánimo de recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información y para comunicar y participar en foros a través de Internet” (Comisión Europea, 2004, p.9).

De acuerdo con lo anterior, esta categoría emerge como un referente conceptual que permite comprender la forma en que los estudiantes utilizan las TIC en el espacio de formación que sirve de objeto de estudio para la presente estrategia. Con esto presente se debe destacar que la valoración de las competencias TIC, según evidencia la literatura académica, se realiza mayoritariamente en función de la identificación de actitudes y aptitudes respecto a la aplicación que los estudiantes hacen de las TIC (Uso de las herramientas tecnológicas), la capacidad de creación de contenidos, la resolución de problemáticas empleando las TIC, y por último el relacionamiento ético con estas tecnologías (UNESCO 2008).

A partir de la identificación de estos elementos la presente categoría permite dar cuenta de las capacidades que poseen los estudiantes que participan de la investigación sobre el manejo de

las TIC. Determinando, por ejemplo, si un estudiante es capaz de utilizar una herramienta tecnológica dispuesta en el espacio de formación para la resolución de una problemática.

De tal forma, esta categoría se vale de dos subcategorías que favorecen el entendimiento de las formas y los modos de relacionamiento de los estudiantes frente al uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Estas son: *Comprensión del funcionamiento de las TIC* y *Uso de las TIC*, la primera permite analizar y dar cuenta de cómo los estudiantes usan las TIC, y la segunda refiere a la forma en que estos se relacionan con ellas.

Comprensión del Funcionamiento de las TIC. Esta subcategoría emerge como el elemento que permite establecer si los estudiantes están en capacidad de resolver problemas utilizando las herramientas tecnológicas que tienen a su alcance, lo cual es posible gracias a que esta subcategoría da pie a la descripción de habilidades y destrezas, acción analítica que se ampara en el sistema de disposiciones cognitivas que permiten al participante de la investigación realizar acciones con éxito en un ambiente mediado por artefactos y herramientas tecnológicas (Matamala, 2015).

La *Comprensión del funcionamiento de las TIC* se relaciona directamente con la consecución de un objetivo, tarea o meta específica, en la que para su realización se hace necesario que el estudiante sepa usar o comprenda la manera en que se utiliza una herramienta tecnológica específica. Así, mediante la identificación del funcionamiento de las TIC, el investigador puede determinar si un estudiante posee un conjunto de habilidades y destrezas, para a partir de ello establecer vínculos con los *Aprendizajes ALFIN* y el desarrollo de una competencia TIC.

En el siguiente ejemplo se presenta la forma en que esta subcategoría permite un proceso analítico de los datos registrados por una observación.

El estudiante 2 debía descargar una serie de imágenes de terror, el mediador le indicó que podía realizar la búsqueda y descargar estos contenidos utilizando el portal PIXABAY o Google Imágenes, y le explicó cómo utilizar cada uno de estos portales. Así, *El estudiante 2* logró realizar varias descargas, pero al cabo de un momento el mediador identificó que el estudiante estaba presentando problemas para finalizar su actividad, pues este utilizó PIXABAY, cuyo motor de búsqueda exige que los términos se escriban con buena

ortografía. *El estudiante 2* presenta problemas con su escritura, comete muchos errores de ortografía y a pesar de que el mediador le explicó cómo corregir las palabras que están mal escritas, no revisa o corrige las palabras que escribe, algo que implicó que no pudiera terminar su actividad, pues al utilizar términos de búsqueda mal escritos no pudo obtener contenidos que le ayudaran a terminar su actividad. (Observación sesión 1).

Este ejemplo permite apreciar cómo a partir de un fragmento de información emergen elementos que dan pie a explicar cuál es el estado de la comprensión de un estudiante frente al uso de una herramienta tecnológica. Para el caso anterior se visualiza entonces que *El estudiante 2* comprende ciertos elementos del funcionamiento de la tecnología, pues logró identificar contenidos y realizar ciertas descargas, pero no tiene presente la importancia del adecuado uso de los términos de búsqueda en un portal específico, como elemento crucial para cumplir con una tarea concreta.

Uso de las TIC. La presente subcategoría da cuenta de la forma en que los estudiantes utilizan las tecnologías de la información más allá de las comprensiones que puedan tener sobre estas. En esta subcategoría se retratan aspectos relacionados con el cuidado y uso ético de las TIC, aspectos que es fundamental abordar en lo que concierne a la valoración de las competencias TIC, de esta forma *Uso de las TIC* permite identificar el modo en que los estudiantes se relacionan con dichas tecnologías. Para poner en contexto el rol que ocupa esta subcategoría en el procedimiento de análisis se acude al siguiente ejemplo.

El estudiante 2 recibe varios llamados de atención por parte del mediador porque continuamente utiliza el computador para jugar juegos de disparos. El mediador indica a este estudiante que en la biblioteca no está permitido que niños menores de 14 años accedan a juegos con contenidos violentos y que se encuentra dando una explicación, luego de esto procede a apagar la pantalla del computador que este estudiante está utilizando. Al cabo de un momento *El estudiante 2* enciende la pantalla del computador y continúa con su juego (Observación 4).

Este fragmento de información, abordado a la luz de esta categoría, permite argumentar que *El estudiante 2* presenta un *Uso de las TIC* que no es acorde con la normativa del espacio en el que

se encuentra. Esto evidencia que en lo que respecta al uso que en este momento estaba dando a la tecnología, presenta una falta ética pues la utiliza para acceder a contenidos vetados en la institución, empleando un recurso dispuesto para usos formativos que no posee un carácter lúdico.

5.6.3 Apropiación del espacio bibliotecario

Las Bibliotecas públicas son instituciones con un carácter social y con vocación política que tienen como objetivo misional el contribuir a la construcción de una ciudadanía crítica e informada (Meneses, 2013). Estas son instituciones que apoyan a los sistemas de gobierno a garantizar el derecho a la educación y acceso a la información de los ciudadanos.

A partir de esta premisa y teniendo presente los planteamientos de autores como Misses (2016), el generar procesos que contribuyan a la apropiación de este espacio en los sujetos es un mecanismo que contribuye a la inclusión de las personas y a la constitución de una ciudadanía democrática. Con esto presente, la categoría brinda mecanismos para identificar si los participantes de la investigación generan procesos de apropiación de la institución donde se realiza el proceso formativo que es objeto de estudio de la presente investigación. Para esto hace uso de dos subcategorías que, desde el seno de los estudios bibliotecológicos, y desde una perspectiva teórica de la geografía física, dan cuenta de asuntos vinculados a la autonomía, los cuales agrupan aspectos como la autonomía en el uso de los servicios bibliotecarios, el cuidado del espacio, el respeto por la norma y la identificación de relaciones basadas en los afectos.

Este conjunto de elementos permite dar cuenta de la forma en que los estudiantes se apropian o no de la Biblioteca, describiendo las relaciones que se tejen con el espacio, entre las personas que habitan esta institución y los servicios presentes en esta.

Autonomía en la Biblioteca. Esta subcategoría refiere a las formas que adquieren las dinámicas de los estudiantes que participan de las estrategias de alfabetización dentro del espacio bibliotecario. Concretamente hace alusión al modo en que estos habitan la Biblioteca y usan sus servicios, buscando describir el modo en que se relacionan los estudiantes con el espacio y los servicios que están aquí presentes.

La autonomía en la Biblioteca se configura como categoría a partir de la comprensión de los estudios bibliotecológicos que atañen al uso de los servicios. Según Torres (2001) los servicios bibliotecarios, en las bibliotecas públicas, son el conjunto de recursos, caracterizados por ser gratuitos, que permiten a los usuarios acceder a la información, aunque cabe destacar que los servicios bibliotecarios no se resumen a la prestación de un servicio de carácter informativo, pues recursos dispuestos para el entretenimiento también hacen parte de este concepto.

De acuerdo con lo anterior esta subcategoría permite identificar el grado de apropiación del espacio bibliotecario, en cuanto posibilita identificar el modo en que los estudiantes usan los servicios. Así, el grado de autonomía se hace tangible cuando se relaciona con la comprensión y respeto de la norma, así como con la capacidad de la persona para acceder a determinado servicio con o sin intermediación. El formar a usuarios autónomos es una de las misiones principales de la biblioteca pública (Meneses, 2013), por ello se hace pertinente establecer una categoría que permita dar cuenta de este elemento, el cual se puede identificar en la descripción del respeto que un estudiante le da a una norma. Así, si en la información recolectada se evidencia que un estudiante necesita estar acompañado continuamente de un mediador para no afectar la experiencia de otro usuario de la biblioteca, a partir de esta categoría puede argumentarse que el estudiante no es autónomo en este espacio.

La Biblioteca como lugar. El lugar como concepto tiene una evolución teórica que es determinada por su génesis en la geografía física y por los abordajes que hacen de éste áreas del conocimiento como la sociología, la pedagogía y la psicología social (Ramos y Feria, 2016). En términos generales el lugar puede entenderse desde su interpretación contemporánea como aquel espacio que es dotado de sentido por el sujeto, a partir del establecimiento de unos vínculos emocionales con el mismo. En este orden de ideas el espacio se convierte en lugar en la medida en que sobre este se posan una serie de sentimientos, los cuales pueden ser de afecto o desagrado. De tal forma, un espacio que nos puede causar rechazo o fuente de nostalgia puede ser catalogado como lugar.

A partir de esta comprensión del lugar emerge la presente categoría, la cual permite identificar si el estudiante establece vínculos afectivos con el espacio en el que se encuentra realizando el proceso ALFIN que se estudia en esta investigación. Siendo este elemento perceptible

en las manifestaciones y consideraciones que los estudiantes que participan de esta investigación comparten de la Biblioteca EPM.

Sin importar cual sea el sentimiento, la identificación de emociones vinculadas al espacio permite generar marcos interpretativos que pueden contribuir a comprender los modos en que se desarrollan aprendizajes ALFIN en los estudiantes o la autonomía con la que estos utilizan los servicios bibliotecarios del espacio en el que se encuentran. Así, si en una entrevista *La estudiante 3* afirma que “No me gusta esta biblioteca porque me obligan a venir aquí” y esta estudiante a su vez no respeta las normas del espacio o no es receptiva a la estrategia de enseñanza, podría establecerse un vínculo entre estas formas de apatía con el lugar que ocupa la biblioteca para ella.

Este tipo de relaciones pueden ser evidenciadas a partir de esta categoría, pues como establecen Ramos y Ferias (2016) la comprensión del sentido de lugar permite determinar el valor humano de los espacios de posesión, de los espacios defendidos contra fuerzas adversas o de los espacios amados.

6. Resultados

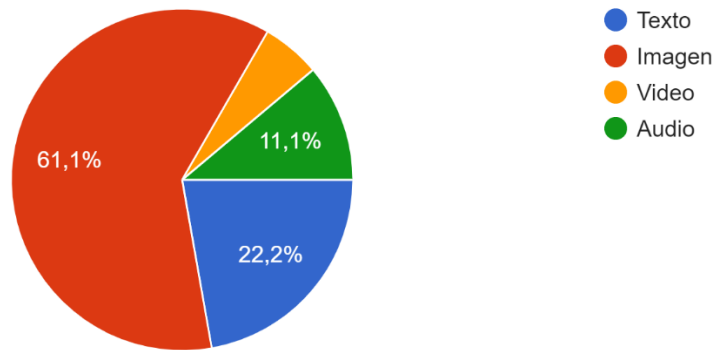
Los resultados de la investigación se obtuvieron estrategias de análisis de la información que se desarrolló a partir de tres etapas. En la primera de estas etapas se llevó a cabo un proceso de organización de la información, para esto se clasificaron los registros de acuerdo con las técnicas empleadas para la recolección de la información, por consiguiente, los registros se agruparon de la siguiente manera:

Registros de observación	Análisis de contenidos	Entrevistas semi estructuradas
<ul style="list-style-type: none">• 12 registros correspondiente a cada una de las sesiones a las que asistió el investigador	<ul style="list-style-type: none">• 18 registros correspondiente a la totalidad de piezas producidas por los estudiantes desde que se inició con el trabajo de campo de la investigación y hasta la finalización del espacio de formación	<ul style="list-style-type: none">• 4 registros correspondientes a las entrevistas realizadas a cada uno de los estudiantes que participaron de la investigación.

Las observaciones y entrevistas fueron dispuestas en el respectivo formato diseñado para la investigación, mientras que para el análisis de contenido se empleó un formulario en Google Forms en el que se consignó la información concerniente a cada una de las piezas que los estudiantes generaban a medida que se desarrollaban los encuentros del espacio de formación, en este formulario se dispuso un bloque de identificación en el que se establecía un número de guía, un nombre asignado a cada pieza y una descripción breve de cada una, así como un bloque de orientación que servía para identificar aspectos relacionados con el uso de la información, la capacidad para comunicar información y el manejo de recursos informáticos relacionados con el desarrollo de cada una de las piezas generadas por los estudiantes. En total se dispusieron en este formulario 11 imágenes, 4 textos, 2 fragmentos de audio y 1 archivo de video, como se ve en la siguiente figura.

Figura 8 Piezas depositadas en la guía de análisis de contenido por porcentajes:

Tipo de pieza producida por los estudiantes
18 respuestas



Una vez agrupados los registros se diseñó una matriz para la saturación de las categorías. Este proceso es utilizado en la investigación cualitativa para referir al momento en que la recopilación de datos ha alcanzado un punto en el que la información obtenida es suficiente y se han identificado todas las categorías relevantes para el estudio. Es decir, se ha logrado obtener una comprensión del fenómeno que se está investigando, y no se requiere más información para responder a las preguntas de investigación (Strauss y Corbin, 1999). Esta matriz fue revisada y avalada por la Magister Mónica Londoño Martínez quien es una experta en análisis de datos cualitativos. Este dispositivo sirvió para organizar los datos obtenidos de los registros mediante su revisión (procedimiento en el que se profundizará más adelante), y mediante la disposición de los datos en casillas, fue posible agrupar los fragmentos de información según su relación con cada una de las categorías. Organizar la información a partir de esta matriz permitió identificar recurrencias en los datos obtenidos, algo que se ilustra en los siguientes esquemas.

Figura 9 Organización de la información en la matriz de análisis 1.

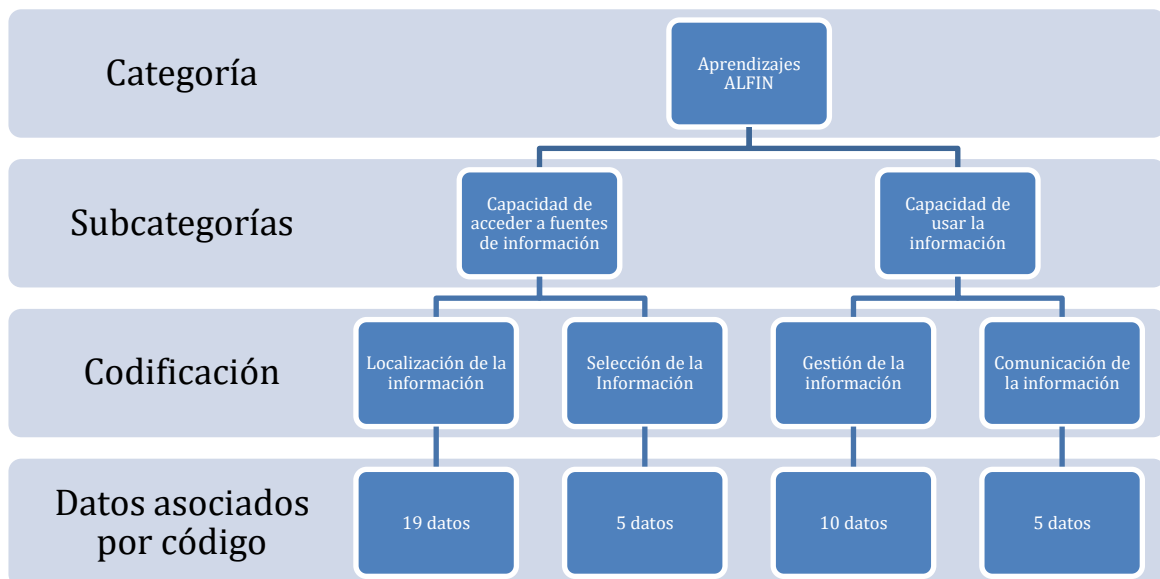


Figura 10 Organización de la información en la matriz de análisis 2.

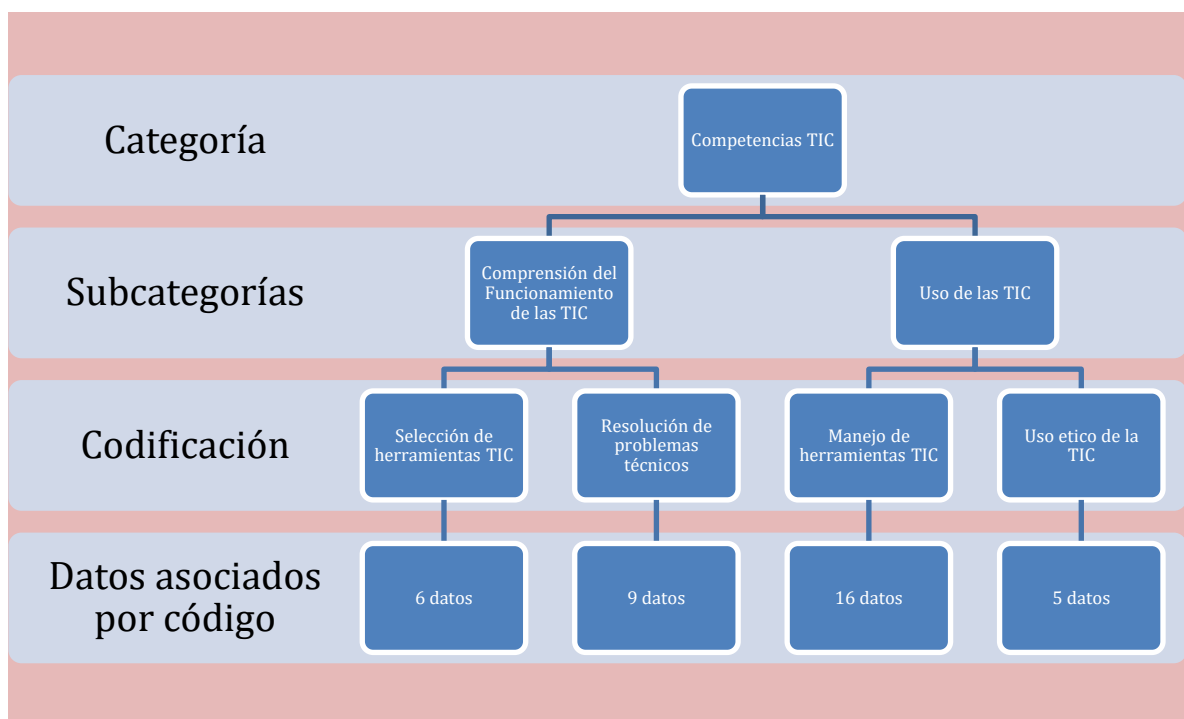
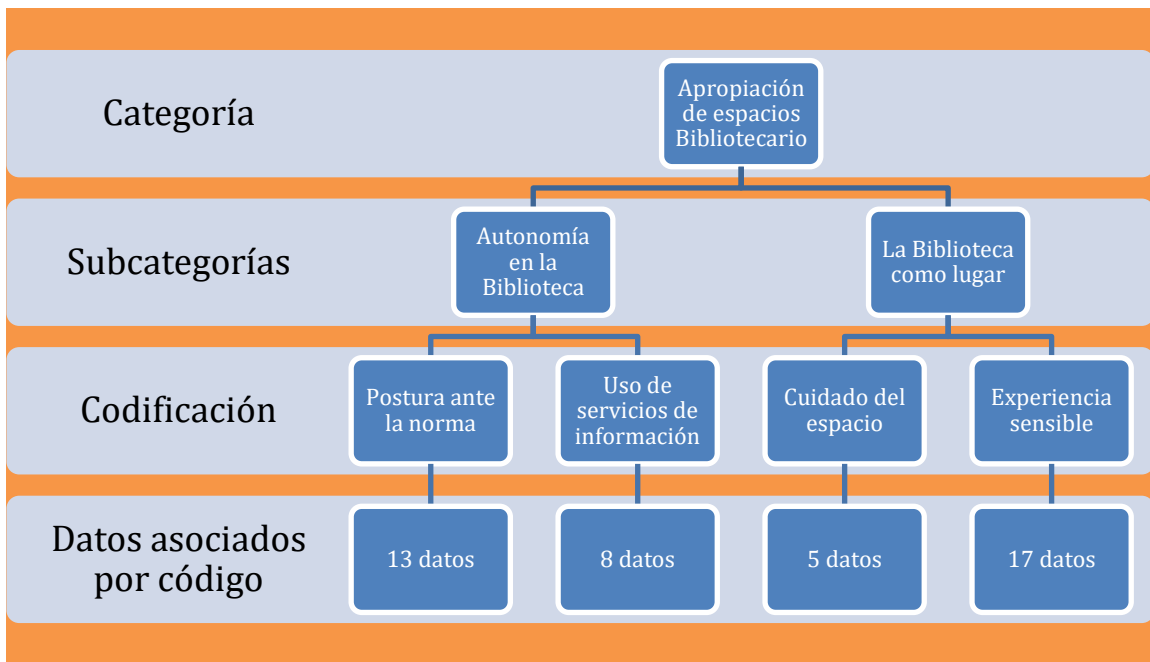


Figura 11 Organización de la información en la matriz de análisis 3.



De tal forma, los esquemas presentados permiten identificar la cantidad de datos obtenidos gracias a los registros de información a la vez que asociarlos con cada una de las categorías de análisis, posibilitando así apreciar tendencias, patrones y/o ausencias en la información obtenida. Por consiguiente, el procedimiento de organización de los datos favoreció, mediante el desarrollo de una estructura de clasificación, establecer como plantean Coffey y Atkison (2003) vínculos entre los datos en bruto con los conceptos teóricos empleados en la investigación.

Habiendo establecido la forma en que se organizaron los datos se hace necesario presentar la segunda etapa de análisis correspondiente a la revisión y reducción de los datos. Así pues, se realizó una lectura de la información presente en los registros a la luz de las categorías de análisis establecidas como marco analítico, identificando mediante este ejercicio datos que se destacaron como relevantes, para posteriormente extraerlos del texto y ubicarlos en la matriz de saturación. Este procedimiento de revisión se vale de la secuencia lógica que se presenta en la siguiente figura.

Figura 12 *Secuencia de revisión de los datos.*



A partir de esta secuencia de revisión los datos fueron reducidos a códigos y se agruparon en la matriz de saturación de categorías, estableciendo de esta forma relaciones con las categorías y sub categorías, tal y como se presentó en los anteriores esquemas. Esta acción permitió, tal cual plantean Strauss y Corbin (1999), relacionar categorías a subcategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones, observando cómo se entrecruzan y vinculan permitiendo establecer explicaciones sobre el fenómeno estudiado. Acción que se hace posible gracias a la identificación patrones de acontecimientos, sucesos, y acciones.

En la tercera etapa del análisis se llevó a cabo el proceso de saturación de las categorías, mediante esta acción fue posible identificar que de los datos en bruto no surgían propiedades, dimensiones, o relaciones nuevas durante el análisis (Strauss y Corbin, 1999). A partir de este punto, fue posible identificar el entramado de acontecimientos que permiten identificar y dar cuenta del fenómeno estudiado. Para tal propósito se desarrollaron una serie de unidades de significado. El desarrollo de estas unidades se asumió desde los planteamientos de Coffey y Atkison (2003) y comprendió la condensación de los datos obtenidos, los cuales luego de ser relacionados con las categorías se condensan para generar conceptos que sirven para interpretar y sacar conclusiones de la información obtenida.

Conforme lo anterior y en relación con las categorías de análisis, emergieron a partir de los datos obtenidos, una serie de unidades de significados que permiten establecer relaciones entre el desarrollo del proceso formativo con la adquisición de algunos aprendizajes vinculados con la

Alfabetización Informacional, el desarrollo de Competencias Digitales en los estudiantes y La Apropiación del espacio bibliotecario.

Para llegar a este punto se redujeron los datos obtenidos mediante el procesamiento de codificación y se agruparon por subcategorías. A partir de este punto se condensaron los datos obtenidos unificando aquella información que era reiterativa o repetitiva y se prescindió de los datos que no se ajustaban por completo al sistema categorial. En la siguiente figura se hace alusión a cuatro unidades de significado y los códigos que se asocian a cada una de ellas. En la primera de estas unidades se identifica la figura del personal bibliotecario (nombrado en los registros como mediador y por los estudiantes como profe) como una fuente de información a la que los estudiantes acuden de forma reiterativa para satisfacer sus necesidades informativas; mediante la segunda unidad de significado se identifica la capacidad que poseen los estudiantes para acceder a la información mediante el uso de servicios basados en internet; por su parte en la tercera unidad de significado se establecen relaciones entre acciones generadas por los estudiantes que se vinculan a habilidades relacionadas con la gestión de la información; y la última unidad de significado se relaciona con la capacidad que los estudiantes poseen para producir información, algo que fue posible identificar mediante la generación de actividades de aula que se relacionaban directamente con la creación colaborativa de un libro álbum digital que servía como proyecto de aula.

Figura 13 Identificación de las unidades de significado presentes en la categoría principal.

Aprendizajes ALFIN

1.El personal bibliotecario como fuente de información (10 códigos asociados)

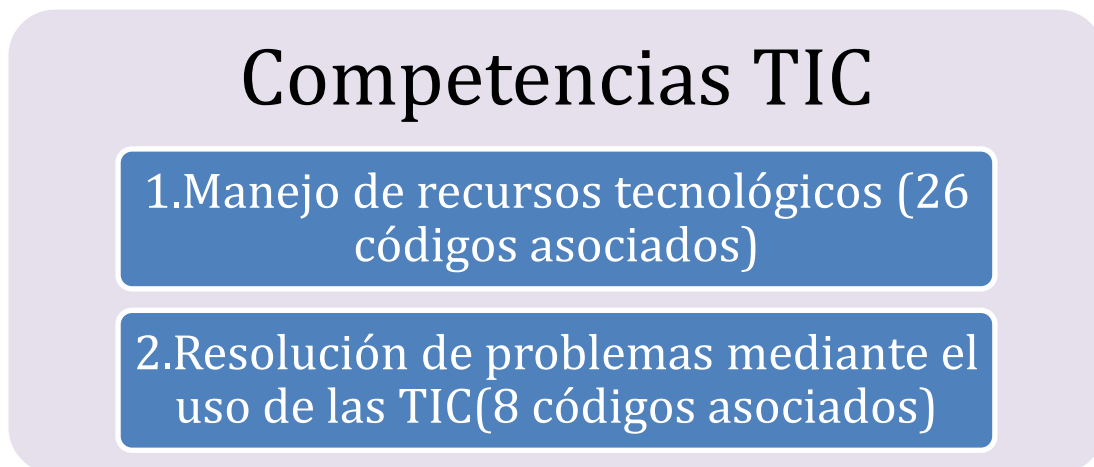
2.Capacidad para buscar información en la Web (6 códigos asociados)

3.Habilidades relacionadas con la gestión de la información (14 códigos asociados)

4.Creación colaborativa de contenidos digitales (9 códigos asociados)

En la Figura 13 se presentan las unidades de significado vinculadas a la categoría Competencias TIC. En la unidad de significado nombrada como Manejo de recursos tecnológicos se integran las acciones que dan cuenta de la forma en que los estudiantes emplean los recursos tecnológicos que tienen a su alcance, por consiguiente, esta unidad de significado permite identificar por ejemplo la capacidad de los estudiantes para operar determinados recursos TIC. Por su parte, la unidad de significado nombrada como Resolución de problemáticas mediante el uso de las TIC refleja la forma en que los estudiantes resuelven problemáticas que emergían en el espacio de formación utilizando las tecnologías de la información y comunicación.

Figura 14 Identificación de las unidades de significado presentes en la segunda categoría.



Finalmente, en la categoría correspondiente a la apropiación del espacio Bibliotecario emergieron dos unidades de significado. La primera de estas unidades agrupa acciones y relaciones que permiten establecer el grado de autonomía y el uso que los estudiantes dan a los servicios de información presentes en la biblioteca. Mientras que la segunda unidad de significado pone de manifiesto el conjunto de emociones que los estudiantes expresaron en el transcurso del proceso de formación, siendo este elemento lo que permite vislumbrar la configuración de la Biblioteca como un lugar para los estudiantes.

Figura 15 Identificación de las unidades de significado presentes en la tercera categoría.

Apropiación del espacio Bibliotecario

1. Apropiación de los servicios de información (18 códigos asociados)

2. Sensibilidad en la biblioteca (22 códigos asociados)

A partir de lo identificado gracias al procedimiento de análisis se presenta en el siguiente apartado los elementos de discusión que giran en torno a los objetivos propuestos para la presente investigación.

7. Discusión

Hasta este momento, se ha hecho alusión a los registros de la investigación y los referentes teóricos de este estudio, es momento entonces de hablar de los estudiantes que participaron en este proceso. Los cuatro estudiantes que decidieron hacer parte de esta investigación son niños y niñas muy singulares, La estudiante 1 nació en Trujillo, vive en Medellín hace 8 meses, se encuentra cursando cuarto grado de primaria y lo que la motivó a participar en Relax Literario fue lo siguiente: “Lo que me motivó a participar, es que yo me dije a mí misma: Sí participo en esto, eso me podía servir en un futuro o en algo que yo pueda hacer en mi trabajo, algo así”. El estudiante 2 es originario de Yaracuy, lleva viviendo en Medellín un año y medio, cursa quinto grado de primaria y no manifestó que haya existido una motivación particular para asistir a Relax literario. Por su parte, La estudiante 3 nació en Maracaibo, llegó a Medellín hace 5 años, va en tercer grado de primaria y señaló que decidió participar de Relax Literario porque “Pues me dio curiosidad de aprender cosas nuevas”. Finalmente, La estudiante 4 es oriunda de Calabozo, vive en Medellín desde hace un año, también cursa tercer grado de primaria y manifestó que lo que la llevó a participar de Relax Literario fue “Aprender y convivir con mis amigos”.

Después de haber conocido un pequeño fragmento de la historia de los estudiantes que participaron de esta investigación se presenta en este apartado el análisis derivado de los hallazgos realizados en esta investigación, la exposición de estos se desarrolla en función de los objetivos trazados en la investigación.

7.1 Identificar qué aspectos didácticos presentes en la estrategia analizada favorecen los procesos de inclusión educativa de un grupo de niños y niñas venezolanos.

Se pudo identificar que en Relax Literario se hicieron presentes propuestas de enseñanza y aprendizaje que contribuyeron al proceso de inclusión educativa de los niños y niñas venezolanos que participaron de esta estrategia de formación. Dichas propuestas se convierten en una apuesta formativa que desde los horizontes de la pedagogía crítica se puede vincular a estrategias de formación de tipo dialógicas.

Para comprender como se configura un proceso de formación dialógico es necesario remitirnos al pensamiento de Freire (1997) quien sostiene que:

No hay entendimiento -a no ser cuando el propio proceso se desvirtúa- que no sea también comunicación de lo entendido. La gran tarea del sujeto que piensa acertadamente no es transferir, depositar, ofrecer, dar al otro, tomando como paciente de su pensar el entendimiento de las cosas, de los hechos, de los conceptos. La tarea coherente del educador que piensa acertadamente es, mientras ejerce como humano la práctica irrecusable de entender, desafiar al educando con quién se comunica y a quien comunica, a producir su comprensión de lo que viene siendo comunicado. No hay entendimiento que no sea comunicación y que no se funda en la capacidad de diálogo. Por eso el pensar acertadamente es dialógico y no polémica. (p, 39).

Desde este enunciado se puede plantear que un proceso de formación es dialógico en la medida en que este se desarrolla a partir de la consideración por el otro, estableciendo de esta manera formas de relacionamiento en las que los aprendizajes se construyen mediante el fortalecimiento de las capacidades de comprensión en los individuos. A partir de esta noción, pueden establecerse vínculos con la concepción que Bruce (2003) presenta sobre una de las caras de la Alfabetización Informacional, pues según este autor el ALFIN puede entenderse como un proceso en el que se desarrollan estrategias aplicadas por los usuarios (en este caso los estudiantes)

para afrontar una situación en la que experimentan una falta de conocimiento o de información. Gracias a los postulados de este autor la alfabetización en información puede entenderse como la capacidad para afrontar situaciones sobre la base de estar bien equipado con un proceso para encontrar y utilizar la información necesaria. Algo que puede relacionarse con los planteamientos de Freire, pues al referir a la constitución de estrategias en los estudiantes para enfrentar situaciones desconocidas mediante el acceso y uso de información se atañe directamente a la consecución de una serie de aprendizajes que son apropiados por los individuos en función de su propia realidad contextual, razón por la cual en este tipo de procesos de formación difícilmente tienen cabida estrategias de enseñanza que busquen generar aprendizajes homogéneos en los estudiantes.

Con esto presente se evidenció que en la estrategia ALFIN analizada se emplearon estrategias de formación con características que se relacionan con una apuesta de enseñanza dialógica, ya que las diferentes activadas de aula buscaban vincular a los estudiantes al desarrollo de las mismas mediante la proposición de ejercicios que partieran de sus gustos e intereses. Este tipo de estrategias se hicieron presentes en diversas sesiones del espacio de formación. Por ejemplo, se pudo apreciar que en el semillero se adelantaba un proyecto de aula, el cual tenía como objetivo construir un libro álbum digital que se desarrolló de manera colaborativa, así cada estudiante aportaría a la elaboración de este mediante la producción de una serie de contenidos. En este caso en particular se conformaron diferentes grupos que tendrían que asumir una serie de roles y en función de esto identificar o elaborar información como mecanismo de aportación del proyecto en cuestión.

De tal forma y gracias a la observación participante se evidenció que los estudiantes asumían un rol activo dentro del proceso de formación. Durante el desarrollo de la estrategia ALFIN, se implementaron actividades que permitieron a los estudiantes seleccionar contenidos y crear productos digitales de forma colaborativa. En este sentido, se les brindó la oportunidad de asumir un papel protagónico en su propio aprendizaje, fomentando su creatividad y autonomía en la construcción de su conocimiento. Los registros muestran que los estudiantes se involucraron activamente en las dinámicas de aula y se sintieron motivados para participar en la construcción del libro álbum digital, en el cual cada uno de ellos contribuyó con información y contenidos diversos. De esta forma, se logró una dinámica de enseñanza-aprendizaje más participativa, en la que los estudiantes no solo se limitaron a recibir información, sino que también pudieron crear y

comunicar sus propias ideas y conocimientos, potenciando así su desarrollo como sujetos activos en el proceso de formación.

Conforme a lo anterior, se identificó que en esta estrategia de formación se instala una apuesta por situar al estudiante más allá del rol de consumidor de información invitándolo a producir información mediante la producción contenidos digitales encaminados a la construcción de una narrativa colaborativa.

Que los estudiantes participen de un espacio de formación donde se presentan propuestas de enseñanza que permiten que estos puedan elegir entre participar de una u otra actividad de aula supone también que se fortalezcan en estos habilidades y conocimientos informacionales, pues como plantea Dudziak (2005) es un objetivo de la Alfabetización informacional que las personas “usen y comuniquen la información, con un propósito específico, individualmente o como miembro de un grupo, generando nuevas informaciones y creando nuevas necesidades informacionales” (p, 22). Así pues, este tipo de propuestas formativas se vincula a la consecución de este objetivo ALFIN mediante su vínculo con conocimientos y habilidades en la construcción de productos o actuaciones informacionales.

En la estrategia de formación analizada, se pudo constatar que los estudiantes eran los encargados de tomar decisiones en cuanto a su participación en las actividades de aula presentadas. Este hecho favorece la estimulación de habilidades ALFIN relacionadas con la búsqueda, uso y comunicación de la información, ya que, para tomar decisiones en relación a las actividades de aula, deben tener en cuenta la información que se les brinda y seleccionar la opción que mejor se ajuste a sus necesidades y preferencias. En este sentido, se evidencia una conexión entre el fortalecimiento de habilidades y conocimientos informacionales y la toma de decisiones autónomas por parte de los estudiantes. Al participar activamente en la elección de las actividades que realizan, la estrategia de formación brinda al estudiante una oportunidad para poner en práctica lo aprendido y fortalecer habilidades que se relacionan con la Alfabetización Informacional, lo cual se vincula con la capacidad para recuperar datos digitales utilizando herramientas TIC. Por ello, se puede afirmar que, mediante la toma de decisiones frente a la participación de las actividades de aula, los estudiantes estimulan habilidades ALFIN relacionadas con la búsqueda, uso y comunicación de la información, lo cual contribuye a su formación y les permite enfrentar de manera más efectiva situaciones en las que necesiten acceder y utilizar información para alcanzar sus objetivos.

En consonancia con lo anterior puede argumentarse que los recursos didácticos presentes en esta propuesta de formación tienen directa relación con el fortalecimiento de una competencia digital, la cual se vincula con el numeral 3.1 del DigComp: “Crear y editar contenidos digitales en formatos diferentes, expresarse a través de medios digitales” (p, 27). Así pues, mediante el despliegue de estas actividades de aula la estrategia de formación contribuye al fortalecimiento de esta competencia en los estudiantes, ya que estas acciones favorecen que los estudiantes realicen ejercicios en lo que pueden enriquecer dos de las dimensiones básicas que integran esta competencias, las cuales son: “Identificar formas de crear y editar contenidos sencillos en formatos sencillos” y “Elegir cómo me expreso a través de la creación de medios digitales sencillos” (DigComp, 2022, p, 27).

De acuerdo con DigComp (2022), el desarrollo de este tipo de actividades, propicia que se fortalezca la competencia digital relacionada con la gestión de datos, información y contenidos digitales, pues mediante esta actividad el estudiante seleccionó datos e información para organizarlos y almacenarlos en entornos digitales. De esta forma los estudiantes ponen en práctica en el marco de la estrategia ALFIN habilidades informacionales que se relacionan con la capacidad para recuperar datos digitales utilizando herramientas TIC.

La estrategia de formación analizada tiene presenta un enfoque en el fortalecimiento de las competencias digitales de los estudiantes, lo que supone una apuesta por el proceso de inclusión educativa de estos. El empleo de recursos didácticos que buscan desarrollar habilidades en la creación y edición de contenidos digitales en diferentes formatos, así como en la gestión de datos e información en entornos digitales, favorece la formación de individuos que pueden desenvolverse con mayor facilidad en la sociedad actual, en la que el uso de herramientas tecnológicas es cada vez más necesario. La integración de estas actividades de aula en la estrategia ALFIN contribuye al proceso de inclusión educativa de los estudiantes, pues los prepara para desenvolverse en un entorno digital cada vez más complejo y les brinda herramientas para afrontar situaciones de falta de información.

Con lo manifestado hasta ahora puede sostenerse que en lo que respecta a las cuestiones didácticas la estrategia analizada contribuye al proceso de inclusión educativa de los niños y niñas migrantes en la medida en que en esta se materializan apuestas de enseñanza dialógicas que buscan generar aprendizajes ALFIN en los estudiantes mediante la disposición de actividades de aula en

los que estos pueden poner en práctica habilidades que se relacionan con la Alfabetización informacional. El desarrollo de estas acciones contribuye a que los estudiantes puedan poner en práctica, mediante la participación en este espacio de formación, saberes que, en palabras de Pelissaro (2019), deben ser trabajados en los alumnos de forma gradual para que entiendan el proceso de aprendizaje y consigan sobrevivir en la Sociedad de la Información y del Conocimiento (p, 4).

7.2 Describir la relación entre los aprendizajes en Alfabetización Informacional y la apropiación de los servicios bibliotecarios por parte de los niños y niñas participantes.

Como es usual en cualquier proceso de formación se pudo identificar que los estudiantes que participaron de Relax Literario recurren con frecuencia a su “profe” para resolver las dudas o inquietudes que se producen en el aula, así como para validar el resultado de las actividades que realizan en el espacio de formación. Esta recurrencia en otros contextos de formación podría pasar inadvertida o ser incluso sujeto de crítica, pero dada la naturaleza de la institución que cobija la estrategia analizada este elemento cobra un sentido especial que destaca en la presente investigación, pues no se puede perder de vista que el “profe” es en este caso un bibliotecario y que en función de esto ejerce un rol educativo particular, en relación a esto Dudziak (2005) señala que:

Como agente educacional, el bibliotecario podrá empezar los procesos culturales de transformación de la Educación y de la comunidad educacional y social. La Biblioteca, como institución multicultural, pluralista y de aprendizaje es la base de esta transformación. El bibliotecario debe dirigir su trabajo para la mediación de aprendizaje, que es definida a partir de cuatro conceptos:

- *intencionalidad* (que ocurre cuando el bibliotecario educador orienta la interacción y el aprendizaje);
- *reciprocidad* (cuando el bibliotecario está involucrado él mismo en un proceso de aprendizaje, ambos aprenden);
- *significado* (cuando la experiencia es significativa para ambos);
- *trascendencia* (cuando la experiencia va más allá de la situación de aprendizaje, es extrapolada para la vida del aprendiz).

La verdadera mediación educacional ocurre cuando el bibliotecario convence el aprendiz de su propia competencia, proporcionándole auto-confianza para seguir el aprendizaje, transformándolo en un aprendiz autónomo e independiente (p, 33).

Teniendo esto presente, los estudiantes con mucha recurrencia acuden al mediador para resolver sus dudas e inquietudes, o lo que es lo mismo acuden al personal bibliotecario para satisfacer sus necesidades informativas. De tal forma, el mediador se convierte en actor clave y en fuente de información que facilita el establecer un puente entre los niños y niñas que participaron del estudio con la prestación de los servicios de información. En relación a esto se hace tangible que el personal bibliotecario ocupa un lugar protagónico en la apropiación de los servicios de información por parte de los niños y niñas en la medida en que este facilita el uso mismo de los servicios.

Retomando a Dudziak (2005) se puede establecer entonces que en el marco de la estrategia analizada el personal bibliotecario genera una mediación educativa que contribuye a que el estudiante se convenza de su propia competencia para acceder a los servicios de información presentes en la Biblioteca, proporcionándole además confianza para que este continúe con el proceso de aprendizaje que le permitirá reconocerse como autónomo e independiente de la Biblioteca. De esta manera, el mediador genera un mecanismo de difusión de la cultura de la información, en la que se promueve la Alfabetización Informacional.

Por lo cual se identifica que, en el marco de la estrategia de formación analizada, los estudiantes encuentran en el personal bibliotecario una fuente confiable para resolver sus dudas y recibir orientación en el uso de los servicios de información de la Biblioteca. Este reconocimiento es un aprendizaje significativo para los niños y niñas, ya que contribuye a que se apropien de los servicios bibliotecarios y a que los utilicen de forma autónoma e independiente en el futuro, pues el “profe” o mediador se convierte en un agente que acompaña a los estudiantes en el relacionamiento con el espacio y los servicios de información que en este se encuentran. Por consiguiente, esta relación entre el personal bibliotecario y los estudiantes se torna fundamental en la construcción de una cultura informacional y en la promoción de la Alfabetización Informacional, ya que el bibliotecario cumple un rol educativo clave en la mediación del aprendizaje y en la transformación cultural de la comunidad educativa y social.

Por otra parte, en el marco de la estrategia ALFIN se gesta un reconocimiento de los diferentes espacios de los que dispone la Biblioteca, así como las normas que rigen la prestación de los servicios en esta institución. Así pues, la identificación de los espacios presentes en la biblioteca permite a los estudiantes reconocer los servicios que allí se encuentran, mientras que el reconocimiento de las normas que rigen la prestación de los servicios es uno de los elementos que permite dar cuenta del uso autónomo de los mismos.

Esta afirmación encuentra se sustenta a partir de su vínculo con dos preceptos teóricos, en el primero que se relaciona con el reconocimiento de los espacios y los servicios que en estos se encuentran, pues de acuerdo con la concepción que Bruce (2003) presenta sobre la cara de la Alfabetización Informacional basada en las fuentes de información, al afirmar que,

Aquí la alfabetización en información es experimentada en términos de conocimiento de las fuentes de información y de la habilidad para acceder a ellas de forma independiente o gracias a un intermediario. Es el conocimiento de las fuentes de información lo que hace posible recuperar la información que hay dentro de ellas. Las fuentes pueden estar en una gran variedad de formatos, incluidos los electrónicos. Las fuentes también pueden ser personas (p, 3).

Por su parte, el segundo elemento se relaciona con el reconocimiento de la norma, lo cual se erige como elemento que es posible relacionar directamente con una de las exigencias que Freire presenta como necesarias para la formación de sujetos autónomos. Si se parte de una noción según la cual,

El gran problema al que se enfrenta el educador o educadora de opción democrática es cómo trabajar para hacer posible que la necesidad del límite sea asumida éticamente por la libertad. Cuanto más críticamente la libertad asuma el límite necesario, tanta más autoridad tendrá, éticamente hablando. (Freire, 1999, p, 48),

puede señalarse entonces que el aproximar a los estudiantes a la norma es uno de los primeros pasos para posibilitar la asunción ética de la libertad, la autoridad y las normas, siendo ello un pilar para la constitución de usuarios autónomos de la información y de la institución bibliotecaria.

Así pues, se puede identificar que la adquisición de habilidades ALFIN relacionadas con la identificación de fuentes de información en el marco del proceso de formación contribuye significativamente a la apropiación de los servicios bibliotecarios por parte de los niños y niñas. Como se evidenció en la estrategia de formación analizada, la mediación educativa del personal bibliotecario permitió a los estudiantes reconocer los diferentes espacios y normas que rigen la prestación de los servicios en la biblioteca, lo cual les facilita el uso autónomo de los mismos. El reconocimiento del bibliotecario como fuente de información y la confianza generada en los estudiantes para resolver sus dudas e inquietudes, a través de la mediación educativa, permitió que estos se apropiaran de los servicios de información disponibles en la biblioteca, pues en los registros se evidencia que conforme avanzaban las sesiones los estudiantes habitaban el espacio y desarrollaban las actividades de aula con mayor autonomía, pasando de un estadio donde el mediador continuamente debía intervenir en el uso del servicio pues los estudiantes lo utilizaban para acceder a contenidos inapropiados, a llegar a un estado en que estos asumían de forma propositiva el desarrollo de las propuestas de clase, utilizando así los recursos informacionales para generar contenidos para atender a un proyecto de aula común. De esta forma, se evidenció cómo la promoción de los aprendizajes ALFIN en el marco de la formación contribuye a la inclusión educativa de los estudiantes, al facilitar su acceso a la información y a los recursos bibliotecarios disponibles.

La identificación de estos asuntos, son aspectos sumamente valiosos que permiten dar cuenta de los aprendizajes ALFIN y de la apropiación de los servicios de información, algo que sin duda supone una aportación al proceso de inclusión educativa de los estudiantes que participaron de la investigación, pues tal cual plantea Meneses (2013):

Al proporcionar a la gente un lugar común de reunión para la lectura, la recreación y el entretenimiento, las bibliotecas públicas ayudan a generar sentimientos de orgullo local y de sentido general de comunidad (Batten, 1992: 78). La lectura de libros, revistas y

periódicos apoya así el reconocimiento y la asimilación de valores sociales y morales en beneficio del trabajo por la comunidad. Desde esta arista, estas bibliotecas tienen la oportunidad de convertirse en epicentros, efectivamente, de bien comunal. La cualidad de biblioteca comunal, principalmente en los medios rurales y suburbios urbanos, cobra especial relevancia en virtud de que sus colecciones y servicios representan un recurso común para todos los miembros de la comunidad. El hecho que las instituciones bibliotecarias de perfil público tengan un reconocido origen social y que satisfagan necesidades sociales de una gran diversidad de grupos que constituyen la sociedad requiere subrayar de qué manera ellas, a través de los años, han venido contribuyendo con sus colecciones y servicios en la construcción social de la comunidad (p, 168).

Con lo expuesto hasta ahora puede decirse que la presente investigación evidencia que la incorporación de estrategias de formación ALFIN en las bibliotecas públicas contribuye significativamente a la inclusión educativa de los estudiantes, facilitando su acceso a la información y a los recursos bibliotecarios disponibles. En este sentido, el papel del personal bibliotecario como mediador educativo es fundamental, ya que permite a los estudiantes reconocer los diferentes espacios y normas que rigen la prestación de los servicios en la biblioteca, lo que se traduce en un primer insumo (pero de vital importancia) en la configuración de usuarios autónomos.

7.3 Caracterizar los aportes de la estrategia analizada a los procesos de inclusión educativa de los niños y niñas participantes.

Para realizar la caracterización propuesta en este objetivo específico es necesario tener presente la concepción acogida de inclusión educativa. Este tipo de inclusión fue entendido como el proceso que tiene el siguiente objetivo:

Brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un enfoque que examina cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y

estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. (UNESCO, 2008, p. 8).

Con base a lo anterior, puede argumentarse que el favorecer espacios de acercamiento entre los niños y niñas a espacios institucionales como bibliotecas, donde pueden encontrar diversas fuentes de información, no solo les brinda acceso a conocimientos, sino que también les proporciona herramientas para desenvolverse en la sociedad de la información. Además, el acompañamiento este proceso de acercamiento mediante el desarrollo de una propuesta de formación promueve el desarrollo de habilidades para el uso autónomo de estos servicios, la conjunción de estos elementos contribuye a que los estudiantes que participaron de este estudio fortalezcan la capacidad de buscar y gestionar información de manera independiente convirtiéndose así en sujetos activos de su propio proceso de aprendizaje y adquiriendo habilidades que les serán útiles a lo largo de toda su vida, siendo esta una de las vías en que la estrategia analizada aporta al proceso de inclusión educativa de estos niños y niñas migrantes.

En consonancia con esto, se puede establecer que la estrategia de Alfabetización Informacional analizada aporta a los procesos de inclusión educativa de los niños y niñas participantes en la medida en que contribuye a la satisfacción del derecho a la información mediante la configuración de una propuesta de formación dialógica que busca promocionar los servicios informativos de una biblioteca pública a la vez que se interesa por contribuir al desarrollo de aprendizajes ALFIN en los estudiantes que participan de esta apuesta formativa.

La estrategia analizada aporta también al proceso de inclusión educativa de los participantes de la investigación mediante la disposición de un entorno de aprendizaje, donde los estudiantes pueden poner en práctica habilidades y conocimientos relacionados con el ALFIN. Por consiguiente, se gesta una contribución al desarrollo de competencias digitales en estos que, aunque conforme al DigComp (2022) se encuentran en un estadio básico, resulta enriquecedor en el proceso de fortalecimientos de estas competencias. Así pues, se pudo identificar que Relax Literario aporta el desarrollo de las siguientes competencias en los estudiantes:

1. Búsqueda y gestión de información y datos: 1.1 Navegar, buscar y filtrar datos, información y contenidos digitales; 1.3 Gestión de datos, información y contenidos digitales.
2. Comunicación y colaboración: 2.2 Compartir a través de tecnologías digitales; 2.4 Colaboración a través de las tecnologías digitales.
3. Creación de contenidos digitales: 3.1 Desarrollo de contenidos.
4. Resolución de problemas: 5.1 Resolución de problemas técnicos; 5.2 Identificación de necesidades y respuestas tecnológicas.

A partir de lo que ha sido mencionado en este apartado se pretende ilustrar cómo *Relax Literario* aportó al proceso de inclusión de los estudiantes que participaron en este estudio, al contribuir a la satisfacción de un derecho fundamental y del fortalecimiento de una serie de competencias digitales, las cuales desde la perspectiva de DigComp se convierten en saberes que poseen un potencial significativo para favorecer el desenvolvimiento de los estudiantes en la sociedad de la información.

Ahora bien, si se retoma un elemento neurálgico en la concepción dada por la UNESCO en la que se establece que el propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje, se puede identificar otro aspecto en el que el proceso formativo estudiado aportó al proceso de inclusión de los estudiantes. Este se relaciona directamente con uno de los conceptos orientadores adoptados desde la perspectiva de Freire y es que la asunción de la identidad cultural de los estudiantes que participaron de esta estrategia ALFIN permite justamente aceptar la diferencia como un elemento que contribuye al fortalecimiento del propio proceso de formación.

Por otra parte, se pudo evidenciar que la estrategia ALFIN analizada adoptó una propuesta de formación que invitaba a los estudiantes a vincularse a la producción colaborativa de una narrativa digital, acción que, como se mencionó en apartados anteriores confiere a los niños y niñas un rol activo de producción de contenidos, que indiferente de los aprendizajes que haya conseguido o no el estudiante, se instala mediante una propuesta de aula en este la noción de que puede producir información y generar relatos utilizando medios digitales y herramientas TIC, lo anterior encuentra relación directa con la competencia digital 3: Creación de contenidos digitales: 3.1 Desarrollo de

contenidos. En otras palabras, los estudiantes lograron crear mediante el desarrollo de algunas actividades de aula una pieza digital con la que se sintieron a gusto y que fue coherente con los contenidos propios de la estrategia de formación informacional en cuestión. Así pues, en un espacio de formación en el que se encuentran niños y niñas diversos, algunos de ellos originarios de Colombia, otros migrantes de diferentes edades y con un grado de formación heterogéneo, emerge un aprendizaje vinculado con la Alfabetización Informacional y con ello se hace visible una contribución al proceso de inclusión educativa de los participantes.

Es importante tener presente que una de las formas en que la práctica educativa (sin importar cual sea su objetivo formativo) da cabida al reconocimiento de la identidad cultural, mediante la generación de espacios en los que los estudiantes puedan experimentar la experiencia de asumirse como seres históricos, como seres pensantes, como seres comunicantes, seres creadores y realizadores de sueños (Freire, 1999). En consecuencia, dado que *Relax Literario* adoptó una apuesta de formación dialógica, mediante ejercicios de aula propuestos para invitar a los estudiantes a que se vincularan a la creación colectiva de una historia, es posible señalar que en este escenario se brindó una posibilidad para que los participantes de la investigación se situaran desde un rol pensante y creador, algo que se puede describir como una contribución al proceso de inclusión de los estudiantes. De acuerdo con lo planteado por la UNESCO en esta dirección, incluir es posibilitar que los seres humanos estemos cómodos ante la diversidad, algo que solo se da con la aceptación del propio yo y del otro.

A partir de lo mencionado en esta discusión pueden establecerse criterios que permiten argumentar que una estrategia de Alfabetización Informacional orientada a la promoción de los servicios bibliotecarios de una Biblioteca Pública, puede aportar a los procesos de inclusión educativa de un grupo de niñas y niños migrantes de origen venezolano. Cabe destacar que las formas en que dicha aportación se da pueden variar en función de asuntos de orden contextual. Hecha esta precisión, el caso aquí presentado permite identificar que este tipo de propuestas formativas tienen un gran potencial en cuanto a apuestas de inclusión educativa, pues contiene conexiones entre la contribución de la satisfacción de un derecho fundamental en los niños y niñas, la apropiación de una institución de carácter político y educativo, y la construcción de saberes necesarios para la pervivencia de los sujetos en la sociedad de la información. Adicionalmente,

puede establecerse gracias al trabajo realizado en este proceso de investigación que, desde los horizontes de la pedagogía crítica, la cuestión de la inclusión se vincula estrechamente con la consolidación de procesos humanistas y democráticos siendo necesario entonces, en aras de promover procesos de enseñanza y aprendizaje encaminados a garantizar los derechos de los niños y las niñas, que se adopten principios éticos, así como referentes prácticos que permitan el establecimiento de actos educativos progresistas, entendiendo lo “progresista” desde la obra de Freire como aquel interés encaminado a superar las formas de exclusión, violencia y dominación que emergen a partir del paradigma socioeconómico que rige la realidad contemporánea.

A continuación, se presentan las conclusiones derivadas de este estudio.

8. Conclusiones

Esta investigación tuvo como propósito identificar la manera en que una estrategia de Alfabetización Informacional desarrollada en una Biblioteca Pública podría contribuir al proceso de inclusión social y educativa de un grupo de niños y niñas migrantes de origen venezolano en la ciudad de Medellín. Por tal motivo, el espíritu de este estudio estuvo mediado por el interés de develar la forma en que a partir del desarrollo de un tipo de apuesta formativa en una institución de carácter educativo y con vocación política se podrían gestar actos de acogida para un tipo de población que es particularmente vulnerable.

Ante tal empresa, y gracias a los resultados obtenidos del análisis de la información recolectada, de la revisión de los antecedentes del estudio, de los instrumentos empleados en esta investigación, el desarrollo teórico de la pesquisa, y la experiencia propia del investigador en medio de este proceso de formación se da sustento a las conclusiones que se presentan en los siguientes apartados.

8.1 Conclusiones derivadas de los objetivos propuestos en el estudio.

Desde lo que fue el objetivo general trazado para esta investigación es posible señalar que la generación de propuestas educativas en las que se busque acercar a la Biblioteca Pública a las comunidades vulnerables, o a aquellas personas que prestan cualquier tipo de necesidad educativa especial, es a todas luces una acción que contribuye a la inclusión de las personas. En este estudio en particular, el énfasis estuvo puesto en aquellas vulneraciones vinculadas a la migración por ser este un asunto que puede extrapolarse a otras condiciones. Este aprendizaje surge de la revisión de la literatura confrontada con la experiencia personal de cara al trabajo de campo desarrollado en este estudio, pues ello permitió al investigador ser testigo, con el amparo que brinda el trabajo realizado por otros académicos, del potencial que tiene esta institución para apoyar la integración de las personas mediante la aportación a la satisfacción del derecho a la información y al apoyo del sistema educativo para atender las necesidades educativas de las personas. En este sentido, la Alfabetización Informacional emerge como el elemento que permite articular la dimensión educativa, en función de la inclusión, con la satisfacción de los derechos previamente señalados, pues el ALFIN se configura como el proceso que permite generar los aprendizajes que posibilitan

el acceder y usar la información de forma autónoma. Por ende, esto emerge como el punto de partida para el ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos.

En lo que respecta a los aspectos didácticos presentes en la estrategia analizada, en perspectiva del favorecimiento de los procesos de inclusión educativa de los niños y niñas que participaron del estudio, es posible destacar que la apuesta por generar actividades formativas de carácter dialógico da pie a formas de relacionamiento que contribuyen positivamente a gestar espacios de inclusión. Ahora bien, se considera pertinente destacar que dadas las estructuras teóricas que se privilegiaron para la comprensión de las dinámicas analizadas, se manifestaron cuestiones didácticas sobre las que no se ahondó en este estudio, pues los aspectos vinculados a la didáctica de las TIC fueron desplazados por la interpretación mediada por la lectura de Freire, así como se avizoraron, producto del encuentro, con las estructuras metodológicas propias de la institución que acogió esta investigación, otras cuestiones didácticas vinculadas al constructivismo que se hicieron presentes en las observaciones de campo sobre las que no se realizó un mayor abordaje.

En lo que concierne a la relación entre los aprendizajes en Alfabetización Informacional y la apropiación de los servicios bibliotecarios por parte de los niños y niñas participantes, el rol de los agentes educativos que habitan las bibliotecas públicas se identifica como central en este tipo de procesos, pues, como se evidencia, la revisión de la literatura presentada, en los referentes teóricos, y en la descripción del trabajo de campo, el personal bibliotecario es determinante en la triada que supone el encuentro entre los niños y niñas, la biblioteca como institución con una vocación política y educativa, y el encuentro con la información. Por ello, se estima necesario pensar continuamente la función pedagógica que cumplen estos agentes, encargados de difundir la cultura informacional, pues en ellos recae una gran responsabilidad en cuanto a su mediación en el acercamiento necesario entre los estudiantes que poseen necesidades educativas especiales, y el mundo de la información.

Por último, en lo que respecta a la caracterización de los aportes realizados por la estrategia analizada a los procesos de inclusión educativa de los niños y niñas participantes, se concluye que la contribución al desarrollo de las competencias digitales en estos es el elemento que permite dar cuenta de la aportación a la satisfacción del derecho a acceder a la información y recibir educación de calidad, que cabe destacar no se subsana solo con el actuar de una institución, sino que se da

gracias a la articulación de varios de los factores que están presentes en un sistema educativo. Así pues, el reconocimiento de la identidad cultural se constituye en un referente ético y práctico que permite vincular el fortalecimiento de estas competencias, con los derechos y el desarrollo de una propuesta formativa que propenda por el reconocimiento de la historicidad de los sujetos que participan de este proceso.

Se da paso a continuación entonces a las conclusiones que se derivaron de la experiencia en este proceso de aprendizaje, y se compartirán aquellas que emergieron desde la vivencia personal del investigador, en perspectiva del área de conocimiento en la que se instala este estudio.

8.2 conclusiones que emergen desde la experiencia personal del investigador.

La vivencia de esta investigación posibilitó comprender que la Biblioteca Pública es una institución que tiene una gran responsabilidad, pues es una de las convocadas a satisfacer las necesidades informativas de la sociedad, siendo su misión el aportar a la construcción de una ciudadanía informada que posea los conocimientos necesarios para hacer valer sus derechos y cumplir sus deberes. Por tal motivo, es menester que la Biblioteca se pregunte continuamente por la forma en que puede promocionar sus servicios ante las comunidades en las que tiene incidencia, buscando siempre garantizar la accesibilidad a los mismos.

El acercamiento a la estrategia de Alfabetización Informacional que sirvió como objeto de estudio en el presente trabajo permitió comprender que este tipo de procesos pueden contribuir a la inclusión educativa de niños y niñas migrantes, siempre y cuando se parta del reconocimiento de su historicidad para generar un proceso de formación coherente con las necesidades educativas de los estudiantes. De tal forma, la asunción de la realidad de los estudiantes en conjunción con el interés de desarrollar las capacidades necesarias para acceder y utilizar la información en estos, deriva en la construcción de una serie de saberes que pueden facilitar a estos niños y niñas el vincularse a los sistemas educativos propios de los territorios de acogida, a la vez que les dotan de mecanismos para desenvolverse en la sociedad de la información (Pelissaro 2019).

Así pues, se destaca que la Alfabetización informacional es un proceso continuo, pues las formas en las que se accede y usa la información varían y cambian a medida que evoluciona la propia sociedad. Por ello, en lo que respecta a este tipo de procesos es necesario acoger las recomendaciones dadas por

Freire (1997) para superar la visión mágica del uso de las palabras y las tecnologías, ya que habilidades como descifrar el código escrito u operar una herramienta tecnológica no garantizan por sí solas la emergencia de una reflexión sobre la realidad que como individuos habitamos. Con esto presente se destaca que el ALFIN contribuye a los procesos de inclusión educativa de niños y niñas migrantes al auspiciar que desarrollen una serie de habilidades que son necesarias para la satisfacción de sus necesidades informativas, donde el desarrollo de competencias digitales se presenta como elemento articulador entre la triada que se da en el encuentro entre el acceso a la información, la educación y la satisfacción de derechos que derivan en formas de inclusión en las que el centro de interés debe instalarse en el uso crítico y seguro de las TIC, elemento que debe transversalizar cualquier espacio de formación que busque fortalecer estas competencias.

Por otra parte, en el desarrollo de esta investigación se presentaron dos dificultades continuas que supusieron un desafío importante para el investigador. La primera de ellas fue la diferenciación de los roles presentes en este proceso. Esto implicó un reto en la medida en que fue sumamente complejo abordar la investigación desde la óptica de investigador y no desde la de mediador. En otras palabras: fue complejo abandonar la perspectiva del sujeto que hizo parte del equipo realizador de la propuesta de formación para adoptar una mirada que respondiera a los criterios de objetividad necesarios para realizar un abordaje analítico de la estrategia que servía como objeto de estudio, algo que supuso por ejemplo adversidades a la hora de plantear el informe de investigación, pues en varios ocasiones las miradas se cruzaban y daban pie a omisiones de asuntos relevantes para el estudio o que por el contrario se presentaran cuestiones que poco tenían que ver con los horizontes de la pesquisa.

Lo anterior que implicó además una dificultad para hacer un abordaje sistémico de esta investigación desde el campo disciplinar de la educación, pues al emplear múltiples referentes propios de la ciencia bibliotecológica, se percibió reiteradamente que la mirada sobre los temas estudiados estuviese instalada más en un costado diferente al que compete a la línea a la que se adscribe el presente estudio. Por consiguiente la mirada tomaba un matiz más cercano a la reflexión epistemológica que se encuentra en la interacción entre el ALFIN y la misión social y política de la Biblioteca pública que de los cuestionamientos pedagógicos que se vinculan a la inclusión educativa de niños y niñas migrantes en una institución de educación no formal, sin embargo se resalta que la integración de ambas perspectivas permite generar una comprensión más completa

de los procesos de formación y la importancia de los servicios bibliotecarios en la educación. De esta manera, se podrían abordar las problemáticas desde una mirada más sistémica y compleja, en la que se consideren las perspectivas de ambas disciplinas.

Finalmente se concluye que, para gestar apuestas de inclusión educativa es necesario desarrollar propuestas de formación de calidad para las personas que presentan necesidades educativas especiales (Wigdorovitz, 2018). Por tal motivo las instituciones de educación no formal, como las Bibliotecas y museos que se embarquen en este propósito, deben garantizar los recursos materiales y humanos necesarios para atender de forma asertiva al tipo de población para el cual se construye la estrategia de inclusión.

8.4 Algunas recomendaciones para próximos estudios

En dirección del desarrollo de investigaciones ulteriores que se ocupen del tema aquí tratado, se recomienda generar propuestas relacionadas con el diseño e implementación de estrategias de Alfabetización Informacional pensadas para el favorecimiento de la inclusión educativa de población migrante en el contexto de procesos de educación no formal. De esta forma se podrían establecer, mediante el desarrollo de un ejercicio práctico, vínculos entre este tipo de procesos de formación con los asuntos que conciernen a la inclusión. Así mismo, valdría la pena preguntarse por las formas en las que la articulación entre las instituciones de educación no formal y el sistema de educación formal de la ciudad de Medellín, mediadas por procesos de formación en ALFIN, pueden contribuir a la inclusión educativa de los niños y niñas migrantes que se han integrado a las Instituciones Educativas de la ciudad. Pregunta que podría contener además un potencial significativo por profundizar entre el encuentro de los actores educativos que hacen parte de los dos aspectos de la institucionalidad que es llamada a garantizar el derecho a la información y educación de la niñez.

La anterior recomendación emerge de la identificación del rol clave que ocupa el personal bibliotecario en la difusión de la cultura informacional en el grupo de estudiantes que participó de la investigación. Se podría así dar pie a nuevas formas de entendimiento de los postulados presentados por Dudziak (2005) en los que se expone el papel del bibliotecario como agente educacional, más si se tiene en cuenta la convergencia que puede haber principalmente entre la Biblioteca Pública y la Institución Educativa gracias a la presencia de la biblioteca escolar.

Otro asunto que podría guiar el desarrollo de futuras investigaciones, se presenta desde un plano más general vinculado al interés por pensar, en medio del contexto de crisis migratoria en el que se desarrolló este estudio al preguntarse por las personas retornadas, pues gracias a las fuentes consultadas fue posible identificar que este es un tipo de población que presenta unas vulneraciones que intrínsecamente se relacionan con la migración. Por ende, a partir de los aprendizajes que deja este estudio se podrían gestar formas de acercamiento a la realidad de los ciudadanos de origen colombiano que regresan a la nación producto de la crisis social, económica y política que se vive en Venezuela.

Habiendo mencionado esto no queda más que señalar que el recorrer este camino hace que afloren nuevas interrogantes, pues asistimos a un momento histórico en el que el fenómeno de la migración está en auge y donde el manejo de la información determina las nuevas lógicas del poder. Ante esta panorámica, cobra sentido preguntarse por el modo en que aprender a leer el mundo puede contribuir a que consolidemos sociedades humanitarias que estén siempre dispuestas a acoger a aquellos que deben partir de su lugar de origen en búsqueda de una vida mejor.

Una interrogante final resuena en la mente de este investigador en formación, y es que cómo preguntaba Shaun Tan ¿Qué es lo que lleva a tanta gente a dejarlo todo atrás para viajar hacia un país desconocido, un lugar en el que no tienen familia ni amigos, donde nada tiene nombre y el futuro es una incógnita?

9. Referencias

Aignerren, M. (2009). Análisis de contenido. Una introducción. La Sociología En Sus Escenarios, (3). Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1550>

~~Aignerren, M. (2009). Análisis de contenido. Una introducción. La Sociología En Sus Escenarios, (3). Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1550>~~

~~Alejandro. (2020, agosto 31). Fundación Poder Joven. Fundación Poder Joven. <https://fundacionpoderjoven.org/>~~

Alejandro. (2020, agosto 31). Fundación Poder Joven. Fundación Poder Joven. <https://fundacionpoderjoven.org/>

Álvarez Álvarez, C. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. Gazeta de antropología, 20644. <https://doi.org/10.30827/digibug.20644>

~~Álvarez Álvarez, C. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. Gazeta de antropología, 20644. <https://doi.org/10.30827/digibug.20644>~~

~~Ander, E. (1995). Técnicas de investigación social.~~

Ander, E. (1995). Técnicas de investigación social.

Angrosino, M. (2012). Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa. Ediciones Morata.

~~Angrosino, M. (2012). Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa. Ediciones Morata.~~

~~Ayuso, D. (2018) Intervención docente basada en el DUA para el desarrollo de la competencia digital en alumnado con privación sociocultural de educación infantil. Universidad de Extremadura. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/7946>~~

Ayuso, D. (2018) Intervención docente basada en el DUA para el desarrollo de la competencia digital en alumnado con deprivación sociocultural de educación infantil. Universidad de Extremadura. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/7946>

Balladares, J. (2018) Competencias para una inclusión digital educativa. Revista PUCE. issn: 2528-8156. núm.107. 3 de nov. de 2018 - 3 de mayo de 2019, pp. 191-211. <https://doi.org/10.26807/revpuce.v0i107.179>

~~Balladares, J. (2018) Competencias para una inclusión digital educativa. Revista PUCE. issn: 2528-8156. núm.107. 3 de nov. de 2018 - 3 de mayo de 2019, pp. 191-211. <https://doi.org/10.26807/revpuce.v0i107.179>~~

~~Bardales, Y. (2018) El rol de la Biblioteca Pública Periférica de Breña en la vida cotidiana de las niñas y niños usuarios. Pontificia Universidad Católica de Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13182>~~

Bardales, Y. (2018) El rol de la Biblioteca Pública Periférica de Breña en la vida cotidiana de las niñas y niños usuarios. Pontificia Universidad Católica de Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13182>

Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2 (9), pp. 635 - 648.

~~Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2 (9), pp. 635 - 648.~~

~~Burgos, J. (2018) Competencias para una inclusión digital educativa. revistapuce. DOI: <https://doi.org/10.26807/revpuce.v0i107.179>~~

Burgos, J. (2018) Competencias para una inclusión digital educativa. revistapuce. DOI: <https://doi.org/10.26807/revpuce.v0i107.179>

Buschman, J. (2010). Alfabetización informacional “nuevas” alfabetizaciones y alfabetización. Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios. ISSN 0213- 6333, Año nº 25, Nº 98-99, 2010. ágs. 155-186.

~~Buschman, J. (2010). Alfabetización informacional “nuevas” alfabetizaciones y alfabetización. Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios. ISSN 0213- 6333, Año nº 25, Nº 98-99, 2010. ágs. 155-186.~~

~~Chamorro, M. (2015) Web 2.0, accesibilidad e inclusión social aplicada a las bibliotecas. ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades Julio 2015, Vol. 2 Nro. 1. <https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/15>~~

Chamorro, M. (2015) Web 2.0, accesibilidad e inclusión social aplicada a las bibliotecas. ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades Julio 2015, Vol. 2 Nro. 1. <https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/15>

Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos* (1.ª ed.). Universidad de Antioquia.

~~Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos* (1.ª ed.). Universidad de Antioquia.~~

Colombia Aprende. (29 de diciembre de 2022). Competencias digitales para docentes: ¿por qué son tan importantes? <https://www.colombiaaprende.edu.co/agenda/tips-y-orientaciones/competencias-digitales-para-docentes-por-que-son-tan-importantes>

~~Colombia Aprende. (29 de diciembre de 2022). Competencias digitales para docentes: ¿por qué son tan importantes? <https://www.colombiaaprende.edu.co/agenda/tips-y-orientaciones/competencias-digitales-para-docentes-por-que-son-tan-importantes>~~

~~Creswell, JW y Poth, CN (2017). *Investigación cualitativa y diseño de investigación: elección entre cinco enfoques* (4a ed.). Publicaciones SAGE.~~

Cuevas, A., y Martínez, C. (2022). Accesibilidad informacional para personas con diversidad funcional. Estudio de caso Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid. *Ciência da Informação*, 51(1).
<https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/5614/5688>

~~Cuevas, A., y Martínez, C. (2022). Accesibilidad informacional para personas con diversidad funcional. Estudio de caso Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid. *Ciência da Informação*, 51(1).
<https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/5614/5688>~~

De Gialdino, I. V. (2007). Estrategias de Investigación Cualitativa. Gedisa Editorial.

Delgado, D. (2019) La alfabetización informacional en la innovación curricular: estrategias pedagógicas a partir del empleo de la biblioteca escolar. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(2), 69-81.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7047155>

~~Delgado, D. (2019) La alfabetización informacional en la innovación curricular: estrategias pedagógicas a partir del empleo de la biblioteca escolar. *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(2), 69-81.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7047155>~~

~~DigComp 2.2 Marco de Competencias Digitales para la Ciudadanía Con nuevos ejemplos de conocimientos, habilidades y actitudes (2022). Centro de Investigaciones Comunes de la Comisión Europea - European Commission's Joint Research Centre,
https://somos-digital.org/wp-content/uploads/2022/04/digcomp2.2_castellano.pdf~~

DigComp 2.2 Marco de Competencias Digitales para la Ciudadanía Con nuevos ejemplos de conocimientos, habilidades y actitudes (2022). Centro de Investigaciones Comunes de la Comisión Europea - European Commission's Joint Research Centre,
https://somos-digital.org/wp-content/uploads/2022/04/digcomp2.2_castellano.pdf

~~Distribución: limitada ED/BIE/CONFINTED 48/4 Ginebra, 30 de abril de 2008 Original: Francés. (s/f). Unesco.org. Recuperado el 14 de noviembre de 2022, de [al Presentation 48CIE-4 Spanish .pdf.](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Gener48CIE-4_Spanish.pdf)
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Gener~~

~~Distribución: limitada ED/BIE/CONFINTED 48/4 Ginebra, 30 de abril de 2008 Original: Francés. (s/f). Unesco.org. Recuperado el 14 de noviembre de 2022, de [al Presentation 48CIE-4 Spanish .pdf.](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Gener48CIE-4_Spanish.pdf)
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/Gener~~

Duque, N. (2017). La Red de Bibliotecas Rurales de Cajamarca: ¿una acción afirmativa? Revista interamericana de bibliotecología, 40(1), 13-26.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v40n1/0120-0976-rib-40-01-00013.pdf>

~~Duque, N. (2017). La Red de Bibliotecas Rurales de Cajamarca: ¿una acción afirmativa? Revista interamericana de bibliotecología, 40(1), 13-26.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v40n1/0120-0976-rib-40-01-00013.pdf>~~

~~Fernandez, A. y Camon, L. (2020) Educando contra la posverdad. la alfabetización informacional como estrategia para hacer resilientes a los menores en el consumo digital. Zer, 2020, 25(48) 309-327 eISSN 1137-1102 <https://doi.org/10.1387/zer.21576>.~~

Fernandez, A. y Camon, L. (2020) Educando contra la posverdad. la alfabetización informacional como estrategia para hacer resilientes a los menores en el consumo digital. Zer, 2020, 25(48) 309-327 eISSN 1137-1102 <https://doi.org/10.1387/zer.21576>.

Fraga, F. Pernas, E. y Vila, E. (2019) Aprendizajes ausentes en la Competencia Digital de preadolescentes un estudio de casos pertenecientes a contextos socioculturales desfavorables. RED. Revista de Educación a Distancia. Núm. 61, Artíc. 04, 30-10-2019 DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/61/04>

~~Fraga, F. Pernas, E. y Vila, E. (2019) Aprendizajes ausentes en la Competencia Digital de preadolescentes un estudio de casos pertenecientes a contextos socio culturales desfavorables. RED. Revista de Educación a Distancia. Núm. 61, Artíc. 04, 30-10 2019 DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/61/04>~~

~~Freire, P. (1997). Pedagogía da autonomia: saberes necessários à prática educativa.~~

Freire, P. (1997). Pedagogía da autonomia: saberes necessários à prática educativa.

Freire, P. (1999). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI.

~~Freire, P. (1999). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI.~~

~~Fundación EPM (2019) Modelo Pedagógico. Fundación EPM.~~

Fundación EPM (2019) Modelo Pedagógico. Fundación EPM.

García, A. y Gómez, R. (2016). Niños y apps: aprendiendo a leer y escribir en digital. Álabe 13. [www.revistaalabe.com] DOI: 10.15645/Alabe2016.13.6

~~García, A. y Gómez, R. (2016). Niños y apps: aprendiendo a leer y escribir en digital. Álabe 13. [www.revistaalabe.com] DOI: 10.15645/Alabe2016.13.6~~

~~García, V., Aquino S., & Ramírez, N (2016) Programa de alfabetización digital en México: 1: 1. Análisis comparativo de las competencias digitales entre niños de primaria. CPU-e. Revista de Investigación Educativa, (23), 24-44. <https://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n23/1870-5308-cpue-23-00024.pdf>~~

García, V., Aquino S., & Ramírez, N (2016) Programa de alfabetización digital en México: 1: 1. Análisis comparativo de las competencias digitales entre niños de primaria. CPU-e. Revista de Investigación Educativa, (23), 24-44. <https://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n23/1870-5308-cpue-23-00024.pdf>

Garzón, J. (2021). Propuesta de un programa de alfabetización informacional lúdico en la Biblioteca Pública de Bosa. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/sistemas_informacion_documentacion/747

~~Garzón, J. (2021). Propuesta de un programa de alfabetización informacional lúdico en la Biblioteca Pública de Bosa. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/sistemas_informacion_documentacion/747~~

~~George, C. (2021). Competencias digitales básicas para garantizar la continuidad académica provocada por el Covid-19. Apertura (Guadalajara, Jal.), 13(1), 36-51. <https://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v13n1/2007-1094-apertura-13-01-36.pdf>~~

George, C. (2021). Competencias digitales básicas para garantizar la continuidad académica provocada por el Covid-19. Apertura (Guadalajara, Jal.), 13(1), 36-51. <https://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v13n1/2007-1094-apertura-13-01-36.pdf>

Gewerec, A. Fraga, F. y Rodés, V. (2017) Niños y adolescentes frente a la Competencia Digital. Entre el teléfono móvil, youtubers y videojuegos. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 89 (31.2) (2017), 171-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6129228>

~~Gewerec, A. Fraga, F. y Rodés, V. (2017) Niños y adolescentes frente a la Competencia Digital. Entre el teléfono móvil, youtubers y videojuegos. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 89 (31.2) (2017), 171-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6129228>~~

~~Gómez, J. A., Hernández, M., & Romero, E. (2017). Empoderamiento social y digital de los usuarios en riesgo de exclusión de la Biblioteca Regional de Murcia, España. El profesional de la información, 26(1), 20-33. http://eprints.rclis.org/30743/1/EPI_2017_020033_Gomez_Hernandez_Romero_Castellano.pdf~~

Gómez, J. A., Hernández, M., & Romero, E. (2017). Empoderamiento social y digital de los usuarios en riesgo de exclusión de la Biblioteca Regional de Murcia, España. El profesional de la información, 26(1), 20-33. http://eprints.rclis.org/30743/1/EPI_2017_020033_Gomez_Hernandez_Romero_Castellano.pdf

Gonçalves, A. Y Gilda, O. (2015) Tecnologías de la información y comunicación, competencia en información e inclusión social en la biblioteca pública: un estudio en la Biblioteca Parque de Manguinhos. Revista Interamericana de Bibliotecología, 38(3), 201-212. <http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v38n3/v38n3a5.pdf>

~~Gonçalves, A. Y Gilda, O. (2015) Tecnologías de la información y comunicación, competencia en información e inclusión social en la biblioteca pública: un estudio en la Biblioteca Parque de Manguinhos. Revista Interamericana de Bibliotecología, 38(3), 201-212. <http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v38n3/v38n3a5.pdf>~~

~~Gonzales, M. Machin, J. y Tarango, J. (2019) Alfabetización Informacional enseñanza y desarrollo de su competencia en la educación básica. e-Ciencias de la Información, volumen 9, número 2, Jul- Dic 2019. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/eci/v9n2/1659-4142-eci-9-02-82.pdf>~~

Gonzales, M. Machin, J. y Tarango, J. (2019) Alfabetización Informacional enseñanza y desarrollo de su competencia en la educación básica. e-Ciencias de la Información, volumen 9, número 2, Jul- Dic 2019. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/eci/v9n2/1659-4142-eci-9-02-82.pdf>

González, M. (2016). DELFIN: Modelo de Alfabetización Informacional para estudiantes de Secundaria Básica de Cuba.

~~González, M. (2016). DELFIN: Modelo de Alfabetización Informacional para estudiantes de Secundaria Básica de Cuba.~~

~~Gutiérrez, A., García V., y Aquino, S. (2016) El desarrollo de las competencias digitales de niños de quinto y sexto año en el marco del programa de MiCompu. Mx en Tabasco. Perspectivas docentes, (61). DOI: <https://doi.org/10.19136/pd.a0n61.1858>~~

Gutiérrez, A., García V., y Aquino, S. (2016) El desarrollo de las competencias digitales de niños de quinto y sexto año en el marco del programa de MiCompu. Mx en Tabasco. Perspectivas docentes, (61). DOI: <https://doi.org/10.19136/pd.a0n61.1858>

Henríquez, P. Fernández, Ll. y Gisbert, C. (2018) La evaluación de la competencia digital de los estudiantes una revisión al caso latinoamericano. Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación ISSN: 1390-1079. DOI: <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i137.3511>

~~Henríquez, P. Fernández, Ll. y Gisbert, C. (2018) La evaluación de la competencia digital de los estudiantes una revisión al caso latinoamericano. Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación ISSN: 1390-1079. DOI: <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i137.3511>~~

~~Heredia F. (2020). Trabajando las competencias en información y en medios (ALFIN/AMI) en la escuela: una experiencia con estudiantes de Educación Secundaria. Libro abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía. <http://eprints.relis.org/39545/1/Trabajando%20las%20competencias%20ALFIN-AMI%20en%20la%20escuela.%20Libro%20Abierto%2020200203.pdf>~~

Heredia F. (2020). Trabajando las competencias en información y en medios (ALFIN/AMI) en la escuela: una experiencia con estudiantes de Educación Secundaria. Libro abierto. Revista de las bibliotecas escolares de Andalucía. <http://eprints.rclis.org/39545/1/Trabajando%20las%20competencias%20ALFIN-AMI%20en%20la%20escuela.%20Libro%20Abierto%2020200203.pdf>

Hernández, A., & Iglesias, A. (2017). La importancia de las competencias digitales e informacionales para el desarrollo de una escuela intercultural. Interacções, 13(43). <https://doi.org/10.25755/int.12038>

~~Hernández, A., & Iglesias, A. (2017). La importancia de las competencias digitales e informacionales para el desarrollo de una escuela intercultural. Interacções, 13(43). <https://doi.org/10.25755/int.12038>~~

~~Hernández, M., Romero, E., & Gómez, J. A. (2019). Las bibliotecas públicas ante la inclusión digital: desafíos para una ciudadanía más igualitaria. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/84513/6/ReMedCom_10_01_12.pdf~~

Hernández, M., Romero, E., & Gómez, J. A. (2019). Las bibliotecas públicas ante la inclusión digital: desafíos para una ciudadanía más igualitaria. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/84513/6/ReMedCom_10_01_12.pdf

Hernandez, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill Education.

~~Hernandez, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill Education.~~

~~ISTE. (s/f). Iste.org. Recuperado el 14 de noviembre de 2022, de <https://www.iste.org/es/standards/iste-standards-for-students>~~

ISTE. (s/f). Iste.org. Recuperado el 14 de noviembre de 2022, de <https://www.iste.org/es/standards/iste-standards-for-students>

Juan J. Gutiérrez, Julio Cabero & Ligia I. Estrada. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. Revista ESPACIOS, 38(10).

~~Juan J. Gutiérrez, Julio Cabero & Ligia I. Estrada. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. Revista ESPACIOS, 38(10).~~

~~Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Gov.co. Recuperado el 29 de abril de 2023, de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf~~

Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Gov.co. Recuperado el 29 de abril de 2023, de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Lozano, G. (2014) Modelo de Alfabetización Informacional en Educación Primaria con el apoyo de las Bibliotecas Escolares como Centros de Recursos Para el Aprendizaje, la Investigación Y el Oci. Universidad Carlos III de Madrid.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=90895>

~~Lozano, G. (2014) Modelo de Alfabetización Informacional en Educación Primaria con el apoyo de las Bibliotecas Escolares como Centros de Recursos Para el Aprendizaje, la Investigación Y el Oci. Universidad Carlos III de Madrid.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=90895>~~

~~Meneses, F. (2020) Bibliotecas y justicia social el paradigma político-social de la Biblioteca Inclusiva y la Biblioteca Incluyente.
<https://brapci.inf.br/index.php/res/download/152769>~~

Meneses, F. (2020) Bibliotecas y justicia social el paradigma político-social de la Biblioteca Inclusiva y la Biblioteca Incluyente.
<https://brapci.inf.br/index.php/res/download/152769>

Micheletti, S. Vera, S. Y Cubillos, J. (2018) La Biblioteca Humana Migrante uso del espacio público y resignificación del proceso migratorio.
<https://www.scielo.cl/pdf/ssa/v18n2/0719-0948-ssa-18-02-53.pdf>

~~Micheletti, S. Vera, S. Y Cubillos, J. (2018) La Biblioteca Humana Migrante uso del espacio público y resignificación del proceso migratorio.
<https://www.scielo.cl/pdf/ssa/v18n2/0719-0948-ssa-18-02-53.pdf>~~

~~Munévar, N. (2018). Diseño de una propuesta metodológica de alfabetización informacional para la biblioteca escolar del Colegio Parroquial de Nuestra Señora.
https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1272&context=sistemas_informacion_documentacion~~

Munévar, N. (2018). Diseño de una propuesta metodológica de alfabetización informacional para la biblioteca escolar del Colegio Parroquial de Nuestra Señora.

https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1272&context=sistemas_informacion_documentacion

Muñoz, A., Blanco, L, Martín, S., & Gómez, V. (2019). Evaluación de las competencias digitales sobre seguridad de los estudiantes de Educación Básica. Revista de Educación a Distancia (RED), 19(61). DOI: <https://doi.org/10.6018/red/61/05>

~~Muñoz, A., Blanco, L, Martín, S., & Gómez, V. (2019). Evaluación de las competencias digitales sobre seguridad de los estudiantes de Educación Básica. Revista de Educación a Distancia (RED), 19(61). DOI: <https://doi.org/10.6018/red/61/05>~~

~~Murillo Naranjo, M. E., Viñán Carraseo, L. M., Rodríguez Galán, A. L. & Palacios Carillo, J. V. (2020). Evaluación de competencias digitales de los estudiantes del sector rural y urbano de Chimborazo. Revista Boletín Redipe, 9(12), 273-285. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i12.1154>~~

Murillo Naranjo, M. E., Viñán Carrasco, L. M., Rodríguez Galán, A. L. & Palacios Carillo, J. V. (2020). Evaluación de competencias digitales de los estudiantes del sector rural y urbano de Chimborazo. Revista Boletín Redipe, 9(12), 273-285. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i12.1154>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2011). Alfabetización Mediática e Informacional Curriculum para profesores. Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.

~~Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2011). Alfabetización Mediática e Informacional Curriculum para profesores. Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France.~~

~~Parada, A. (2017). Bibliotecas e inclusión. *Información, cultura y sociedad*, (37), 5-12. <http://www.scielo.org.ar/pdf/ics/n37/n37a01.pdf>~~

Parada, A. (2017). Bibliotecas e inclusión. *Información, cultura y sociedad*, (37), 5-12.
<http://www.scielo.org.ar/pdf/ics/n37/n37a01.pdf>

Pastor Cuba, R. A. (2022). Desarrollo de competencias digitales y el modelo escuela nueva, en una institución educativa del distrito de Limatambo, Cusco, 2022.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/93833/Pastor_CRA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

~~Pastor Cuba, R. A. (2022). Desarrollo de competencias digitales y el modelo escuela nueva, en una institución educativa del distrito de Limatambo, Cusco, 2022.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/93833/Pastor_CRA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y~~

~~Pinto, M. y Uribe, A. (2014) Presencia de la formación en competencias informacionales (ALFIN) en las bibliotecas nacionales iberoamericanas. INVESTIGACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA, vol. 31, núm. 71, enero/abril, 2017, México, ISSN: 0187-358X, pp. 73-102. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v31n71/2448-8321-ib-31-71-00073.pdf>~~

Pinto, M. y Uribe, A. (2014) Presencia de la formación en competencias informacionales (ALFIN) en las bibliotecas nacionales iberoamericanas. INVESTIGACIÓN BIBLIOTECOLÓGICA, vol. 31, núm. 71, enero/abril, 2017, México, ISSN: 0187-358X, pp. 73-102. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v31n71/2448-8321-ib-31-71-00073.pdf>

Plancarte, A. (2017) Inclusión educativa y cultura inclusiva. Universidad Nacional Autónoma de México. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva ISSN: 1889-4208.; e-ISSN 1989-4643. Volumen 10, Número 2, diciembre 2017.

Quevedo, N. (2014) Alfabetización Informacional Aspectos esenciales Una introducción y acercamiento sobre algunos de los aspectos más importantes de la Alfabetización Informacional (ALFIN) o Competencias Informativas. Lima, Consorcio de Universidades. Comité de Bibliotecas.

~~Quevedo, N. (2014) Alfabetización Informativa Aspectos esenciales Una introducción y acercamiento sobre algunos de los aspectos más importantes de la Alfabetización Informativa (ALFIN) o Competencias Informativas. Lima, Consorcio de Universidades. Comité de Bibliotecas.~~

~~Ribas, M. Malas, K. y Malas, O. (2020) Juego, arte y lectura como herramientas de alfabetización informativa en población con riesgo de exclusión social. Didáctica. Lengua y literatura ISSN-e 1988-2548. DOI: <https://doi.org/10.5209/dida.71793>~~

Ribas, M. Malas, K. y Malas, O. (2020) Juego, arte y lectura como herramientas de alfabetización informativa en población con riesgo de exclusión social. Didáctica. Lengua y literatura ISSN-e 1988-2548. DOI: <https://doi.org/10.5209/dida.71793>

Rivero, M. (2021) Aproximaciones a la concepción de pedagogía informativa desde el paradigma cognitivo en bibliotecas. Bibliotecas. Anales de investigación, 11(4), 7-31. <http://revistas.bnjm.cu/index.php/BAI/article/viewFile/193/202>

~~Rivero, M. (2021) Aproximaciones a la concepción de pedagogía informativa desde el paradigma cognitivo en bibliotecas. Bibliotecas. Anales de investigación, 11(4), 7-31. <http://revistas.bnjm.cu/index.php/BAI/article/viewFile/193/202>~~

~~Sánchez, M. (2021) El desarrollo de la Competencia Digital en el alumnado de Educación Infantil. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Número 76. Junio 2021 / Trimestral. Número especial: Tecnologías para la enseñanza en Educación Infantil, pp. 126-142. DOI: <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2081>~~

Sánchez, M. (2021) El desarrollo de la Competencia Digital en el alumnado de Educación Infantil. EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa. Número 76. Junio 2021 / Trimestral. Número especial: Tecnologías para la enseñanza en Educación Infantil, pp. 126 – 142. DOI: <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2081>

Sánchez, S., & Yubero, S. (2015). Función social de las bibliotecas públicas: nuevos espacios de aprendizaje y de inserción social. Profesional de la Información, 24(2),

103-112.

<https://revista.profesionaldelainformacion.com/index.php/EPI/article/view/epi.2015.mar.03/18803>

~~Sánchez, S., & Yubero, S. (2015). Función social de las bibliotecas públicas: nuevos espacios de aprendizaje y de inserción social. Profesional de la Información, 24(2), 103-112.~~

~~<https://revista.profesionaldelainformacion.com/index.php/EPI/article/view/epi.2015.mar.03/18803>~~

~~Sánchez, S., & Yubero, S. (2016). Papel socioeducativo de las bibliotecas públicas: nuevos perfiles profesionales para nuevos tiempos. El profesional de la información (EPI), 25(2), 226-236. <http://profesionaldelainformacion.com/contenidos/2016/mar/09.pdf>~~

Sánchez, S., & Yubero, S. (2016). Papel socioeducativo de las bibliotecas públicas: nuevos perfiles profesionales para nuevos tiempos. El profesional de la información (EPI), 25(2), 226-236. <http://profesionaldelainformacion.com/contenidos/2016/mar/09.pdf>

Stake R. (1998). Investigación con estudio de casos. Morata.

~~Stake R. (1998). Investigación con estudio de casos. Morata.~~

~~Strauss, A., & Corbin, J. (1999). Bases de la investigación cualitativa. Universidad de Antioquia.~~

Strauss, A., & Corbin, J. (1999). Bases de la investigación cualitativa. Universidad de Antioquia.

Suaiden, E. (2018). La biblioteca pública y las competencias del siglo XXI. Profesional de la información, 27(5), 1136-1144. <https://revista.profesionaldelainformacion.com/index.php/EPI/article/view/epi.2018.sep.17/40861>

~~Suaiden, E. (2018). La biblioteca pública y las competencias del siglo XXI. Profesional de la información, 27(5), 1136-1144. <https://revista.profesionaldelainformacion.com/index.php/EPI/article/view/epi.2018.sep.17/40861>~~

~~Tan, S. (2007). Emigrantes. Barbara Fiore.~~

Tan, S. (2007). Emigrantes. Barbara Fiore.

Un Marco de Referencia Europeo. Anexo de una Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (2006) Competencias clave para el aprendizaje permanente - de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.

~~Un Marco de Referencia Europeo. Anexo de una Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (2006) Competencias clave para el aprendizaje permanente - de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente.~~

~~Vargas, M. (2018) Formación de habilidades informacionales en la infancia. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/24441/%20%09mvargastr.pdf?sequence=1&isAllowed=y>~~

Vargas, M. (2018) Formación de habilidades informacionales en la infancia. Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/24441/%20%09mvargastr.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Weitzel, S., Achilles, D., y Calil, A. (2015) Revisiones y reflexiones. Alfabetización informativa en las Escuelas: el papel del licenciado en Bibliotecología. Revista Interamericana de Bibliotecología; Vol. 38, Núm. 3 (2015); 213-225, 24(2), 225-213. <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/97713>

~~Weitzel, S., Achilles, D., y Calil, A. (2015) Revisiones y reflexiones. Alfabetización informativa en las Escuelas: el papel del licenciado en Bibliotecología. Revista~~

~~Interamericana de Bibliotecología; Vol. 38, Núm. 3 (2015); 213-225, 24(2), 225-213.~~

~~<https://brapci.inf.br/index.php/res/download/97713>~~

~~Wigdorovitz, A. (2008) El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones.~~

~~Revista Políticas Educativas. V.2, N°1, Campinas ISSN 1982-3207.~~

Wigdorovitz, A. (2008) El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones.

Revista Políticas Educativas. V.2, N°1, Campinas ISSN 1982-3207.

10. Anexos

Anexo 1 Protocolo de observación



1 8 0 3

Título de la investigación: ALFIN e Inclusión educativa: Análisis de una estrategia desarrollada en la Biblioteca EPM para un grupo de niñas y niños migrantes venezolanos en la ciudad de Medellín.

Fechas:

Lugar de la observación: Biblioteca EPM-Salas de formación.

Tipo de observación: Observación participante de tipo natural.

Objetivo de la investigación: Establecer si una estrategia de Alfabetización informacional orientada a la promoción de los servicios bibliotecarios de una Biblioteca Pública aporta a los procesos de inclusión educativa de un grupo de niñas y niños migrantes de origen venezolano.

Descripción general de la situación a observar: Las dinámicas de un grupo de estudiantes conformado por aproximadamente 24 niños y niñas que participan en una estrategia de alfabetización informacional desarrollada para la promoción de los servicios bibliotecarios de una biblioteca pública de la ciudad de Medellín.

Objetivos de la observación: Explorar y describir el ambiente de formación propio de la estrategia de alfabetización informacional que sirve de análisis para la investigación, procurando el registro de información relacionado con los focos de atención que se detallan a continuación.

Focos de atención:

Competencias TIC: Son el conjunto de habilidades o destrezas que se adquieren a través de formación para el uso y apropiación de tecnologías de la información y las comunicaciones (MinTic, 2022). Con este foco de atención se busca identificar la forma en que los estudiantes aprovechan las TIC para alcanzar los objetivos propuestos en el espacio de formación, así como para demostrar los aprendizajes adquiridos. También es interés de

este foco de atención reconocer si los estudiantes se asumen como sujetos que poseen unas responsabilidades relacionadas con el uso de las TIC y sus actos en el mundo digital.

En relación con lo anterior se busca registrar:

- La comprensión que los estudiantes poseen del funcionamiento de las TIC.
- El uso que los estudiantes dan a las TIC para buscar información que les ayude a cumplir con las metas u objetivos propuestos en el espacio de aprendizaje.
- La capacidad de los estudiantes para elegir y usar las TIC para resolver problemas o ejercicios propuestos en el espacio de aprendizaje.
- El comportamiento que demuestren los estudiantes frente al uso ético y seguro de las TIC.

Aprendizajes ALFIN:

Entendiendo el ALFIN como el proceso formativo que busca desarrollar en el estudiante la capacidad de acceder, evaluar y usar información de una variedad de fuentes (Buschman, 2010) y que este proceso deriva en el desarrollo de la habilidad, capacidad y/o competencia de una persona para encontrar información correcta de la fuente correcta, se busca con este foco de atención identificar las formas en que los participantes de la estrategia adquieren conocimientos relacionados con la alfabetización informacional.

En relación con lo anterior se busca registrar:

- La capacidad de los estudiantes para la búsqueda y elección de información útil en el cumplimiento de los objetivos propuestos en el espacio de formación.
- El conocimiento de los estudiantes sobre fuentes que les permitan acceder a información según sus necesidades.
- La frecuencia y forma en que los estudiantes manifiestan dudas o inquietudes que surjan respecto a la información que utilizan.
- La facultad de los estudiantes para utilizar la información conforme a sus necesidades o para resolver problemas y ejercicios propuestos en el espacio de aprendizaje.

Apropiación del espacio: En este foco de atención se fija la mirada en cómo los estudiantes toman y usan el espacio y los servicios que en este se dispone para realizar actividades de

diferente tipo, buscando identificar si la estrategia ALFIN ayuda a fortalecer el sentido de pertenencia entre los participantes del espacio de formación con la biblioteca y sus servicios bibliotecarios.

En relación con lo anterior se busca registrar:

- El grado de autonomía con el que los estudiantes recorren la biblioteca y usan sus servicios bibliotecarios.
- El trato que los estudiantes dan al espacio y a sus servicios.
- El respeto y cumplimiento que los estudiantes le dan a las normas presentes en la biblioteca.
- La forma en que los estudiantes se relacionan con las personas con las que comparten el espacio.

Acciones para el desarrollo de la observación:

- 1- Participación del investigador en la sesión observada
- 2- Preparación del formato de observación (disposición del formato físico y de los materiales necesarios para su desarrollo)
- 3- Registro de las situaciones relevantes en el formato de observación.
- 4- Al finalizar la sesión y en un plazo inferior a 24 horas revisar el formato empleado para el registro de información para su posible corrección o para agregar información que no haya sido posible de registrar en la sesión observada.

Anexo 2 Formato de observación



**Formato de observación: Estrategia de alfabetización
informativa**

Observador:		Lugar:		Número de participantes:	
Fecha:		Número de sesión:		Hora:	

Registro de la sesión

Insertar texto

Anexo 3. Protocolo de entrevista



1 8 0 3

Título de la investigación: ALFIN e Inclusión educativa: Análisis de una estrategia desarrollada en la Biblioteca EPM para un grupo de niñas y niños migrantes venezolanos en la ciudad de Medellín.

Lugar de la entrevista: Biblioteca EPM-Sala de formación.

Fecha: 14-10-2022

Tipo de entrevista: Entrevista semi estructurada.

Participantes:

Estudiante 1 -11 años

Estudiante 2- 11 años

Estudiante 3- 11 años

Estudiante 4- 10 años

Entrevistador: Cristian David Echeverri Ocampo

Duración prevista: 45 minutos.

Objetivo de la investigación: Establecer si una estrategia de Alfabetización informacional orientada a la promoción de los servicios bibliotecarios de una Biblioteca Pública aporta a los procesos de inclusión educativa de un grupo de niñas y niños migrantes de origen venezolano.

Objetivos de la entrevista: Identificar desde el dialogo percepciones y aprendizajes de los estudiantes relacionados con el proceso de alfabetización informacional del que participaron.

Procedimiento: La entrevista se desarrollará de manera individual. Para iniciar con la entrevista el entrevistador deberá manifestar a cada estudiante lo siguiente:

- A. El propósito de la entrevista.
- B. Que el estudiante en calidad de entrevistado puede elegir no responder alguna pregunta.
- C. En caso de no querer responder una pregunta se deberá decir “No quiero responder a esta pregunta”.

- D. Que la entrevista será grabada.
- E. Que la grabación de la entrevista iniciara solo cuando el entrevistado se sienta listo.
- F. Solo el entrevistador, el estudiante o su acudiente podrán acceder a la grabación de la entrevista.
- G. En caso de que lo deseen el estudiante y su acudiente podrán solicitar en cualquier momento y por cualquier medio (personal, correo electrónico, llamada telefónica, etc.) acceder a las grabaciones de la entrevista.
- H. Que la entrevista se podrá transcribir para facilitar su análisis.

La entrevista se realiza bajo la técnica de entrevista semi estructurada y parte de un guion compuesto por un total de quince (15) preguntas. Acorde a los planteamientos de (Hernández, et. Al 2014) El tipo de preguntas que se realizaran en la entrevista son de carácter general, de opinión, de expresión y de conocimientos. La disposición de las preguntas está pensada para favorecer el dialogo con el estudiante, buscando generar un clima de confianza en el que este se sienta cómodo/a para responder.

Las preguntas que se le formularán se organizan en tres (3) bloques o segmentos y son las siguientes:

Bloque de información general.

1. ¿En qué ciudad naciste?
2. ¿Hace cuánto tiempo vives en Medellín?
3. ¿Qué grado estas cursando?
4. ¿Qué te motivo a participar de Relax Literario?
5. ¿Tú qué le cambiarías y que dejarías de Relax Literario?

Bloque de preguntas relacionadas con la apropiación de la Biblioteca EPM.

6. ¿Qué espacios de la Biblioteca EPM conociste gracias a Relax Literario?
7. ¿Según tu experiencia en Relax Literario cómo valorarías a la Biblioteca EPM?
8. ¿Crees que Relax Literario te ayudo conocer las normas más importantes de esta Biblioteca? ¿Cuáles normas recuerdas?
9. Imagínate que yo no conozco nada de la Biblioteca, que soy una persona nueva y que te pregunto ¿Oye sabes dónde puedo buscar un libro de cuentos? ¿Crees que por haber

participado de Relax Literario me podrías ayudar a encontrar un libro de estos? ¿Y si es así como lo harías?



Bloque de preguntas sobre la estrategia ALFIN.

10. Piensa que estas en la Sala Infantil de la Biblioteca EPM y que algún familiar te pidió ayuda para averiguar cuál es el número telefónico de la Biblioteca ¿Tú qué harías para averiguar este número?
11. Ahora imagínate que soy un compañero de tú clase y que la profesora nos puso a buscar un cuento de terror para una tarea. Si yo te pregunto ¿Nombre del estudiante sabes dónde puedo buscar un buen cuento de terror para la tarea que nos puso la profe? ¿Qué me dirías?
12. Si yo te pido que busques en internet en qué año se escribió el libro de La caperucita roja ¿Cómo buscarías esta información?
13. Hagamos de cuenta que buscamos en internet en qué año se escribió el libro de La caperucita roja y nos apareció que este libro se escribió en el año 2021 ¿Tú como harías para asegurarte de que este dato si fuera el correcto?
14. ¿Podrías decirme cuales son los pasos para buscar y guardar por ejemplo una imagen del lobo feroz en internet?
15. Nombre del estudiante en los últimos meses estuviste participando de un semillero en la Biblioteca EPM, podrías contarme si alguna de las cosas que te enseñaron las has utilizado por fuera de la Biblioteca, si es así ¿Cómo las has utilizado? (Si el estudiante dice que no pasar a la pregunta 16)
16. (Esta pregunta solo se formula si el estudiante responde no en la pregunta 15) ¿Podrías decirme si crees que esto que te enseñaron podría serte útil en tu futuro y de qué manera?

Al finalizar estas preguntas se pausa la grabación, se agradece al estudiante por participar de la entrevista y se le pregunta por sus sentimientos y opiniones sobre la entrevista.

Anexo 4 Guía de análisis de contenido

Guía de análisis de contenido

 cristiand.echeverri@udea.edu.co (no compartidos) 
[Cambiar de cuenta](#)

Observador

Tu respuesta _____

Tipo de contenido

Texto

Imagen

Video

Audio

Número de guía

Número de guía

Tu respuesta

Nombre de la pieza

Tu respuesta

Descripción de la pieza

Tu respuesta

Uso de la información

Pertinencia

— En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante es

Pertinencia

- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante es pertinente para el desarrollo de la misma.
- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante presenta un grado de pertinencia media para el desarrollo de la misma, pues se usa información no es completamente adecuada para el desarrollo de la actividad propuesta.
- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante no es pertinente para el desarrollo de la misma.

Suficiencia

- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante es suficiente para el desarrollo de la misma.
- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante presenta un grado de suficiencia media para el desarrollo de la misma, pues se la información empleada no responde completamente la actividad propuesta.
- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante no es suficiente para el desarrollo de la misma.

Correspondencia

Correspondencia

- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante corresponde al desarrollo de la misma.
- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante presenta un grado de correspondencia media para el desarrollo de la misma, pues parte de la información empleada no se relaciona completamente la actividad propuesta.
- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante no es la correspondiente para el desarrollo de la misma.

Signos emergentes

Tu respuesta _____

Capacidad de comunicar información

Organización

Organización

- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante se presenta de manera ordenada.
- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante se presenta medianamente ordenada, pues la información presenta grados moderados de desorden en asuntos relacionados con la forma de presentarse.
- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante se presenta de forma desordenada.

Claridad

- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante se presenta de manera clara para el lector.
- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante presenta un grado de claridad media en su lectura, pues la información presenta grados moderados de incoherencia o redundancia.
- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante no se presenta de forma clara para el lector.

Elocuencia

Elocuencia

- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante se presenta de forma elocuente.
- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante presenta un grado de elocuencia media en su lectura, pues la información presenta algunas dificultades de fluidez o argumentación.
- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante no es elocuente.

Signos emergentes

Tu respuesta

Manejo de los recursos informáticos

La pieza analizada da cuenta de un manejo adecuado de la herramienta utilizada para su desarrollo.

- SI

Manejo de los recursos informáticos

La pieza analizada da cuenta de un manejo adecuado de la herramienta utilizada para su desarrollo.

- SI
- NO

La pieza analizada da cuenta del uso de fuentes de información adecuadas para la realización de la actividad de aula.

- SI
- NO

La pieza analizada da cuenta de una adecuada resolución de la actividad de aula.

- SI
- No

La pieza analizada da cuenta del uso de fuentes de información adecuadas para la realización de la actividad de aula.

- SI
- NO

La pieza analizada da cuenta de una adecuada resolución de la actividad de aula.

- SI
- No

Signos emergentes

Tu respuesta


Enviar

Borrar formulario

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Este formulario se creó en Universidad de Antioquia. [Notificar uso inadecuado](#)

Anexo 6. Protocolo de obtención de asentimientos informados

 <p>1803</p>	<p>Protocolo de obtención de asentimientos y consentimientos informados</p>	<p>Facultad de Educación</p>
		<p>Fecha:</p>
<p>TÍTULO:</p>	<p>ALFIN e Inclusión educativa: Análisis de una estrategia desarrollada en la Biblioteca EPM para un grupo de niñas y niños migrantes venezolanos en la ciudad de Medellín.</p>	
<p>Dependencia:</p>	<p>Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Maestría en Educación y TIC modalidad virtual.</p>	
<p>INVESTIGADOR:</p>	<p>Cristian David Echeverri Ocampo Asesor: Doctor Fernando Zapata Duque</p>	
<p>LUGAR:</p>	<p>Medellín (Colombia). Universidad de Antioquia y Biblioteca EPM</p>	

Descripción: La presente investigación se desarrolla a partir del análisis de una estrategia de alfabetización informacional nombrada Relax literario: Semillero de estudios en horror y distopías el cual es desarrollado por el proceso de la Sala Infantil de la Biblioteca EPM para promocionar sus servicios bibliotecarios ante un grupo de niños y niñas que hacen parte de la fundación Poder Joven. A este espacio de formación asisten en promedio 15-24 niños y niñas por sesión en un rango de edades que oscila entre los 10 a 15 años y entre los cuales hay presencia de usuarios de nacionalidad venezolana. Las actividades educativas realizadas con este grupo poseen una periodicidad semanal, con sesiones que se llevan a cabo los días martes entre las 2:00PM a 4:00PM, desde el 22 de febrero del año 2022.


Atendiendo a las recomendaciones dadas por autores como Molina (2018) y en aras de desarrollar un proceso investigativo que responda a los altos estándares éticos que exige la investigación con niños y niñas, se comparte en el presente documento la línea protocolaria a seguir para la obtención de asentimientos y consentimientos informados que permiten el acceso a la información necesaria para el desarrollo de la investigación nombrada en la tabla informativa de este documento.

En consideración de lo anterior, se expone el paso a paso propuesto para la obtención de asentimientos y consentimientos informados:

1. Revisión de los formatos asentimientos y consentimientos informados con el asesor de la investigación.

2. Validación de los formatos asentimientos y consentimientos informados con uno o más expertos.
3. Validación de los formatos asentimientos y consentimientos informados con el equipo de profesionales de la Biblioteca EPM (Espacio donde se desarrolla la estrategia de Alfabetización informacional analizada).
4. Validación de los formatos asentimientos y consentimientos informados con el equipo de la Fundación Poder Joven (Adultos responsables del grupo de estudiantes que participan en la estrategia de Alfabetización informacional analizada).
5. Una vez validados los formatos asentimientos y consentimientos informados se compartirán con el comité de carrera de la Maestría en Educación y TIC modalidad virtual para determinar si estos deben ser remitidos al comité de ética de la Universidad de Antioquia.
6. Una vez obtenidas las determinaciones del comité de carrera de la Maestría en Educación y TIC modalidad virtual se procederá a socializar los formatos de asentimientos y consentimientos informados con los niños y niñas que participan en la estrategia de Alfabetización informacional analizada.
7. Después de socializar los formatos de asentimientos y consentimientos informados con los niños y niñas que participan en la estrategia de Alfabetización informacional analizada y de responder a sus posibles preguntas o inquietudes se procederá a la firma de los asentimientos con estos.
8. Después de obtener los asentimientos informados de los niños y niñas que acepten participar en el estudio, se contactará a los acudientes de estos para establecer un diálogo donde se les ponga en conocimiento del estudio, del deseo de su acudido por participar en este proceso y notificarles que recibirán un consentimiento informado en el cual podrán permitir o no la participación de su acudido en el estudio.
9. Entrega de los consentimientos informados a los acudientes de los niños y niñas que acepten participar en el estudio.
10. Recepción de los consentimientos informados diligenciados por los acudientes de los niños y niñas que aprueben su participación en el estudio.
11. Una vez realizada la recepción de los consentimientos informados diligenciados por los acudientes de los niños y niñas que aprueben su participación en el estudio se da inicio al trabajo de campo de la investigación.

Anexo 7 Aval de los protocolos

	FORMATO DE VALIDACIÓN CONSENTIMIENTO Y ASENTIMIENTO INFORMADO.	Facultad de Educación
		Fecha:

TÍTULO: ALFIN e Inclusión educativa: Análisis de una estrategia desarrollada en la Biblioteca EPM para un grupo de niñas y niños migrantes venezolanos en la ciudad de Medellín.

Dependencia: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Maestría en Educación y TIC modalidad virtual.

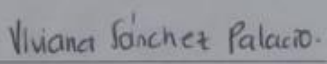
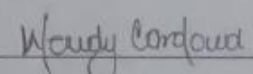

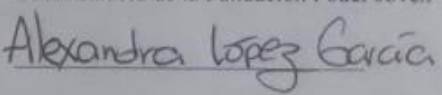
INVESTIGADOR: Cristian David Echeverri Ocampo
Asesor: Doctor Fernando Zapata Duque

LUGAR: Medellín (Colombia). Universidad de Antioquia y Biblioteca EPM


Descripción:

En el presente documento se da constancia de la revisión y validación del protocolo de obtención de consentimientos y asentimientos informados, y de sus respectivos formados de consentimiento y asentimiento informado diseñados por el estudiante de la Maestría en Educación y TIC *Cristian David Echeverri Ocampo* desarrollados para satisfacer la rigurosidad ética que exige el trabajo con niños y niñas en el curso de su investigación.

Como prueba de lo anterior firman:

 Profesional B de Servicios de Información	 Docente de la Fundación Poder Joven
 Profesional C de Servicios de Información	 Coordinadora de la Fundación Poder Joven

Anexo 8 Formato de asentimientos informados

 <p>1803</p>	<p>FORMATO ASENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN</p>	<p>Facultad de Educación</p>
		<p>Fecha:</p>
<p>TÍTULO:</p>	<p>ALFIN e Inclusión educativa: Análisis de una estrategia desarrollada en la Biblioteca EPM para un grupo de niñas y niños migrantes venezolanos en la ciudad de Medellín.</p>	
<p>Dependencia:</p>	<p>Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Maestría en Educación y TIC modalidad virtual.</p>	
<p>INVESTIGADOR:</p>	<p>Cristian David Echeverri Ocampo Asesor: Doctor Fernando Zapata Duque</p>	
<p>LUGAR: Medellín (Colombia). Universidad de Antioquia y Biblioteca EPM</p>		

Descripción:

Hola mi nombre es Cristian David Echeverri Ocampo y soy estudiante de la Maestría en Educación y TIC modalidad virtual, actualmente estoy desarrollando un estudio de investigación para obtener un título de posgrado.

En este estudio estoy intentando establecer si la estrategia de formación a la que asistes en la Biblioteca EPM aporta a tu proceso de inclusión educativa y al de los otros niños y niñas de origen venezolano que participan de esta estrategia.

Esto lo hago con la intención de generar orientaciones que sirvan para guiar el desarrollo de procesos parecidos en otras bibliotecas, o en otros espacios de ciudad cómo museos y colegios.

Por estas razones me gustaría contar con tu participación en el desarrollo de este estudio.

Tu participación consistiría en:

- 1) Permitir que se observen y registren algunos de tus comportamientos en el espacio de clase al que asisten en la biblioteca;
- 2) Permitir que se estudien algunas de las actividades que realices en este espacio de clases, algunas de estas actividades pueden ser los dibujos, talleres o escritos que desarrolles;
- 3) Participar en una entrevista grupal donde podrás compartir algunas de tus posturas, ideas o sentimientos frente a unas preguntas que realizaré.

- *He preguntado al niño/a y entiende que observare y registrare sus comportamientos y las actividades que realice, además que participará en una entrevista grupal:*

Toda la información que compartas me ayudará a comprender mejor el tema que estoy estudiando. Toda esta información será confidencial lo que significa que solo tú, tú acudiente y yo tendremos acceso a ella. En cualquier momento tú o tú acudiente podrán hacer preguntas sobre la investigación y cuando deseen conocer la información que me has compartido bastará con que me realices la solicitud de acceder a ella.

- *He preguntado al niño/a y entiende que la información que comparta será confidencial:*

Tu participación en este estudio es totalmente voluntaria, si no quieres participar en el estudio puedes decir que no. Es importante que sepas que si aceptas participar en el estudio y luego te quieres retirar puedes hacerlo sin ningún problema, y que tampoco habrá problema si no quieres responder a alguna pregunta en particular. También puedes solicitar que tu información sea nombrada utilizando un seudónimo de tu preferencia.

- *He preguntado al niño/a y entiende que su participación es voluntaria* _____

Cuando el estudio finalice tendremos dos momentos en los que competiremos los aprendizajes obtenidos.

1. Realizaremos una actividad de socialización para dar a conocer a ti, tu acudiente y todas las personas relacionadas con el proceso los resultados de la investigación.
2. Informaremos a más personas: científicos, profesores, bibliotecarios y a otros, sobre la investigación y lo que hemos aprendido. Esto lo haremos compartiendo informes y asistiendo a encuentros con personas interesadas en nuestro trabajo.

Tienes que tener claro que tu participación en el estudio solo será aceptada cuando tu acudiente firme el correspondiente consentimiento informado.

Si aceptas participar en este estudio marca con una (x) el cuadro que aparece a continuación y que dice “Acepto participar en el estudio”. Luego escribe tu nombre y firma el documento.

Acepto participar en el estudio

Si

No

Nombre: _____

Firma: _____

Contacto e Información de la persona que recibe el asentimiento.


Nombre: Cristian David Echeverri Ocampo

Firma: _____

Correo electrónico: cristiand.echeverri@udea.edu.co

Teléfono:3507172551

Anexo 9 Formato de consentimientos informados

 1803	FORMATO CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	Facultad de Educación
		Fecha:

TÍTULO: ALFIN e Inclusión educativa: Análisis de una estrategia desarrollada en la Biblioteca EPM para un grupo de niñas y niños migrantes venezolanos en la ciudad de Medellín.

Dependencia: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Maestría en Educación y TIC modalidad virtual.

INVESTIGADOR: Cristian David Echeverri Ocampo
Asesor: Doctor Fernando Zapata Duque

LUGAR:
Medellín (Colombia). Universidad de Antioquia y Biblioteca EPM.

INTRODUCCIÓN:
Cordial Saludo, su acudido(a) participa en un espacio de formación llamada Relax Literario el cual se realiza los días martes entre las 2:00pm a 4:00 Pm en la Biblioteca EPM. Este espacio de formación es un proceso de Alfabetización informacional con el que se busca generar en sus participantes aprendizajes relacionados al adecuado manejo de la información y algunas tecnologías de la información y comunicación, así como invitarlos continuamente a hacer uso de una biblioteca pública que está a su entera disposición.
Por la asistencia que tiene su acudido(a) en este espacio de formación se le ha invitado a participar en un estudio de investigación. La participación en este estudio es totalmente voluntaria y dependerá de su aprobación.

Antes de que decida aprobar la participación de su acudido(a) en el estudio lea este consentimiento cuidadosamente y plantee todas las dudas que tenga para asegurar su entendimiento de los procedimientos del estudio, incluyendo los posibles riesgos y los beneficios.

PROPÓSITO DEL ESTUDIO:

Establecer si una estrategia de Alfabetización informacional orientada a la promoción de los servicios bibliotecarios de una Biblioteca Pública aporta a los procesos de inclusión educativa de un grupo de niñas y niños migrantes de origen venezolano.

PARTICIPANTES DEL ESTUDIO: Para la selección de los participantes se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

Criterios de inclusión: Niños, niñas y jóvenes de edades entre los 10-15 años que participen en el espacio de formación llamado Relax Literario desarrollado los días martes de 2:00 PM a 4:00 PM en la Biblioteca EPM.

Criterios de exclusión: Personas que no participen del espacio de formación previamente nombrado.

PROCEDIMIENTOS:

El estudio propuesto tiene un enfoque cualitativo, lo que significa que busca generar aprendizajes a partir de los conocimientos, comportamientos, emociones, ideas y experiencias de los participantes del proceso. Para esto, se realizará un estudio de caso, siendo esta una estrategia en la que se busca comprender un contexto específico para llegar a conclusiones o ideas que puedan ser aplicadas en entornos más amplios.

Para recolectar información, en el estudio se utilizarán tres (3) técnicas, estas son:

La observación participante: Un mediador que acompaña el proceso de formación estará presente en algunas sesiones de clase observando con atención la sesión y tomará nota de aquellos asuntos que considere se relacionan con el propósito del estudio. Estas notas pueden ser, por ejemplo, el registro de las actitudes de los estudiantes frente a las instrucciones del mediador, la dificultad o facilidad con las que los niños y niñas usan los equipos de cómputo o algunas de las preguntas que realicen los estudiantes.

El análisis de contenido: En esta estrategia se lleva a cabo una lectura y posterior análisis de actividades o productos de aula como son los talleres, dibujos o escritos que los estudiantes realizan en el espacio de clase. Esto con el fin de extraer información relacionada con los propósitos del estudio.

Entrevistas grupales: Este es un tipo de entrevista en el que participan varios estudiantes, a los cuales se les formulan unas preguntas que guían la conversación, ellos pueden responder o no, según sus propios intereses, conocimientos o sentimientos. A partir de esta conversación, surgen ideas, comentarios o sentimientos que se registran de manera escrita y que aportan información relacionada con los propósitos del estudio.

Con esto presente se tiene previsto iniciar con estos procedimientos durante el primer semestre del año 2022 en modalidad presencial.

RIESGOS O INCOMODIDADES:

El presente estudio no supone riesgos para su acudido, pues bajo ninguna circunstancia se verá afectada su integridad física, emocional o moral.

El balance de riesgos parte de los procedimientos indicados en el estudio, en los que se observará algunas sesiones de clase, se analizarán actividades realizadas por los estudiantes en el espacio de formación y se llevarán a cabo entrevistas grupales donde su acudido(a) tendrá total libertad de responder o no las preguntas que sirven de guía para la conversación. Por esto se estima que el estudio no supone riesgo alguno para su acudido(a).

Es importante tener presente que las entrevistas serán registradas mediante grabadoras de voz, esto con el fin de realizar posteriores transcripciones que faciliten el análisis de la conversación generada con el grupo de estudiantes.

BENEFICIOS:

Este estudio no posee ninguna intención de lucro por lo cual no representará ningún tipo de beneficio económico para ninguna de las partes involucradas en su desarrollo (*Usted, su acudido(a), el investigador, la Universidad de Antioquia o la Biblioteca EPM*). Si usted aprueba la participación de su acudido(a) en este estudio será bajo la consideración de que esta es una decisión totalmente voluntaria que *puede* contribuir al desarrollo de un saber académico que posiblemente sirva de referente orientador de posibles estrategias educativas pensadas para contextos similares.

PRIVACIDAD Y CONFIDENCIALIDAD:

La información personal que su acudido(a) suministrará al investigador en el curso de este estudio permanecerá en secreto y no será proporcionada a ninguna persona diferente a usted o su acudido(a) bajo ninguna circunstancia. Las grabaciones y actividades de aula recolectadas a lo largo de esta investigación podrán ser nombradas con un código o seudónimo de tal forma que sólo el investigador conozca la identidad de los participantes del estudio.

Los resultados de esta investigación podrán ser utilizados en estudios futuros sobre el tema y estos resultados también pueden ser publicados en revistas científicas o ser presentados en socializaciones académicas, sin embargo, la identidad de su acudido(a) no será divulgada.

La información puede ser revisada por el Comité de Ética en la Investigación de la Universidad de Antioquia.

DERECHO A RETIRARSE DEL ESTUDIO:

Usted y su acudido(a) pueden solicitar el retiro del estudio en cualquier momento, pero los datos obtenidos hasta ese momento seguirán formando parte del estudio a menos que se solicite expresamente que su información sea borrada de nuestra base de datos.

No firme este consentimiento si no está de acuerdo con la participación de su acudido(a) en el presente estudio.

CONSENTIMIENTO

Título del estudio: ALFIN e Inclusión educativa: Análisis de una estrategia desarrollada en la Biblioteca EPM para un grupo de niñas y niños migrantes venezolanos en la ciudad de Medellín.

Acepto estas condiciones y consiento la participación de mi acudido(a) en esta investigación; autorizo el uso de la información que surja de su participación.

Nombre del acudiente: _____

Nombre del acudido: _____

Teléfono: _____

Fecha: _____

Firma del acudiente: _____

Contacto e Información del investigador:


Nombre: Cristian David Echeverri Ocampo

Firma: _____

Correo electrónico: cristiand.echeverri@udea.edu.co

Teléfono: 3507172551

Anexo 10. Registro de observación 1

 <p style="text-align: center;">Formato de observación: Estrategia de alfabetización informacional</p>					
Observador:	Cristian Echeverri	Lugar:	Biblioteca EPM-Sala de formación 1	Número de participantes:	4
Fecha:	7/7/2022	Número de sesión:	1	Hora:	2:00PM-4:00PM
Registro de la sesión					
<p>Al llegar a la Biblioteca los estudiantes esperaron en los torniquetes del nivel -1 a que la profesora que los acompañaba de la Fundación Poder Joven se registrará para ingresar a la Biblioteca. El Estudiante 4 y El Estudiante 3 estaban tomadas de gancho conversando y riéndose juntas, El Estudiante 1, permaneció en silencio y El Estudiante 2 daba brincos, empujaba y empujaba a sus compañeros, algo que le valió un llamado de atención por parte del mediador.</p> <p>Al ingresar el mediador le indico a los estudiantes que se dirigirían al nivel 2 de la Biblioteca y que trabajarían en la Sala de Formación #1, el mediador acompañó al grupo y les pidió que nadie lo adelantara en la marcha y así fue hasta llegar al nivel 1 de la Biblioteca, al llegar a las escaleras que van de este nivel al nivel dos de la Biblioteca El Estudiante 2 salió corriendo, algo que provocó que varios de sus compañeros corrieran también, El Estudiante 3 y El Estudiante 4 corrieron también, mientras que El Estudiante 1 permaneció junto al mediador. Salvo El Estudiante 1 y los otros tres estudiantes salieron corriendo a tomar un computador de la Sala de Formación.</p>					

Al llegar a la Sala de formación el mediador indicó que nadie debía encender las pantallas de los equipos de cómputo hasta que este diera las indicaciones de la clase, instrucción que todos los estudiantes obedecieron.

En esta sesión El Estudiante 1, El Estudiante 4, El Estudiante 3 y El Estudiante 2 debían realizar un rastreo de imágenes, esto como tarea asignada por el mediador a este grupo de estudiantes con el fin de encontrar recursos visuales que aportaran a la construcción de una narrativa digital que se construye en el espacio de formación como proyecto de aula. Los estudiantes se ubicaron en los computadores de la hilera central de la sala de formación y trabajaron en equipo, todos los estudiantes se demostraron capaces de acceder y operar de manera adecuada el equipo de cómputo, así como de acceder al navegador web de Google (Chrome) para realizar la búsqueda imágenes que se les fue asignada. Sin embargo, los cuatro estudiantes mostraron dificultad a la hora de guardar y almacenar las imágenes puesto que confundieron la opción de guardado que ofrece el navegador web para la descarga de imágenes con la opción de copiar la imagen desde el portal web. Otra dificultad que presentaron los estudiantes con esta actividad era el hecho de que descargaban archivos con un formato que no era compatible con el visualizador de imágenes del sistema operativo que poseen los computadores en los que están trabajando.

El Estudiante 4 al ver que ella y sus compañeros estaban teniendo dificultades para descargar las imágenes solicitó ayuda al mediador alzando su mano y llamando a la distancia diciendo “Profe necesito ayuda” este se acercó se les brindará una rápida explicación de cómo guardar las imágenes, luego de esto los estudiantes lograron almacenar algunas de las imágenes que se les pidió que descargaran como parte de la actividad de aula.

Después de que habían transcurrido aproximadamente 20 minutos de la sesión, el mediador se acercó a este grupo y les enseñó a los estudiantes cómo hacer una descarga de imágenes en un portal web de imágenes llamado PIXABAY. El método descarga en este portal era un poco más complejo que el que ofrece Google Imágenes, pues los estudiantes debían hacer una autenticación mediante el reconocimiento de imágenes, El Estudiante 1, El Estudiante 4, El Estudiante 3 y El Estudiante 2 demostraron una rápida apropiación de la forma para descargar imágenes en este portal web.

Luego de esto el mediador les indicó a los estudiantes que podían escoger entre usar Google imágenes o PIXABAY para realizar la actividad. El Estudiante 1, El Estudiante 3 y El Estudiante 2 optaron por la opción de emplear PIXABAY mientras que El Estudiante 4 prefirió usar Google Imágenes.

El Estudiante 2 presenta una gran dificultad para realizar la actividad, este cuando se encontraba realizando la búsqueda utilizaba palabras claves que estaban mal escritas y que en muchas ocasiones no arrojaban ningún resultado. El mediador identificó esta dificultad y se acercó a él para indicarle que cuando una palabra aparecía subrayada con una línea roja se encontraba mal escrita y que, desde el mismo buscador se podría corregir la palabra mal escrita desplegando unas posibles opciones semejantes con el click derecho del mouse.


Pese esta explicación El Estudiante 2 no sé fijaban si estaba cometiendo errores ortográficos o no, algo que aletargó su ejercicio, pues los errores ortográficos y la mala escritura de las palabras claves hacía que llegaran a resultados insatisfactorios en la búsqueda de imágenes.

En esta sesión los estudiantes navegaron única y exclusivamente entre dos portales web los cuales fueron PIXABAY y Google imágenes, no se observó que accedieran a ningún otro portal web, ni que realizaran alguna práctica indebida al navegar por internet. Todos los estudiantes demostraron capacidad de buscar información que fuera útil para cumplir con el objetivo de la clase. Sin embargo, frente a la capacidad de estos para seleccionar información, fue posible observar que a los estudiantes les costó hacer selección de información, puesto que navegaban entre el mar de contenidos que tenían a su disposición naufragando en este. Algo que se evidencia en el hecho de que, aunque pudieron acceder a cientos de imágenes y a pesar de que solo se les estaba pidiendo que descargarán tres imágenes, ninguno de los estudiantes descargó la totalidad imágenes que se les pedía.

Los cuatro estudiantes se tomaron su tiempo para deleitarse con las imágenes que observaban, descargando únicamente aquellas que más les gustaron. Pese a que ningún estudiante resolvió la tarea propuesta a cabalidad todos mostraron capacidad de utilizar información para dar solución o cumplimiento a las actividades propuestas en el espacio de formación.

Cuando el mediador dio por finalizada la sesión El Estudiante 4, El Estudiante 3, El Estudiante 1 y El Estudiante 2 se fueron sin organizar el puesto en que se encontraban. El Estudiante 4, El Estudiante 3 y El Estudiante 2 salieron corriendo de la Sala de Formación, mientras que El Estudiante 1 lo hizo de una forma más mesurada. Ninguno de estos estudiantes se despidió del mediador al retirarse del espacio de formación.

Anexo 11. Registro de observación 2

 <h2 style="margin: 0;">Formato de observación: Estrategia de alfabetización informacional</h2>					
Observador:	Cristian Echeverri	Lugar:	Biblioteca EPM-Sala Infantil	Número de participantes:	2
Fecha:	14/7/2022	Número de sesión:	2	Hora:	2:00PM-4:00PM
Registro de la sesión					
<p>El Estudiante 1 y El Estudiante 2 llegaron a la Biblioteca junto a sus compañeros de la Fundación Poder Joven, ambos esperaron con calma en los torniquetes de ingreso del nivel -1 a que su profesora acompañante se registrara y a que el mediador les diera ingreso a la Biblioteca. Ambos estudiantes estuvieron tranquilos, conversando en un tono moderado de voz. En este lugar el mediador le indico al grupo de estudiantes que la sesión se desarrollaría en la Sala Infantil.</p> <p>Ambos estudiantes tomaron la iniciativa y se desplazaron hacia este espacio de la Biblioteca, siendo los primeros del grupo en llegar a este lugar, allí el mediador les indico el lugar de la Sala donde iban a trabajar y los dos se ubicaron rápidamente en el espacio. El lugar del trabajo era una mesa larga en la que habían dispuestos varios asientos, El Estudiante 1 y El Estudiante 2 se ubicaron en la parte central de la mesa.</p> <p>Cuando todos los estudiantes habían tomado un puesto el mediador inicio con las instrucciones e indicaciones del espacio de formación. Señalando que para esta sesión iban a trabajar en grupos diferenciados realizando tareas específicas en equipo. Los dos estudiantes escucharon con atención al mediador permaneciendo en silencio mientras este hablaba.</p> <p>Después de esto el mediador organizó a los estudiantes en equipos y les asignó tareas específicas, a El Estudiante 2 le correspondió trabajar con otros tres compañeros y responder a una serie de preguntas, mientras que El Estudiante 1 le correspondió trabajar también con otros tres compañeros con el fin de realizar una serie de fotografías, para esto el mediador entrego a este equipo una cámara réflex que fue recibida por El Estudiante 1. El Estudiante 1 y su equipo debían componer hasta 6 fotografías (cantidad de fotos que la memoria de la cámara podía almacenar) relacionadas con el concepto bajo el cual se está desarrollando la narrativa digital que se está produciendo en este espacio como proyecto de aula, siendo dicho concepto la no muerte. Antes de iniciar con su actividad el mediador les dió a los estudiantes una serie de indicaciones entre las que estaban no tomar fotografías a los usuarios de la biblioteca sin pedir antes su autorización, sostener la cámara con firmeza, no discutir por el uso de la cámara, no arrebatarse la cámara de las manos y tener cuidado para evitar accidentes, a lo largo de la sesión se pudo observar que El Estudiante 1 acató</p>					

totalmente las indicaciones que el mediador le dió frente al uso de la cámara. También explicó a este grupo los pasos para tomar una foto; enfocar, obturar y utilizar el visor de la cámara.

El entusiasmo de El Estudiante 1 era tangible, en su rostro se dibujaba una sonrisa y escuchaba con atención cada una de las indicaciones que el mediador le daba. Ella en compañía de su grupo inicio una serie de pruebas fotográficas en la Sala Infantil, tomando fotos a los objetos que tenían a la vista y luego borrándolos de la cámara, una compañera pidió el favor a El Estudiante 1 que le prestara la cámara, algo que ella hizo sin vacilar, esta compañera tomo unas fotos de prueba y luego de unos minutos se la regreso a El Estudiante 1. Con cámara en mano este estudiante hizo un par de pruebas, logrando enfocar y retratar a una de sus compañeras, El Estudiante 1 jugó con el enfoque de la cámara y cambiaba entre los visores de la cámara, prefiriendo usar el visor de ojo por sobre la pantalla de la cámara.

Luego de un rato de prueba en Sala, El Estudiante 1 sus compañeros pidieron permiso para desplazarse a otros espacios de la Biblioteca, petición que el mediador aceptó y pidió a otro mediador del espacio que los acompañara.

El Estudiante 1 seguido la marcha del grupo desplazándose con autonomía por los diferentes niveles de la Biblioteca, subiendo por el ascensor desde el nivel -1 hasta el nivel 1 y luego caminando por las escaleras hasta el nivel 2 sin adelantarse al mediador que la acompañaba y conversando junto con sus compañeros en un tono moderado de voz, evitando así molestar a los otros usuarios con los que compartía el espacio, luego de un rato El Estudiante 1 le entregó la cámara a uno de sus compañeros y cada miembro del equipo tuvo una oportunidad para realizar unas cuantas tomas, uno de estos le pidió el favor de posar para hacerle un retrato diciéndole a El Estudiante 1 “Siéntate y pon cara de preocupación” él aceptó y tomó asiento en el balcón de estudio del nivel 2 de la Biblioteca y poso con total naturalidad, ayudando así a componer una de las fotos que fue seleccionada por el equipo para entregar como parte de la actividad al mediador.

Este grupo recorrió casi todas las instalaciones de la Biblioteca, pero en ningún momento interactuaron con los otros usuarios que estaban en el espacio, evitaron tomar fotografías de estos y se concentraron en fotografiar objetos. Mientras caminaban por la Biblioteca vieron a un guardia de seguridad del equipo de caninos, varios miembros de este equipo pensaron que con este animal podrían sacar una buena fotografía razón por la cual se acercaron lentamente al guardia de seguridad para solicitarle permiso de fotografiar al perro, mientras esto pasaba El Estudiante 1 permaneció un paso a tras del estudiante que tomo la vocería para pedir la autorización haciendo silencio.

Entre el grupo se veía un clima de camaradería, se apoyaban y ayudaban a tomar fotos, El Estudiante 1 se veía alegre, esperaba con calma su turno para realizar tomas y operaba la cámara con plena confianza. Este estudiante tomo parte activa en la selección de fotos que se entregaron al mediador, dando su voto sobre las fotos que consideraba debían quedar, ayudando así a seleccionar unas tomas de ella con cara de preocupación, un collar, un perro con bozal, una planta plástica y césped podado.

Por su parte El Estudiante 2 se encontraba en la Sala Infantil, su equipo debía responder a una serie de preguntas estas eran ¿Qué es un monstruo? ¿Cómo son los monstruos? ¿Qué cosas les gustan a los monstruos? ¿Qué cosas odian los monstruos? ¿Los monstruos nacen o se hacen? Para apoyar la resolución de estas preguntas el mediador dispuso diferentes libros en la mesa donde este equipo se encontraba. Este estudiante tomó algunos de los libros que estaban dispuestos en la mesa, los ojeó y revisó en el índice de estos, El Estudiante 2 centró su atención en un libro que se titulaba “Los monstruos también lloran” y se tomó el tiempo de revisa y leer algunas de las historias que en este se relataban, mientras El Estudiante 2 leía sus compañeros discutían sobre las respuestas que iban a dar para la actividad, ante lo cual este permanecía callado, embelesado en su lectura, su

lenguaje corporal daba a entender que le costaba un poco realizar la lectura, pues repetía en un tono de voz bajo lo que iba leyendo, tartamudeando un poco entre líneas.

El grupo de El Estudiante 2 avanzaba con las preguntas y este no tomo mayor parte en la resolución de estas hasta que se toparon con la pregunta de ¿Los monstruos nacen o se hacen? Uno de los miembros del grupo leyó esta pregunta en voz alta, al escucharla El Estudiante 2 rápidamente dió su opinión diciendo “Los monstruos se hacen porque aquí en el libro dice por ejemplo que el kraken se volvió malo porque mataron a su familia y eso lo puso muy triste y furioso” sus compañeros le dieron parte de razón, pero uno de ellos replico diciendo “si tienes razón se hacen pero hay algunos que también nacen siendo monstruos así que pongamos las dos opciones”, El Estudiante 2 estuvo de acuerdo y dijo “A pues sí, si pongamos las dos opciones” y continuo con su lectura.

Otro miembro del grupo fue escogido para escribir las respuestas que iban emergiendo entre el grupo y fue El Estudiante 2 quien tomó la vocería del grupo para llamar al mediador, alzando su mano y levantándose un poco de su puesto dijo “profe venga por favor que ya acabamos” y le entregó en la mano la hoja en la que su equipo había dado las respuestas, preguntando además “profe quedo bueno el trabajo” el mediador leyó rápidamente las respuestas y le contesto diciendo “si, hicieron un buen trabajo” El Estudiante 2 inmediatamente después le dijo “a profe entonces podemos jugar en los computadores”, el mediador se sonrió y le dijo que si, señalando que debía pedir el favor a la mediadora que estaba a cargo del espacio.

Así, El Estudiante 2 junto a uno de sus compañeros se dirigió hacia el puesto de la mediadora de la Sala Infantil y le pidió el favor de usar un computador, ella registro unos datos y le asigno un equipo de cómputo. Ambos estudiantes se ubicaron en un computador, El Estudiante 2 se hizo en el equipo número 11 de la Sala y su amigo en el equipo número 10 ubicado a la diestra de El Estudiante 2, en el equipo 12 que estaba a la izquierda de El Estudiante 2 había un niño indígena jugando en el computador, El Estudiante 2 lo observó por un momento, pero no cruzó ningún tipo de palabra con este pues rápidamente desvió su mirada al monitor del computador e ingreso a la página de juegos Friv utilizando Google Chrome.

El Estudiante 2 y su compañero pusieron un juego de Fútbol y luego otro de carreras, El Estudiante 2 tomaba pequeñas pausas en su juego para ver cómo iba a su amigo y para conversar un poco con este.


Justo antes de que terminara el encuentro y que la profesora acompañante de la Fundación Poder Joven diera la instrucción de regresar a las instalaciones de la Fundación, El Estudiante 1 llegó a la Sala, se lo veía contento y conversaba con los compañeros sobre la sesión decía cosas como “Ah viste que buen modelo soy” y “esas fotos nos quedaron muy buenas”.

El Estudiante 2 y El Estudiante 1 estuvieron un par de minutos en la Sala Infantil luego de haber terminado con la actividad que les habían asignado, El Estudiante 1 tomó asiento en una de las mesas junto a los compañeros con los que trabajo, tomando este tiempo para conversar y El Estudiante 2 utilizó este tiempo para jugar con uno de sus amigos. Pese a que en la Sala Infantil había otros niños que no pertenecían a la Fundación Poder Joven (Publico flotante del espacio) ninguno de los dos interactuó con nadie que no fuera su compañero o mediador de la Biblioteca.

Cuando escuchó la instrucción de retirarse de la Biblioteca El Estudiante 1 se organizó en fila junto con los compañeros con los que había trabajado y se despidió del mediador diciendo que le había gustado mucho la actividad de ese día. Por su parte a El Estudiante 2 la profesora le tuvo que insistir un par de veces para que se levantara del computador, este él decía “profe un momentico por favor” la profesora acompañante se paró a su

lado y lo observo detenidamente, al sentirse observado El Estudiante 2 cerró su juego, se paró de su asiento y organizo el puesto en el que estaba, volteó a ver a los mediadores de la clase y de la Sala infantil y se despidió meneando su mano mientras decía “chao profes muchas gracias”.

Anexo 12. Registro de observación 3

 <p>Formato de observación: Estrategia de alfabetización informacional</p>					
Observador:	Cristian Echeverri	Lugar:	Biblioteca EPM-Cinemateca	Número de participantes:	4
Fecha:	21/7/2022	Número de sesión:	3	Hora:	2:00PM-4:00PM
Registro de la sesión					
<p>Esta sesión se desarrolló en torno a la visualización de una película. En el encuentro anterior un estudiante del curso (Que no hace parte del grupo de niños y niñas que participan de la investigación) tuvo la tarea de hacer una pre selección de 3 películas de terror, suspenso o distopía presentes en la plataforma de Streaming Netflix. A partir de esta pre selección y luego de la validación con la profesora acompañante de la Fundación Poder Joven el mediador del espacio de formación escogió hacer la proyección de la película Corre (RUN en su idioma original). Esta es una película de suspenso, terror y misterio estadounidense de 2020. Dirigida por Aneesh Chaganty y escrita por él mismo y Sev Ohanian, la cual fue lanzada digitalmente el 20 de noviembre de 2020 por el servicio de Streaming Hulu siendo añadida en abril de 2021 al catálogo de Netflix.</p> <p>Al iniciar la sesión El Estudiante 2, El Estudiante 3, El Estudiante 1 y El Estudiante 4 hicieron un uso autónomo de los espacios y servicios de la Biblioteca, pues se pudo observar que los cuatro estudiantes se ubicaron en el espacio de forma ágil, asertiva e independiente en el lugar de ingreso de la Biblioteca, estos estudiantes esperaron con calma a que sus compañeros que habían traído mochilas las dispusieran en la cabina de Rayos x, luego se mantuvieron formados en la fila para ingresar por los torniquetes de la Biblioteca conversando en un tono de voz moderado y esperaron pacientemente a las indicaciones del mediador. Cuando el mediador habilitó el ingreso a la Biblioteca por los torniquetes del nivel-1 indicó al grupo de Poder Joven que se dirigieran a la Cinemateca y que esperaran un momento a que él abriera el espacio. Ante tal indicación los cuatro estudiantes se dirigieron a la Cinemateca en orden, esperaron pacientemente y no realizaron ningún tipo de pregunta, El Estudiante 2 tomo asiento en uno de los sofás ubicado cerca a este espacio aguardando a que abrieran el lugar donde se realizaría la proyección de la película, mientras que El Estudiante 3, El Estudiante 1 y El Estudiante 4 hicieron la fila que se había formado con otros estudiantes en frente de la puerta de la Cinemateca. Al ingresar a este recinto cada uno de los estudiantes ubicó un puesto de su preferencia, El Estudiante 2 prefirió hacerse en la silla superior izquierda de la Cinemateca, mientras que El Estudiante 3, El Estudiante 1 y El Estudiante 4 escogieron las sillas centrales.</p>					

Antes de iniciar la proyección de la película el mediador se dirigió al grupo y les dijo “muchachos ustedes ya saben cuáles son las normas de este espacio, no quiero ver a nadie cansoneando” y se dirigió al cuarto de proyección. En lo que duro la película el mediador no hizo ningún llamado de atención a los estudiantes, por lo cual puede afirmarse que estos respetaron las normas del espacio.

Mientras se realizaba la proyección de la película El Estudiante 2, El Estudiante 2, El Estudiante 1 y El Estudiante 4 tuvieron un buen trato del espacio y los servicios, estos dejaron el lugar donde se desarrolló el encuentro ordenado y limpio.


En relación a la forma en que los estudiantes se relacionaron con el servicio que se prestó en la Cinemateca, se pudo observar que esta fue una relación basada en el disfrute, los cuatro estudiantes se concentraron en la película, se engancharon con la trama y se vio reflejado en sus rostros diversas emociones. El Estudiante 1 y El Estudiante 4 tuvieron mayores sobre saltos, sonreían de forma esporádica, se sorprendieron más frente a las escenas de suspenso y se asustaron un poco con el filme. Por su parte, El Estudiante 2 y El Estudiante 3 estuvieron más sonrientes, ellos sonreían cuando una escena resultaba atemorizante.

Los cuatro estudiantes tuvieron un comportamiento acorde a las normas de la Biblioteca. No se evidenció ningún incumplimiento a las normas de este lugar, ni ningún tipo de llamado de atención a estos estudiantes por parte del mediador, la profesora acompañante de la Fundación Poder Joven o del personal de la Biblioteca.

En este encuentro los estudiantes no cruzaron palabra con ningún usuario de la Biblioteca, ni con nadie del personal de este espacio que no fuera el mediador del espacio. El Estudiante 2, El Estudiante 3, El Estudiante 1 y El Estudiante 4 saludaron al mediador con un abrazo apenas ingresaron por el torniquete de la Biblioteca, el abrazo fue efusivo pero corto. El Estudiante 3 y El Estudiante 4 abrazaron juntas al mediador, mientras que El Estudiante 2 y El Estudiante 1 lo hicieron por separado. Luego de abrazar al mediador los estudiantes se ubicaron rápidamente en la fila del ingreso. A lo largo de este encuentro los cuatro estudiantes mantuvieron conversaciones entre ellos, El Estudiante 3 y El Estudiante 4 permanecieron juntas casi todo el tiempo tomadas de gancho, solo separándose para abrazar al mediador, tomar asiento en la Cinemateca, entrar y salir de este espacio y de la Biblioteca, estas dos niñas conversaron principalmente entre ellas, comentando algunas de las escenas que veían. Por su parte El Estudiante 2 se apartó brevemente del grupo para tomar asiento en un sofá, él mantuvo conversaciones cortas con los compañeros que tenía cerca tanto en la fila como en la cinemateca. El Estudiante 1 al igual que El Estudiante 2 tuvo conversaciones cortas con los compañeros que tenía cerca, ella fue la única estudiante que tuvo espacios de conversación con su profesora acompañante. En términos generales los cuatro estudiantes tuvieron un trato cortés y amistoso con sus compañeros, presentando muestras de afecto con el mediador las cuales se materializaron en un abrazo. El Estudiante 2, El Estudiante 3, El Estudiante 1 y El Estudiante 4 conversaron todo el tiempo que duro la sesión, sin que esto supusiera algún tipo de conveniente pues este dialogo se dio siempre de forma respetuosa y amena sin afectar de ningún modo perceptible la experiencia de las otras personas con las que compartían el espacio.

Al finalizar la película, todo el grupo que vió el filme, menos los acompañantes de los jóvenes, aplaudieron enérgicamente. Cuando terminó la función los cuatro estudiantes se retiraron de este espacio y de la Biblioteca de forma ordenada, formándose en fila para salir rumbo a las instalaciones de la Fundación Poder Joven, pero sin despedirse del mediador.

Anexo 13. Registro de observación 4

 <p>Formato de observación: Estrategia de alfabetización informacional</p>					
Observador:	Cristian Echeverri	Lugar:	Biblioteca EPM-Sala de formación 2	Número de participantes:	3
Fecha:	27/7/2022	Número de sesión:	4	Hora:	2:00PM-4:00PM
Registro de la sesión					
<p>Los estudiantes llegaron muy enérgicos a la Biblioteca y se acomodaron rápidamente en la fila que usualmente se forma en los torniquetes de entrada en el nivel -1 de la Biblioteca. Una vez el mediador les dio ingreso a los estudiantes a la Biblioteca y este les indico que el lugar donde tendrían la clase seria a Sala de Formación #2 los estudiantes se dirigieron hacia este espacio reconociendo el lugar donde estaba ubicado. El Estudiante 2, El Estudiante 1 y El Estudiante 4 se adelantaron al grupo, apresuraron su paso casi al punto de correr, el mediador les llamó la atención y les indico que no debían adelantarse al grupo, esto bastó para que moderaran brevemente la marcha, pero una vez llegaron a la Sala de Formación salieron corriendo a ubicarse en un equipo.</p> <p>En esta sala de formación se encuentran 24 computadores dispuestos en tres hileras; una inferior, otra central y una superior. El Estudiante 1 se ubicó en el extremo derecho de la hilera central de la Sala de Formación, El Estudiante 2 se hizo a su lado y El Estudiante 4 se ubicó en la misma hilera, pero en la zona central, probó un computador y luego se cambió al equipo que estaba a la derecha de este.</p> <p>El Estudiante 1 y El Estudiante 2 estaban especialmente inquietos en esta sesión, El Estudiante 4 por su parte se encontraba más serena, muy callada, el mediador le pregunto que, si le hacía falta su amigo El Estudiante 3, compañero con el que suele compartir en este espacio, a lo cual solo sonrió como respuesta. El mediador, indicó a los estudiantes que no debían encender las pantallas de los computadores sino hasta que él diera la instrucción de encendido, El Estudiante 4 cumplió con la instrucción, mientras que a El Estudiante 1 y El Estudiante 2 no, el mediador tuvo que apagarles la pantalla en dos ocasiones porque detectó que estaban jugando mientras este daba la explicación del ejercicio de clase.</p> <p>El encuentro se dividió en dos espacios o momentos, en un primer momento de clase, el mediador valiéndose de una proyección de la pantalla de su equipo de cómputo les indico a los niños y niñas como acceder a Google Drive, también les explico cómo buscar, descargar y guardar en una carpeta específica una imagen, así como editar el nombre de un archivo (La imagen que descargaron) y como cargar la imagen que habían descargado en Google Drive. El Estudiante 2, El Estudiante 1 y El Estudiante 4 lograron seguir de manera adecuada las indicaciones del mediador, descargaron</p>					

la imagen, la guardaron en el escritorio, le cambiaron el nombre y luego subieron este archivo a Google Drive. De los tres estudiantes El Estudiante fue el único que pidió al mediador una pausa para que le repitiera de qué manera podía subir la imagen a Google Drive, esto lo pidió de buena manera solicitando el favor.

En el segundo momento de clase el mediador asignó una serie de tareas al grupo, tareas que fueron asignadas según se iban conformando equipos de trabajo. De tal forma, en el equipo en el que se encontraban El Estudiante 1, El Estudiante 4 y El Estudiante 2, junto a otros dos niños más, les correspondió rastrear una serie de pinturas en el portal Web WikiArt. De una forma rápida les explico cómo utilizar el buscador de la página y cómo descargar una imagen de allí, también le entregó al equipo una hoja en la que se encontraba la tarea que debían realizar y en la que se encontraba una lista de artistas: Francisco de Goya, Edvar Munch, Caspar David Friedrich, Joseph Mallord William Turner y Rembrandt, así como una lista de estilos de pintura: Tenebrismo, Simbolismo y Realismo social. Este equipo debía ubicar al menos 20 pinturas (4 pinturas por estudiante) que pudieran ser utilizadas en el proyecto de aula que el grupo en general viene trabajando. Mientras iba explicando El Estudiante 2, El Estudiante 4 y El Estudiante 1 asentían con la cabeza, al terminar su explicación el mediador le pregunto a este grupo de estudiantes si tenían alguna duda y todos dijeron que no. Tan pronto como el mediador terminó de explicarle a los niños y niñas cuál era su tarea y cómo usar el portal WikiArt El Estudiante 2 preguntó “Cuando acabe puedo jugar” a lo que el mediador respondió. “Cuando termines me llamas, miro cómo va tu trabajo y hablamos”, fue posible observar que El Estudiante 2 tan pronto como escuchó esto se puso a disposición para buscar las imágenes que le solicitaban. El Estudiante 4 y El Estudiante 1, no realizaron ninguna pregunta sobre el ejercicio y emprendieron la búsqueda de imágenes.

El Estudiante 2, El Estudiante 4 y El Estudiante 1 accedieron al portal WikiArt con facilidad, navegaron en este sitio web con soltura e iban comentando algunas imágenes que veían diciendo afirmaciones como “uy esta está muy tenebrosa” o “ay mira está empelota”.

Conforme transcurría la sesión se pudo observar que El Estudiante 1 y El Estudiante 2 tenían una actitud jovial, conversaban entre ellos y con sus otros compañeros, dejando escapar una que otra risita, El Estudiante 4 por su parte estuvo más sereno, silencioso y enfocado en su trabajo. En dos ocasiones el mediador vió que El Estudiante 2 estaba jugando en el portal web de Juegos Friv, razón por la cual le llamó la atención, cuando el mediador se acercó a El Estudiante 2 para llamar su atención identificó que él no había descargado ninguna imagen, cuando el mediador le preguntó por su trabajo se encogió de hombros sonrió y le dijo que ya se ponía a buscar las imágenes.

Mientras esto ocurría El Estudiante 1 ya había descargado dos imágenes y le estaba explicando a uno de sus compañeros como descargar una imagen del portal en que estaban trabajando; “Le das aquí y luego acá” le indicaba a un compañero tocando con los dedos la pantalla del computador señalando los iconos que debía clicar para hacer la descarga.

De la lista de artistas que el mediador les dió a los estudiantes El Estudiante 1, El Estudiante 4 y El Estudiante 2 se enfocaron en buscar pinturas de un único autor, Francisco de Goya, ellos navegaban entre las imágenes e iban seleccionando aquellas que les gustaban.

Luego transcurridos unos 20 minutos desde el momento en que se les había asignado la tarea de búsqueda de imágenes a este equipo El Estudiante 1 le dijo al mediador que había terminado su búsqueda y que si por favor le podía revisar, el mediador se acercó e identificó que las imágenes que ella había descargado no correspondían a la actividad propuesta, percatándose de que esta estudiante había ingresado a páginas emergentes de publicidad del portal razón por la cual le solicitó que repitiera la búsqueda pero teniendo cuidado de no ingresar a estos portales. Esto generó mucha

frustración en El Estudiante 1, tanto que se cruzó de brazos y sus ojos se pusieron lagrimosos, el mediador busco tranquilizarla, algo que funcionó pues ella rápidamente se incorporó y continuó con su búsqueda.

Ni El Estudiante 4, ni El Estudiante 2 presentaron problemas semejantes, no fue posible observar que alguno de ellos dos ingresara a alguna página emergente presente en el portal en que estaban trabajando. Sin embargo, El Estudiante 2 aprovechaba los momentos en que el mediador no estaba cerca de él para ingresar a páginas de juegos. Pese a que El Estudiante 2 alzaba la mirada para identificar en qué puntos de la Sala de Formación estaba el mediador, se concentraba más en el juego, razón por la cual el mediador pudo ver en más de una ocasión que este estaba jugando algo que le valió un par de llamados de atención.

Salvo los llamados de atención que se le realizaron a El Estudiante 2 por jugar en tiempo de clase y la equivocación cometida por El Estudiante 1 al descargar por equivocación imágenes de otro portal web se pudo observar que los tres estudiantes usaron de forma adecuada el computador, logrando utilizar de forma satisfactoria el portal Web WikiArt para identificar y descargar imágenes que se pudieran emplear en el proyecto de aula en que ellos y sus compañeros están trabajando.

Faltando aproximadamente 15 minutos para finalizar esta sesión El Estudiante 4 pidió al mediador que revisara su trabajo. En la revisión el mediador le mostró a El Estudiante 4 que una de las imágenes que había descargado no tenía una buena resolución, pese a esto le dijo que había realizado un buen trabajo. El Estudiante 4 agradeció al mediador y le preguntó: “¿Profe puedo jugar?” a lo que este respondió que sí. Escuchando esto El Estudiante 2 preguntó también “¿Profe y yo puedo jugar?” a lo que el mediador contestó que no porque ya había jugado durante toda la clase, Estudiante 2 respondió con “aaaa” y se encogió de hombros.


Cuando faltaban unos 10 minutos para finalizar la clase, el mediador le dijo al grupo en general que la mayoría había realizado un buen trabajo, que podían tomar estos 10 minutos como un tiempo libre. El Estudiante 1 le preguntó al mediador que, si no importaba que le hubiera faltado una imagen, a lo que este respondió que no había ningún problema y acto seguido se dispuso a jugar un juego compartido de Friv con el compañero al que anteriormente había ayudado a descargar la imagen en el computador en que este se encontraba.

El Estudiante 4 alzó la cabeza para escuchar lo que decía el mediador y como ya se encontraba jugando siguió concentrada en su juego de vestuario, también en el portal Friv.

Por su parte El Estudiante 2 se puso a jugar un juego tipo shooter (juego de disparos), al darse cuenta de esto el mediador le indico que cambiara de juego, pues en la Biblioteca no se permitían este tipo de juegos. El Estudiante 2 hizo caso omiso de la instrucción y siguió con su juego. Luego de dar una ronda por el espacio el mediador identificó que El Estudiante 2 no había obedecido su instrucción y apagó la pantalla del computador en el que este estaba jugando sin mediar palabra. El Estudiante 2 no dijo nada frente a esto, estuvo un par de minutos sentado en silencio y al cabo de un momento busco un amigo con quien jugar en otro computador.

Cuando la clase llegó a su fin El Estudiante 1, El Estudiante 4 y El Estudiante 2 organizaron el lugar en que se encontraban. El Estudiante 1 y El Estudiante 4 se despidieron gentilmente del mediador diciendo “Chao profe nos vemos la próxima semana”, mientras que El Estudiante 2 salió del espacio sin decir nada.

Anexo 14. Registro de observación 5

 <p style="text-align: center;">Formato de observación: Estrategia de alfabetización informacional</p>					
Observador:	Cristian Echeverri	Lugar:	Biblioteca EPM-Sala de formación 2	Número de participantes:	2
Fecha:	3/8/2022	Número de sesión:	5	Hora:	2:00PM-4:00PM
Registro de la sesión					

En esta sesión El Estudiante 2 y El Estudiante 1 recorrieron la Biblioteca desde los torniquetes del nivel -1 hasta la Sala de formación que se encuentra en el nivel 2 (Sala de Lectura) a lo largo de este tiempo permanecieron tranquilos, en silencio y presentando un buen comportamiento. Llegaron junto a sus compañeros a este espacio y rápidamente, pero sin correr, se ubicaron en un puesto, tomando un equipo de cómputo de su preferencia. El Estudiante 2 se ubicó en el extremo superior derecho de la Sala mientras que El Estudiante 1 lo hizo en el extremo inferior derecho. Este encuentro inició más tarde de lo usual, según manifestó la profesora acompañante de la Fundación Poder Joven, los niños y niñas tuvieron una actividad que los retrasó.

El mediador inició con la clase presentando la agenda de trabajo y las normas del espacio (Dejar el lugar en orden, no prender las pantallas de los pc hasta no recibir la indicación, no correr, no gritar, no molestar a los compañeros y prestar atención cuando se brinde alguna instrucción o explicación) mencionó que en este encuentro iban a ver los adelantos en el proyecto de aula, se realizaría una búsqueda de información, utilizarían Google Drive para guardar información y los que faltaran escribirían las dedicatorias del libro que informativo o narrativa digital que están construyendo como proyecto de aula.

Así, el mediador inició con la presentación de los avances del proyecto de aula, indicando que el capítulo uno estaba concluido, señaló los aportes que él había realizado en este capítulo, al igual que los aportes que los estudiantes han realizado en este. En medio de la presentación de los avances El Estudiante 1 levantó la mano para realizar una pregunta: “¿Profe cuantos capítulos va a tener el libro?” a lo que él respondió que la idea era crear entre 4-5 capítulos. Después de formular su pregunta este estudiante permaneció concentrada escuchando lo que el mediador decía.

Mientras realizaba la presentación de los avances el mediador identificó que El Estudiante 2 se encontraba jugando en el PC (Personal Computer, Computador Personal) por lo cual se dirigió hasta donde él para realizar un llamado de atención y apagar la pantalla de su equipo, después de este hecho El Estudiante 2 permaneció en silencio mirando al mediador. Luego de unos minutos el mediador preguntó al grupo qué, si les gustaba lo que habían logrado y qué, si querían modificar algo, a lo que el grupo casi al unísono respondió “¡Profe así está bien!”.

Finalizada la presentación de los avances en el proyecto de aula el mediador indicó a los estudiantes que podían encender la pantalla del computador, explicó los pasos para acceder a Google Drive usando una cuenta compartida (Esta es una cuenta de Google creada por el mediador para trabajar

con ella en las diferentes sesiones de clase) y proyecto la contraseña para loguearse en ella, indico cómo crear un documento de texto en línea en esta plataforma, cómo cambiar su nombre y cómo adjuntar una imagen en teste. También recordó de forma rápida a los estudiantes como buscar y descargar una imagen utilizando Google Imágenes. Estas explicaciones las hacía indicando el paso a paso, proyectando la imagen de su pantalla mediante un Videobeam y dando espacio para que los estudiantes lo siguieran a medida que daba las instrucciones.

En un momento mientras el mediador explicaba fijo su mirada en El Estudiante 1, él aprovechó este momento para decirle: “Profe tengo el celular, pero no lo estoy usando” (Le mostró su pantalla y le acercó un audífono para que corrobora que no estaba escuchando música), él le sonrió y sin recibir el audífono le dijo que estaba bien. Luego de que ocurriera esto el mediador se percató que mientras explicaba El Estudiante 2 estaba jugando en el PC un shooter, se acercó a donde él y le cerró el juego, acción que tuvo que repetir dos veces más. A raíz de esto el mediador le dijo al grupo “Muchachos es mejor que me presten atención para que hagamos el ejercicio de clase de forma más rápida, si lo hacemos bien y rápido es muy probable que nos quede tiempo libre”.

Luego de decir esto el mediador termino de explicar el paso a paso necesario para proseguir con una actividad de aula la cual consistía en buscar una imagen de un personaje de preferencia de los estudiantes, adjuntarla en un documento de texto en línea de Google Drive, buscar la edad de su personaje, copiarla en este documento y nombrar el archivo con el nombre del estudiante.

En este encuentro El Estudiante 1 estuvo muy atenta a las instrucciones del mediador, mientras que El Estudiante 2 buscaba espacios de distracción de este para jugar principalmente juegos de disparos.

Luego de que el mediador diera las instrucciones para realizar la actividad de clase El Estudiante 1 utilizando Google imágenes para realizar la búsqueda de la imagen de una cantante, tardó más en encontrar una imagen de su gusto que lo que tardó en adjuntarla al documento, buscar la edad de su personaje en Google y nombrar el texto. Mientras trabajaba en su actividad El Estudiante 1 cerró por accidente el documento en línea en que se encontraba trabajando, esto la asustó un poco, llamo al mediador diciéndole “¡Profe, profe, se me cerro!¿Qué hago?” él cuando se acercó le dijo que estuviera tranquila que era un archivo en línea que por ello la información se guardaba de forma automática, esto hizo que El Estudiante 1 se

tranquilizara, luego le dijo que buscara su nombre entre la lista de archivos que aparecían en el Drive, él rápidamente ubicó su trabajo y agradeciéndole al mediador continuó con su actividad. Así El Estudiante 1 fue uno de los primeros estudiantes en terminar esta actividad.

En el momento en que El Estudiante 1 terminó su actividad levantó la mano y llamó al mediador, cuando este se acercó le preguntó “¿Profe así está bien?” el mediador revisó su actividad y le indico que había hecho un muy buen trabajo, después de obtener el visto bueno del mediador puso música en su celular y se acercó a dos de sus compañeros que aún no terminaban su actividad, les pregunto que si necesitaban ayuda a lo que ellos dijeron que sí. De esta forma, El Estudiante 1 ayudó a sus compañeros indicándoles los pasos para adjuntar la imagen que habían descargado al documento en línea de Google Drive, les indicaba mostrando con su dedo donde clickear para cargar la imagen.

Mientras esto ocurría El Estudiante 2 tenía dificultades para realizar su actividad, llamó al mediador y cuando este estuvo cerca le dijo “¿Profe que hay qué hacer?” a lo que este respondió “Si ves lo que pasa cuando no me prestas atención por estar jugando”. El mediador repitió a El Estudiante 2 las indicaciones para realizar la actividad, mientras explicaba El Estudiante 2 preguntó “¿Profe puedo buscar la persona que yo quiera?” a lo que él le respondió que sí, esto motivó a El Estudiante 2 y rápidamente se puso en función de realizar la actividad.


Mientras El Estudiante 2 realizaba la búsqueda de su personaje por error cerró la ventana web en la que se encontraba trabajando y como era una pestaña incógnita tuvo que pedir ayuda al mediador para poder loguearse de nuevo en Google Drive. “Profe me va a escribir la contraseña es que no me acuerdo cual es” le dijo al mediador, este se acercó y escribió, la contraseña, al momento de loguear El Estudiante 2 se ubicó rápidamente en el portal de Google Drive y encontró con celeridad su trabajo, el mediador aprovechó el momento para dar un vistazo al trabajo de este estudiante y vio que este avanzaba de buena manera, de tal forma le dijo “Estudiante 2 vas muy bien, como es de bueno cuando te concentras y no te distraes jugando” a lo que El Estudiante 2 respondió con una sonrisa “Profe es que yo soy un crack” el mediador sonrió de vuelta y le dijo “Que no se te vaya a olvidar poner la edad de tu personaje ¿Recuerdas cómo copiar y pegar información?” a lo que este respondió “Profe yo creo que sí” el mediador le sonrió y dejo que El Estudiante 2 prosiguiera con su actividad. En el momento en que el mediador revisó el trabajo de este estudiante él ya había adjuntado una imagen de un cantante, había nombrado su archivo y tenía abierto en el buscador de Google el dato que estaba buscando.

Después de terminar su actividad y justo antes de que acabara la sesión de clase El Estudiante 2 llamó al mediador a preguntarle que cómo le había quedado su actividad, el mediador revisó este trabajo y le indico que lo había hecho muy bien.

Inmediatamente después de dar el visto bueno a la actividad de El Estudiante 2 el mediador finalizó con el encuentro indicando al grupo que cerraran la sesión de Google en la que estaban trabajando, apenas El Estudiante 2 cerró su sesión se levantó dando un brinco de su puesto, se dirigió corriendo hacia la salida de la Sala de Formación. El mediador hizo un llamado de atención al grupo en general recordando que la Sala debía quedar organizada, El Estudiante 2 no regresó a organizar su puesto, pero sí ayudó a organizar tres puestos donde habían estado otros de sus compañeros, se acercó a otro de sus compañeros que estaba finalizando su actividad y le hizo una pequeña broma, ambos se rieron y El Estudiante 2 se sentó por un momento a su lado observando como su compañero terminaba la actividad.

Mientras tanto El Estudiante 1 cerró su sesión de Google, organizó su puesto y le compartió uno de sus audífonos a un compañero y se despidió con la mano a la distancia del mediador, por su parte El Estudiante 2 se despidió dando un pequeño grito diciendo “¡Profe nos vemos la otra semana!”.

Anexo 15. Registro de observación 6

 <p style="text-align: center;">Formato de observación: Estrategia de alfabetización informacional</p>					
Observador:	Cristian Echeverri	Lugar:	Biblioteca EPM-Sala de formación 12	Número de participantes:	2
Fecha:	10/8/2022	Número de sesión:	6	Hora:	2:00PM-4:00PM
Registro de la sesión					

En este día los estudiantes llegaron a la Biblioteca y se organizaron rápidamente en una fila esperando que se habilitará su ingreso a la Biblioteca, cuando esto ocurrió se desplazaron con tranquilidad desde el nivel -1 de la Biblioteca hasta la Sala de formación #2. Su caminar era pausado, sin gritos, ni sobresaltos. Al llegar al espacio donde se desarrollaría la clase El Estudiante 3 se ubicó en el computador central de la última fila de la Sala de formación, mientras que El Estudiante 1 se ubicó en el computador central de la primera fila de esta sala.

Cuando todos los estudiantes se ubicaron en sus respectivos puestos el mediador indicó que nadie debía prender las pantallas de los equipos de cómputo hasta que se dieran las instrucciones de la clase y este diera la indicación de encendido. Acto seguido, el mediador comenzó con las instrucciones de la actividad que se realizaría en esta sesión, indicando que para esta clase se realizaría una actividad evaluativa pensada para identificar los conocimientos que habían adquirido los estudiantes en las últimas sesiones.

El Estudiante 1 y El Estudiante 3 permanecieron en absoluto silencio mientras el mediador daba sus indicaciones, siguieron la norma de no encender las pantallas de los computadores y concentradas ambas personas asentían con la cabeza a medida que se daban las explicaciones necesarias para el desarrollo de la actividad.

La actividad consista en crear un documento en línea de Google Docs, marcarlo con la fecha del día y con el nombre de cada uno de los estudiantes, identificar mediante una búsqueda quien era el autor de una lista de cuatro libros (La metamorfosis, It, Frankenstein, Drácula), buscar una imagen de cada uno de estos libros y adjuntarla al documento.

Después de dar la explicación de la actividad, el mediador dió la instrucción de encender las pantallas, ingresar a la cuenta de Google Drive y ubicar la presentación donde estaban las instrucciones de la actividad, indicando además que los estudiantes podrían ayudarse entre sí pero que debían entregar una actividad por persona. El Estudiante 3 y El Estudiante 1 e ingresaron sin ningún problema a la cuenta compartida de Google y ubicaron con facilidad el archivo donde estaban las instrucciones para realizar la actividad.

El Estudiante 3 trabajó en solitario, no buscó ayuda de ninguno de sus compañeros o del mediador. Luego de pasados unos 15 minutos aproximadamente del inicio de la actividad llamó al mediador para preguntarle si su trabajo iba bien, este revisó su trabajo, vió que había creado y

nombrado adecuadamente el documento, adicionalmente notó que ya había adjuntado una imagen de un libro y que había identificado el autor del texto correspondiente, el cual era el último en la lista (Drácula), después de ver esto le indico que en efecto estaba realizando un buen trabajo.

El Estudiante 3 estuvo muy callado a lo largo de la clase, no conversó con ninguno de sus compañeros, ni con la profesora acompañante de la Fundación Poder Joven, se concentró por completo en desarrollar la actividad y la única duda que manifestó al mediador fue sobre una imagen, ella lo llamó y le exclamó “¡Profe descargue esta imagen pero no me carga!” a lo cual este, luego de revisar la imagen en cuestión, le indicó que al bajar una imagen debía fijarse que el formato de descarga fuera compatible con imágenes, ya que el archivo que había descargado tenía un formato de archivo web. Después de esta explicación fue posible observar que El Estudiante 3 se tomaba el tiempo de revisar el formato con el que descargaba las imágenes, lo hacía entrecerrando sus ojos y acercando su rostro al monitor para corroborar que no descargaba un archivo con un formato que no le sirviera. Esta persona utilizó el motor de búsqueda de Google digitando el nombre de un libro acompañado de la palabra “autor” esto la llevaba a un panel donde encontraba la información que necesitaba y extraía la información utilizando las funciones de copiado y pegado ctrl+c y ctrl+v. Para realizar su actividad El Estudiante 3 identificó primero los autores de los libros en cuestión y luego realizó la búsqueda de imágenes en el portal de Google Imágenes.

El Estudiante 3 terminó su actividad con un buen margen de tiempo antes de que se finalizara el encuentro. Al finalizar su ejercicio dio una breve revisión a lo que había hecho y llamó al mediador para indicarle que había terminado, este revisó su actividad y le dijo que lo había hecho muy bien, al escuchar esto le pregunto al mediador que si podía jugar a lo que él le respondió que sí. De esta forma Natalia ingresó a juegos Friv y busco un juego de su preferencia.

Por su parte El Estudiante 1 inició su actividad con mucho entusiasmo, rápidamente creó el documento, lo marcó tal cual lo solicitaba la actividad y comenzó a trabajar junto con un compañero que tenía cerca a su puesto, ambos revisaron los diferentes puntos de la actividad y dieron inicio a su ejercicio. Juntos comenzaron a hacer la búsqueda de las imágenes de los libros digitando el nombre de un libro a la vez en Google Imágenes. Sin embargo, el compañero rápidamente rebasó a El Estudiante 1, este le tomó mucho adelanto y ella simplemente no fue capaz de seguirle el ritmo a su compañero, en diferentes momentos El Estudiante 1 le pidió a este compañero que le explicará dónde buscar el nombre de los autores de los

libros, como descargar y subir las imágenes de estos, él le daba unas indicaciones muy cortas que El Estudiante 1 no terminaba de comprender, al ver que se estaba quedando atrás El Estudiante 1 se empezó a frustrar, algo que se percibía en su lenguaje corporal, se cruzaba de brazos, se tapaba el rostro, daba pequeños saltos en el asiento y miraba con preocupación el monitor.

Al notar esto el mediador se acercó a esta estudiante y le preguntó “¿Cómo vas Estudiante 1?” a lo que esta persona contestó “Profesor muy mal, no sé cómo hacer esto, estoy estresado y no quiero hacer nada” él se sonrió ante esta afirmación y repitió su afirmación diciendo “Estas mal, no sabes cómo hacerlo, estas estresado y no quieres hacer nada, pues veamos entonces qué hacemos”. Acto seguido revisó el trabajo de El Estudiante 1, vió que había cargado una imagen de un libro pero que no tenía identificado el autor de este, al darse cuenta de esto preguntó “¿Estudiante 1 qué es lo que tenemos que hacer?” a lo que esta persona respondió “Buscar quien escribió estos libros y subir una imagen de los libros” (esto lo hacía mientras indicaba con el dedo las instrucciones que aparecían en la presentación donde estaba dispuesta la actividad de clase), “Muy bien, ya subiste una imagen de un libro pero te falta poner cuál es su autor” dijo el mediador (Se trataba de Drácula) “busca quien escribió ese libro” Continuo.

El Estudiante 1 un poco más en calma, abrió una nueva pestaña en Google Chrome, fue al motor de búsqueda de Google y Digitó preguntando “¿Quién escribió Drácula?” al ver el resultado dijo “Ah este es el escritor”, apuntando con el dedo a la pantalla “Muy bien respondió el mediador, preguntó, ¿Ahora qué vas a hacer?” “Tengo que copiar este nombre en el documento”, el mediador hizo un gesto afirmativo con la cabeza y El Estudiante 1 copió el nombre del autor y lo llevó a su documento utilizando las funciones ctrl+c y ctrl+v.

Después de ver esto el mediador le dijo al Estudiante 1 “Ya tienes una imagen subida, haz lo mismo con otro libro”, de inmediato El Estudiante 1 digitó el nombre del libro IT y realizó la búsqueda de una imagen de este libro yendo directamente a Google Imágenes, cuando estaba haciendo la descarga de un archivo el mediador aprovechó para explicarle a esta estudiante que debía tener cuidado con el formato de descarga de imágenes para así usar imágenes que se pudieran adjuntar al documento en el que estaba trabajando. Ella prestó atención a la recomendación del mediador, asintiendo con la cabeza conforme le daba la indicación. En esta sesión El Estudiante 1 no tuvo ninguna dificultad relacionada con el formato de los archivos que descargo, bajo una imagen y la adjuntó al documento, viendo esto el mediador dijo “muy bien ¿ahora qué sigue?” “buscar quien lo escribió” dijo El Estudiante 1 “Exacto” respondió el mediador. Realizando una búsqueda como había hecho con el libro de Drácula él estudiante

logró identificar rápidamente quien había escrito este libro y llevar la información al documento, una vez El Estudiante 1 identificó la información requerida del segundo texto el mediador le dijo “bien, mira que no están difícil sigue así” el estudiante se sonrió, se encogió de hombros y dijo dibujando una sonrisa en su rostro “a bueno profe muchas gracias” y prosiguió haciendo su búsqueda conforme lo venía haciendo, primero buscando la imagen del libro, adjuntándola y luego buscando el autor que había escrito la obra.

Así, El Estudiante 1 logró finalizar su actividad justo antes de que la profesora acompañante de la Fundación Poder Joven le indicará al grupo que debían regresar a la Fundación.

Ambos estudiantes acataron la instrucción de su profesora acompañante y se levantaron del puesto, organizaron sus asientos y cerraron la sesión de Google. El Estudiante 3 sonrió a la distancia al profesor y se despidió de él diciendo “Profe chao” mientras agitaba su mano, por su parte El Estudiante 1 abrazó por la espalda al profesor, él lo miró y le sonrió, El Estudiante 1 se despidió diciendo “Chao profe nos vemos la otra semana”. Así ambas estudiantes se retiraron de la Sala de Formación, El Estudiante 1 lo hizo conversando con uno de sus compañeros, mientras que El Estudiante 3 permaneció en silencio caminando cerca de su profesora acompañante.

Anexo 16. Registro de observación 7



Formato de observación: Estrategia de alfabetización informacional

Observador:	Cristian Echeverri	Lugar:	Biblioteca EPM-Sala de Formación 2 y Sala Infantil	Número de participantes:	3
Fecha:	17/8/2022	Número de sesión:	7	Hora:	2:00PM-4:00PM

Registro de la sesión

En esta sesión los jóvenes se desplazaron desde los torniquetes del nivel -1 de la Biblioteca hasta la Sala de formación 2, que se encuentra en el segundo nivel de la Sala de Lectura. El Estudiante 1, El Estudiante 2 y El Estudiante 3 llegaron de forma ordenada y con total tranquilidad se ubicaron en el espacio, escogió cada uno un computador de la primera hilera, El Estudiante 1 se hizo en el último de la derecha mientras que El Estudiante 3 seleccionó el último de la izquierda de la fila y El Estudiante 2 se acomodó en un computador del centro de la hilera del medio de la Sala de Formación.

Mientras los compañeros de las estudiantes se terminaban de organizar en el espacio El Estudiante 3, cuando se le acercó al mediador le preguntó y dijo: “¿Profe qué vamos a hacer hoy? Pónganos algo fácil es que yo no entiendo nada”. El con una carcajada le respondió: “¿Cómo así Estudiante 3 que no entiendes nada, si la última clase lo hiciste todo súper bien?”. El Estudiante 3 sonriente replicó: “Jajaja profe yo no sé ni cómo le hice”. El mediador le sonrió de regreso y después de este cruce de palabras inicio con las orientaciones del encuentro.

El mediador dió las indicaciones de la clase, recordando la norma de no encender las pantallas de los computadores hasta que se diera la indicación de encendido. Luego de esto menciono que para estén encuentro iban a dialogar sobre seguridad en el uso de internet y que luego realizarían una actividad para completar los capítulos 3 y 4 de la narrativa digital en la que vienen trabajando como proyecto de aula.

Para dar inicio a la primera parte de la clase les pidió a los estudiantes que realizaran una búsqueda de una serie de palabras (Funar, shitpost, grooming, anonimato y ciber delito) indicando que no hacía falta transcribir las palabras pues la intención del ejercicio era hacer una lectura de estos terminos y conversar un poco en torno a ellos.

El Estudiante 3, El Estudiante 2 y El Estudiante 1 atendieron a las instrucciones del mediador, mientras él hablaba ellas prestaban atención y se concentraban en lo que este les decía.

El mediador dió un espacio de 10 minutos para que el grupo hiciera las búsquedas y leyeran la información que encontraban. Mientras este tiempo transcurría los Estudiantes 1, 2 y 3 realizaban la búsqueda de las palabras. Cuando Natalia encontró la primera palabra llamó al mediador y le preguntó: “¿Profe entonces solo tengo que leer lo que dice aquí? ¿No tengo que escribirlo en ninguna parte?”. (Indicaba con su dedo en la pantalla, apunta a una definición de la palabra anonimato) El mediador le respondió “Así es, tienes que leer, no hace falta que lo copies en ningún otro lugar,

pero debes prestar atención a lo que estas consultando, recuerda que la idea es que puedas contarnos ahora que significan o que cómo entiendes estas palabras”. “A bueno profe”. dijo El Estudiante 3 y siguió con su búsqueda, identificando y repasando cada una de las palabras que debía consultar.

El Estudiante 2 se encontraba en silencio, concentrado en su lectura modulando con sus labios lo que iba leyendo en el monitor.

Por su parte El Estudiante 1 se encontraba haciendo la búsqueda, leía cada una de las definiciones que encontraba de las palabras y las leía en voz alta, intentando así aprenderse los significados, conversaba también con su compañero más cercano compartiendo lo que había encontrado. Cuando el tiempo que se había asignado para esta actividad se acababa El Estudiante 1 llamó al mediador y le dijo “Profe ya busqué todas las palabras”. A lo que este le respondió “Vale Estudiante 1 me parece muy bien, ¿Sabes qué quieren decir? “Sí profe, respondió la persona”.

En cuanto se terminó el tiempo asignado para esta actividad el mediador procedió a generar un espacio de dialogo en torno a las palabras que se habían buscado, inicio preguntando por quien quería compartir que entendía por funar, a lo que un estudiante tomo la palabra, una vez un par de estudiantes habían compartido sus comprensiones del término procedió a profundizar por los orígenes de esta expresión, las implicaciones de este y las connotaciones del mismo.

Diferentes estudiantes tomaron la palabra para expresar y compartir sus comprensiones de las palabras, generando un diálogo donde los estudiantes socializaban sus comprensiones y luego el mediador profundizaba y generaba reflexiones sobre los términos, buscando establecer relaciones entre estos y nociones de cuidado en el internet. En dicho dialogo fueron los estudiantes de mayor edad quienes más activos se mostraron. Los Estudiantes 1 y 3 permanecieron en silencio mientras sus compañeros hablaban, escuchando y yendo a la definición de las palabras a medida que se conversaban sobre estas.

En un momento el mediador señalo “Bueno, bueno están muy conversadores eso me gusta, pero casi no he oído hablar a los muchachos de por aquí abajo, Estudiante 1, Estudiante 3 ¿Qué entienden por anonimato?”. Ante esta pregunta las estudiantes se encogieron de hombros, se situaron en la definición que habían encontrado del término y lo repasaron, pero no respondieron nada, el mediador pregunto de nuevo “Bueno chicas y entonces, qué entienden por anonimato, pero ellas seguían sin modular palabra, luego de unos segundos de silencio otro compañero se levantó del puesto y

dió una definición, lo que desvió la atención del mediador a este estudiante. Después de esto el mediador no volvió a realizar preguntas a los estudiantes y estas no mostraron intención de realizar alguna intervención, eso sí permanecieron muy atentas a lo que decían sus compañeros y el mediador, siguiendo con la mirada a quien tomaba la palabra.

El Estudiante 2 tampoco participó, él realizó una intervención en el dialogo que se estaba dando, pero este al igual que sus compañeras se mantuvo atento a lo que decía quien tenía la palabra. Se destaca en la observación de este encuentro que El Estudiante 2 en ningún momento intento ingresar a páginas de juegos, siendo esta una de las razones por las cuales se le suele llamar la atención a este estudiante en los diferentes encuentros. El Estudiante 2 se mantuvo tranquilo y atento de las instrucciones que daba el mediador a lo largo del encuentro.

Luego de unos 15 minutos de conversación y de compartir con los estudiantes algunas nociones sobre el auto cuidado en internet el mediador indico al grupo que se desplazarían hacia la Sala Infantil para continuar con la segunda parte del encuentro.


Los Estudiantes 3 y 1 se levantaron de sus asientos, organizaron su puesto y se dirigieron a la Sala Infantil, el desplazamiento de las estudiantes fue ordenado, estas no adelantaron al mediador y no alzaron su voz en ningún momento. Cuando llegaron a su destino rápidamente identificaron el lugar donde trabajarían y tomaron asiento, siendo de las primeras personas en acomodarse en un puesto.

Cuando la totalidad del grupo se acomodó en el espacio el mediador dio las indicaciones de la actividad que se realizaría en este espacio, acomodó en las mesas donde se encontraban los estudiantes todo tipo de material de papelería y dijo: “Bueno muchachos y muchachas hoy vamos a terminar con unos materiales que nos faltan para terminar los capítulos 3 y 4 del libro que estamos construyendo, para eso necesito que una parte del grupo ilustre algún sentimiento, de la forma que quieran representar, que hayan sentido hoy y otro grupo me ayudará sacando unas fotografías”. El Estudiante 2 fue integrado al grupo que se encargaría de hacer ilustraciones, mientras que para formar el equipo de fotografías el mediador llamó a cuatro estudiantes entre los que se encontraban los Estudiantes 3 y 1, de inmediato La Estudiante 3 dijo “No profe, no, yo no quiero tomar fotos, déjeme hacer dibujo porfa ¿Sí?”, a lo que el mediador pregunto: ¿Por qué no quieres tomar fotos?” a lo que El Estudiante 3 respondió “Profe no, es que quiero hacer dibujos, hay muchos materiales” “Está bien respondió el mediador”.

Por su parte El Estudiante 1 no atendió al llamado y se quedó en su puesto, un poco extrañado el mediador se le acercó y le pregunto “¿Estudiante 1 no quieres estar en el equipo de fotografía?” a lo que esta persona respondió “No profe no quiero” “¿Y por qué? Si a ti te gusta mucho usar la cámara” indago el mediador a lo que El Estudiante 1 respondió “No sé profe, no tengo ánimos, quiero más bien hacer dibujos” esto lo dijo con un tono serio mientras tomaba materiales para hacer una ilustración. El mediador aceptó la respuesta de la estudiante y la dejó realizar la actividad de su preferencia.

Mientras hacían sus ilustraciones los Estudiantes 3, 1 y 2 conversaban con sus compañeros, todos reían y probaban haciendo trazos para realizar su trabajo, tomaban diferentes colores de marcadores y compartían los materiales de trabajo con total apertura, en ningún momento se observó alguna riña por materiales, muy por el contrario, se evidencio que los tres estudiantes se concentraban en aquello que querían transmitir con su ilustración. Cuando el encuentro llego a su fin y la profesora acompañante de poder joven dio la instrucción de regresar a las instalaciones de la Fundación los tres estudiantes entregaron su trabajo al mediador, los Estudiantes 3 y 1 entregaron una única ilustración mientras que El Estudiante 2 entregó dos, los tres organizaron el espacio, ayudaron a recoger el material del trabajo y se decidieron del mediador meneando la mano y diciendo “chao profe” para luego salir de la sala conversando entre ellos.

Anexo 17. Registro de observación 8

 <p style="text-align: center;">Formato de observación: Estrategia de alfabetización informacional</p>					
Observador:	Cristian Echeverri	Lugar:	Biblioteca EPM- Auditorio 1 y Sala Infantil	Número de participantes:	2
Fecha:	24/8/2022	Número de sesión:	8	Hora:	2:00PM-4:00PM
Registro de la sesión					

En esta sesión los estudiantes llegaron a la Biblioteca en completa calma, el grupo se encontraba tranquilo razón por la cual esperaron pacientemente el ingreso a la Biblioteca El Estudiante 1 y El Estudiante 2 saludaron de manera cortés al mediador y cuando este les dio pasó por los torniquetes del nivel -1 les indicó a ellos y a sus compañeros que el encuentro se realizaría en el auditorio número 1, luego de darse esta indicación los estudiantes se dirigieron de ordenada al espacio que se les había indicado.

Al llegar al auditorio El Estudiante 2 se ubicó en las sillas que se encontraban en la parte superior del Auditorio allí tomó asiento junto a sus compañeros y pudo observarse que mientras el mediador esperaba que el resto del grupo se organizará él conversaba con sus amigos en un tono moderado sin que esto supusiera ningún tipo de afectación para el desarrollo del encuentro. Por su parte El Estudiante 1 se ubicó en la parte central del Auditorio junto a la profesora acompañante de la Fundación Poder joven, allí esperó en silencio a que sus compañeros se terminaron de organizar y que se dieran las instrucciones para el inicio de la sesión.

Cuando el grupo se encontraba completamente organizado y ubicados en sus respectivos asientos el mediador dió inicio a la actividad de esta sesión saludando a los asistentes y contándoles que para este encuentro verían un capítulo de terror que seleccionarían mediante una votación. Cuando el mediador indicó esto, el grupo se emocionó, El Estudiante 2 sobresaltado le dio un ligero abrazo a uno de sus compañeros y agarrado de este dijo “¡Sí!” de forma emotiva, por su parte El Estudiante 1 dijo que bien “¡Qué bien!” y pregunto “¿Profe cuáles son las opciones?”. El Mediador esperó un momento y pidió a los estudiantes que se concentrarán, que guardarán silencio para compartir las opciones y luego dar inicio a la votación. Cuando el grupo se encontraba sereno este presentó las opciones a elegir (Emma, El Exorcista, Estamos muertos, Ghoul) indicando que por cuestiones de tiempo y que por el cronograma del semillero solo podrían ver un capítulo de la serie en este espacio, solicitó también que la votación se hiciera de manera ágil, para así optimizar el tiempo del encuentro, indicó también a los estudiantes que se presentaría en pantalla una imagen de las series a votar y una breve descripción de cada una de estas, señalando que iba a dar 5 minutos para que los estudiantes observarán las opciones,

leyeran las descripciones de las series y después de esto daría un espacio para votar de forma pública mediante la estrategia de alzar la mano para votar por la opción de preferencia de cada uno de los estudiantes.

De tal forma, se dio inicio a la votación los Estudiantes 2 y 1 esperaron su turno para votar ambos seleccionaron la opción de ver un capítulo de la serie Emma la cuál fue la opción más votada por el grupo ganando casi por unanimidad. Cuando se estableció que esta era la opción ganadora ambos estudiantes se mostraron contentos y entusiasmados por ver este capítulo.


Antes de dar inicio con la proyección del capítulo el mediador indicó que después de ver el capítulo tendrían un conversatorio corto sobre lo visto en esta serie razón por la cual invitó a los estudiantes a que prestaran mucha atención a la proyección. Cuando inició la función El Estudiante 2 y El Estudiante 1 se concentraron completamente en el capítulo el cual trataba sobre la historia de una escritura que tenía pesadillas a causa de una relación con un ser sobrenatural, ambos tuvieron pequeños sobresaltos con las escenas más terroríficas del capítulo, pero esto no les impidió seguir enganchados con este. Ambos estudiantes permanecieron en silencio mientras duró el episodio.

Mientras el capítulo se proyectaba la profesora acompañante de la Fundación Poder joven se acercó al mediador y le manifestó que prontamente debían regresar a las instalaciones de la fundación algo que implicó que el mediador tuviera que hacer una pausa en la proyección del episodio cuando esto ocurrió el mediador indicó al grupo que debía pausar el capítulo en este momento porque se les estaba agotando el tiempo y que era necesario realizar el conversatorio, ante tal situación el grupo al unísono coreo un -ahhhhh- pero rápidamente asumieron una actitud participativa cuando el mediador les pregunto que si les había gustado el capítulo, casi en coro los estudiantes respondieron que sí, El Estudiante 2 dijo “A mí no me gustó a mí me encantó” y El Estudiante 1 replicó “Huy sí profe este capítulo estuvo muy chévere”.

El mediador dijo “Me alegra que les haya gustado, vamos a empezar entonces con el conversatorio el cual se realizará a partir de unas preguntas muy sencillas”. El grupo de estudiantes rápidamente asumió una actitud de escucha y el mediador planteó la primera pregunta: ¿Cuáles eran los personajes principales? Todo el grupo levantó la mano para pedir la palabra incluyendo a los Estudiantes 2 y 1 los cuales no pudieron participar activamente en esta pregunta porque el mediador dió la palabra a otros estudiantes. Después de que estos estudiantes dieron sus respuestas, el mediador prosiguió con la siguiente pregunta la cual era ¿Cuál fue su escena favorita y por qué habían escogido esta opción? de nuevo los Estudiantes 1 y 2 levantaron la mano, en esta oportunidad al Estudiante 2 se le dió la palabra y él indicó “ Mi parte favorita fue cuando salió la bruja por primera vez cuando está se estaba arrancando los dientes y escogí esta escena porque me pareció muy miedosa y por qué la bruja se veía como un monstruo muy muy terrorífico”, ante esta intervención varios compañeros del estudiante manifestaron que también está había sido una escena que les había causado mucho miedo, luego de la intervención del Estudiante 2, el mediador le dió la palabra a otros estudiantes y planteó la última pregunta qué fue ¿Recomendaría o no esta serie? ¿Por qué? El Estudiante 1 rápidamente pidió la palabra alzando la mano y en esta ocasión el mediador le cedió la palabra, el estudiante manifestó “Si profe yo recomendaría esta serie porque la verdad es muy entretenida muy terrorífica, entonces yo creo que si alguien me preguntara por una serie de terror para ver yo les diría que viera en esta serie porque tiene cosas muy miedosas y porque también tiene una que otra cosita charra”. Después de la intervención del Estudiante 1 el mediador le dijo que esa era muy buena respuesta y le dió la palabra a otros compañeros que querían hacer parte del conversatorio. Este espacio de diálogo duró aproximadamente 20 minutos, y luego de que la mayoría del grupo había compartido alguna de sus opiniones en el conversatorio El mediador dió por finalizado el encuentro despidiéndose de los estudiantes invitándolos a participar de la próxima sesión.

Cuando el grupo se estaba retirando los Estudiantes 1 y 2 se acercaron al mediador, El Estudiante 1 le dió un abrazo al mediador y se despidió con este por su parte hay que le dijo “profe estuvo muy buena esta clase deberíamos seguir viendo cosas de terror la otra semana”, el mediador le dijo qué más adelante verían otras cosas de terror. De esta forma concluyó esta sesión del semillero.

Anexo 18. Registro de observación 9

 <h2 style="margin: 0;">Formato de observación: Estrategia de alfabetización informacional</h2>					
Observador:	Cristian Echeverri	Lugar:	Biblioteca EPM- Auditorio 1 y Sala Infantil	Número de participantes:	2
Fecha:	7/9/2022	Número de sesión:	9	Hora:	2:00PM-4:00PM
Registro de la sesión					
<p>En este encuentro los estudiantes llegaron a la biblioteca de forma ordenada esperan a que se les diera ingreso y en el momento en que se les indicó el espacio en que trabajarían se desplazaron en completo orden hasta la sala de formación 1. Allí los estudiantes tomaron asiento, acataron la instrucción de no encender las pantallas de los computadores hasta que se indicara lo contrario y prestaron atención a la propuesta de actividad.</p> <p>Los Estudiantes 2 y 1 llegaron junto a la mayoría del grupo. Por su parte, El Estudiante 3 llegó luego de transcurridos 35 minutos de encuentro, cuando el mediador le preguntó el por qué había tardado el estudiante manifestó que había tenido una cita con la nutricionista.</p> <p>La sesión inicio con la presentación de la agenda del día, la cual comprendía la realización de una de dos actividades, por lo cual los estudiantes tendrían la opción de elegir entre la actividad que querían realizar, las cuales harían parte del proyecto de aula.</p>					

De tal forma, se presentó a los estudiantes la posibilidad de escoger entre participar en la creación de un podcast grabando fragmentos de audio correspondientes a un guion ya diseñado por el mediador, o construir un playlist con algunas de sus canciones preferidas. Los Estudiantes 2 y 1 escogieron la opción b participar en la creación del podcast, por su parte El Estudiante 3 no tuvo la opción de elegir, puesto que llegó a la clase luego de que se había dado el momento para seleccionar la actividad, por esta razón fue asignada en la construcción de un playlist con canciones de YouTube.

Esta sesión de clase contó con el apoyo de un mediador adicional, el cual se presentó ante los estudiantes y manifestó que poseía formación en Comunicación Social y que por esta razón se le había invitado a participar de este encuentro, él acompañó la creación del podcast. Por su parte, el mediador que habitualmente acompañado del grupo se quedó en la sala de formación para orientar la creación de los playlist mientras que su compañero se fue con parte del grupo de estudiantes a un espacio de la biblioteca en el que pudieran realizar las grabaciones de los audios. Una vez este grupo de estudiantes encontró un espacio cómodo y silencioso se ubicaron, el mediador indicó al grupo que utilizando un guion grabarían sus voces con una grabadora digital y que luego agregaría algunos efectos de sonido para darle mayor intensidad a los audios los Estudiantes 1 y 2 escuchaban con atención pero su lenguaje corporal daba cuenta de que se encontraban muy emocionados, pues en sus rostros se veía una expresión de asombro, con una sonrisa dibujada y se balanceaban en el puesto como si se encontraran ansiosos por grabar los audios.

Antes de iniciar la grabación el mediador leyó en voz alta el guion que tenía preparado, luego repartió copias entre los estudiantes, Los Estudiantes 1 y 2 recibieron una página dando gracias al mediador una vez se las había entregado. El mediador indicó que para grabar los audios deberían distribuirse fragmentos de texto entre estudiantes y que podrían escoger entre 2 alternativas para la locución del relato, la primera opción era realizar lectura en voz alta y la otra era memorizar el fragmento que les correspondía, indicando además que no importaba si cambiaban algunas palabras

en su relato siempre y cuando no se viera comprometida la estructura del texto. Luego de estas indicaciones preguntó a los estudiantes si tenían dudas, pero ninguno manifestó alguna duda.

Una vez dadas las indicaciones el grupo de estudiantes inicio con el reparto de los fragmentos en un principio esto generó discrepancias y conflictos entre algunos de los estudiantes, pero ni El Estudiante 2, ni El Estudiante 1 participaron de estos, manteniéndose al margen del conflicto, el mediador tuvo que intervenir para disipar las discrepancias que se estaban dando por el reparto de los fragmentos y luego de esto la repartición fluyó de mejor manera. Los Estudiantes 2 y 1 hicieron la selección de los fragmentos que querían narrar y cuando se sintieron listos se dirigieron hasta el mediador para iniciar con la grabación. El Estudiante 1 gravó su fragmento antes que El Estudiante 2, el prefirió memorizar su relato logrando realizar la grabación en su segundo intento esta estudiante tuvo una locución fluida que fue celebrada por el mediador que lo felicitó diciendo que era muy buena orador y que se sabía expresar muy bien, El Estudiante 1 agradeció el cumplido y se quedó junto con sus compañeros viendo y escuchando como estos participaban en la grabación del podcast. Luego de que varios estudiantes habían grabado sus fragmentos El Estudiante 2 decidió hacer su intervención, al comienzo se le veía nervioso, este estudiante prefirió realizar una lectura en voz alta, pero producto de sus nervios cometió varias equivocaciones razón por la cual tuvo que intentar varias veces el grabar su fragmento. En un momento determinado el mediador le dijo que se tranquilizara, que era normal sentir un poquito de nervios cuando se le estaba grabando pero que imaginara que estaba conversando con un amigo, le dijo que leyera dos veces el fragmento que le correspondía de forma mental, que se tomará un momento para pensar en lo que había leído y que luego de ese momento iniciará con la lectura en voz alta. Después de esta indicación El Estudiante 2 acató las instrucciones del mediador, algo que le facilitó controlar sus nervios y de esa forma grabar su fragmento de audio de forma corrida, el mediador le dijo que había hecho un muy buen trabajo, destacando que había logrado controlar sus nervios, El Estudiante 2 sonrió, se encogió un poco de hombros y le agradeció al mediador.

Por un momento El Estudiante 1 y El Estudiante 2 permanecieron juntos viendo y escuchando las otras intervenciones de sus compañeros, pero luego de unos minutos le preguntaron al mediador que si se podían ir a la sala de formación dónde estaban sus otros compañeros, este les dijo que

sí sabían ir solos a lo que ellos respondieron que sí, y de tal forma estos estudiantes (Los Estudiantes 1 y 2) junto a otros de sus compañeros se desplazaron desde la hemeroteca especializada del nivel 3 de la biblioteca hasta la sala de formación donde estaba el resto del grupo. Al llegar a la sala de formación El Estudiante 1 le dijo al mediador que se encontraba en este espacio “Profe ya terminamos de grabar y nos fue muy bien ¿Podemos jugar en el computador?” el mediador le sonrió y le dijo que sí, que efectivamente podría jugar en el computador, El Estudiante 2 escuchando esto preguntó “¿Yo también puedo jugar?” a lo que el mediador respondió que sí. Ambos estudiantes se dirigieron a computadores que se encontraban libres encendieron los monitores y buscaron una página de juegos de su preferencia mediante Google.

Por su parte, mientras los compañeros se encontraban grabando las notas de audio El Estudiante 3 estaba en la sala de formación, le pidió al mediador que le indicara qué debía hacer y éste le respondió que debía buscar 5 canciones de su preferencia crear un archivo de texto en el Drive del grupo y depositar allí el nombre de la canción que había seleccionado, con el nombre de su respectivo autor y copiar el enlace de referencia de YouTube. Después de haber escuchado la indicación El Estudiante 3 le pidió al mediador que por favor le recordara cuál era la contraseña de la cuenta de Drive y una vez ingresó allí rápidamente creó un documento nuevo y se dirigió a YouTube para buscar sus canciones preferidas. El Estudiante 3 logró cumplir de forma satisfactoria la actividad que le habían solicitado que realizará, a la par que se tomó el tiempo para seleccionar las canciones que más le gustaban, al terminar llamó al mediador para validar su trabajo preguntando “¿Profe así está bien?” a lo que el mediador le respondió que había hecho un muy buen trabajo.

Al cabo de un par de minutos de que El Estudiante 3 había terminado con su actividad la docente acompañante de la Fundación Poder Joven indicó al grupo de estudiantes que era momento de regresar a las instalaciones de la Fundación.

Tanto El Estudiante 3 como El Estudiante 1 y El Estudiante 2 se levantaron de los computadores en los que estaban y se despidieron de los mediadores que los habían acompañado en este encuentro.

Anexo 19. Registro de observación 10

 <p style="text-align: center;">Formato de observación: Estrategia de alfabetización informacional</p>					
Observador:	Cristian Echeverri	Lugar:	Biblioteca EPM-Sala de Formación 1.	Número de participantes:	3
Fecha:	14/9/2022	Número de sesión:	10	Hora:	2:00PM-4:00PM
Registro de la sesión					

En esta sesión los estudiantes llegaron a la biblioteca y de forma ágil ingresaron por los torniquetes del nivel menos 1, los Estudiantes 1, 3 y 2 saludaron cortésmente al mediador y conversaron entre ellos mientras se desplazaban a la sala de formación 1.

Cuando los estudiantes llegaron a la sala de formación rápidamente tomaron un computador y esperaron por las instrucciones del mediador, este como suele ser costumbre los saludo y les indicó a los estudiantes que no encendieran las pantallas hasta que diera la indicación luego de compartir la agenda del día, instrucción que El Estudiante 2, El Estudiante 3 y El Estudiante 1 acataron. Cuando todo el grupo se había organizado el mediador compartió la agenda del día, indicando que para esta sesión harían dos actividades; la primera sería validar el proyecto de aula que habían creado a lo largo de las últimas sesiones y la segunda actividad sería establecer el protocolo de clausura del semillero. Luego de haber dicho esto, el mediador proyectó el proyecto de aula finalizado, indicando que sentía muy contento y muy orgulloso por el trabajo que habían desarrollado los estudiantes a lo largo de estas sesiones y que lo que haría a continuación sería observar y revisar una a una las páginas de la narrativa digital que habían construido. Entre el grupo de estudiantes había una atmósfera de alegría todos los participantes de Relax Literario se veían emocionados por haber llegado a ese momento y los Estudiantes 1, 2 y 3 no eran la excepción, pues se les veía sonrientes y contentos.

Cuando el mediador inició con la proyección de la narrativa les pidió a los estudiantes que estuvieran muy atentos por si veían algo que no les gustaba, por si detectaban algún error, o por sí querían sugerir que se realizar algún cambio. De tal forma, el mediador comenzó con la presentación pasando lentamente entre las páginas de la narrativa. Cuando El Estudiante 2 notó que se había empleado para la portada una de las imágenes que él había buscado y seleccionado se entusiasmó, dió un pequeño brinco en su puesto y dijo “Profe esa imagen la escogí yo” a lo que el mediador respondió “efectivamente Estudiante 2, verán a lo largo del texto que irán apareciendo diferentes imágenes y contenidos que ustedes buscaron a lo largo de estas sesiones”. Después de escuchar esto El Estudiante 2 guardó silencio y tomó asiento. Luego de ver el prólogo de la narrativa El Estudiante 1 notó que habían empleado una de las imágenes que ella había encontrado y dijo sonriente “Ay profe esa imagen la busqué yo” y así, los estudiantes del semillero iban identificando los diferentes contenidos que había encontrado o creado para el desarrollo de la narrativa, hecho que les causaba asombro y alegría.


Luego de revisados un par de capítulos el mediador se detuvo en el capítulo en que se encontraban los podcasts que los estudiantes habían grabado en el encuentro anterior, los reprodujo e inmediatamente el grupo se enmudeció para escuchar con total concentración estos audios. cuando esto se detuvo la reproducción El Estudiante 1 fue el primero en hacer un comentario diciendo “Profe esto quedó súper chévere, se escucha muy terrorífico, pero pude identificar mi voz” inmediatamente después El Estudiante 3 comentó “Sí profe da un poquito de miedo, quedó muy bien”. Después de escuchar los podcasts el mediador llegó al capítulo en el que se encontraba la playlist que los estudiantes habían construido, aquí se detuvo de nuevo y le indicó al grupo que por obvias razones no escucharían cada una de las canciones porque eran más de 30 y se les iría el tiempo de clase, también indicó que algunas canciones se repitieron razón por la cual tuvo que seleccionar entre el video qué mejor calidad tuviera, finalmente indicó que solo haría un repaso de la lista de reproducción para que vieran los títulos de las canciones que allí se encontraban, acto seguido El Estudiante 3 pudo notar que allí se encontraban las canciones que había seleccionado destacando que la canción de károl G se había puesto era una de sus canciones favoritas del mundo.

Luego de revisar todas las páginas que componía la narrativa digital con sus respectivos capítulos el mediador les preguntó a los estudiantes que les había parecido ese trabajo, diferentes estudiantes vieron su punto de vista, siendo sus opiniones todas positivas, luego de que varios compañeros dieran su opinión El Estudiante 2 tomó la palabra y resaltó que le había gustado mucho que en la parte de las canciones y de los audios hubieran códigos QR pues esto hacía ver al libro más tecnológico. Después de escuchar varias opiniones el mediador preguntó al grupo en general sí aprobaban el trabajo que habían realizado, pidiendo que indicaran en el caso contrario si había algo que corregir o mejorar, todo el grupo de forma unánime validó la narrativa y El Estudiante 1 indicó “Profe esto quedó súper bien” después de que fuera aprobado este proyecto de aula el mediador le dijo a los estudiantes que habían hecho un muy buen trabajo y que se había sentido muy satisfecho con la construcción de esta narrativa digital luego de decir esto el grupo se dio un aplauso.

Después de este momento de clase, el mediador indicó a los estudiantes que era el momento de establecer la forma en que les gustaría que se hiciera la clausura del semillero, señalando que podían escoger entre los diferentes espacios que conocían de la biblioteca para hacer el cierre del curso y

que en este habría una entrega de certificados de participación por lo cual contarían con aproximadamente una hora para hacer las actividades que ellos escogieran, en este momento rápidamente El Estudiante 1 tomo la palabra y dijo “Pues profe escojamos la Cinemateca y veamos una película de terror” a lo que varios de sus compañeros asintieron, pero uno de los estudiantes replicó, señalando que, en una hora no terminarían de ver una película y que no sería bueno dejar una película empezada, ante este comentario El Estudiante 3 dijo “Sí tiene razón” y ese mismo estudiante señaló “Profe yo propongo más bien que veamos un cortometraje” el mediador le preguntó al grupo de estudiantes que si se encontraban de acuerdo con esa propuesta y todos respondieron que sí, luego de esto le preguntó a los estudiantes que si había algo más que les gustaría hacer ante lo cual El Estudiante 2 comentó “Profe pues sí se puede nos invita a comer crispetas” este comentario hizo sonreír al mediador y al resto de estudiantes del grupo, los cuales hicieron broma (sin que se tornara pesado el ambiente) con ese comentario, ante lo que había expresado El Estudiante 2 el mediador respondió “Vamos a ver si los puedo invitar a cositas” a lo que los estudiantes se sonrieron, de nuevo el mediador preguntó que si les gustaría hacer algo más y varios estudiantes manifestaron que con la opción de ver el cortometraje y la entrega de certificados se lograría hacer una buena clausura del semillero, destacando que sí habían cositas para comer sería todavía mejor. El mediador señaló que haría lo que estuviera a su alcance por qué se desarrollará del mejor modo posible la clausura indicando que esta se llevaría a cabo a los 15 días de este encuentro, luego de mencionado esto se dió por concluido el encuentro del día y los estudiantes se retiraron rumbo a la Fundación Poder Joven. Los Estudiantes 2, 3 y 1 se despidieron del mediador diciendo Chao profe y meneando sus manos.

Anexo 20. Registro de observación 11

 <p>Formato de observación: Estrategia de alfabetización informacional</p>					
Observador:	Cristian Echeverri	Lugar:	Biblioteca EPM-Sala de Formación 2.	Número de participantes:	3
Fecha:	21/9/2022	Número de sesión:	11	Hora:	2:00PM-4:00PM
Registro de la sesión					

En este encuentro el mediador esperó a los estudiantes en la Sala de Formación número 2 el grupo llegó de forma ordenada, saludaron al mediador y tomaron asiento en los puestos de computadores. El mediador saludo a los estudiantes y les indicó que para esta sesión iban a realizar la evaluación del curso.

El mediador pidió a los estudiantes que no encendieran pantallas, solicitando que estuvieran muy atentos a las indicaciones del encuentro, acto seguido proyectó la pantalla de su computador e indicó a los estudiantes que deberían acceder al Google Drive del grupo, señalando que una vez allí encontrarían un archivo de Google Docs en el que se encontraba un enlace que los remitirían a un formulario en línea de Microsoft en el que se encontraba un formato de evaluación que la Fundación EPM disponía para todos sus procesos educativos. Adicionalmente, se les indicó a los estudiantes que este formato constaba de 16 preguntas, que se responderían de forma anónima, y que en esta evaluación se preguntaba por su experiencia y valoración general del semillero, señalando adicionalmente que si tenían alguna duda o dificultad se la podían manifestar que él los ayudaría a resolverlas. Luego de esto escribió el correo y la contraseña de la cuenta de Google para que los estudiantes que no recordaban esta información pudieran acceder fácilmente al Drive del grupo.

Después de dar estas indicaciones el mediador señaló a los estudiantes que podían encender las pantallas de sus computadores y proceder con la evaluación del curso. Los Estudiantes 2, 3 y 1 pudieron acceder sin ningún tipo de dificultades a la cuenta de Google Drive y respondieron la evaluación del curso con completa concentración finalizando de una manera ágil con el desarrollo de la valoración del semillero, siendo de esa forma de los primeros estudiantes en concluir con esa actividad evaluativa. Luego de que estos estudiantes habían terminado con la evaluación del curso aguardaron pacientemente unos minutos, cuando transcurrieron unos instantes El Estudiante 2 preguntó “¿Profe qué más tenemos que hacer?” a lo que el mediador respondió “Nada más Estudiante 2, esto es todo lo que tienen que hacer en esta clase” ante lo que El Estudiante 2 replicó “Profe o sea que si no tenemos nada más que hacer podemos jugar”, frente a esta pregunta el mediador respondió “Sí El Estudiante 2, puedes tomar el tiempo que queda de clase como tiempo libre, pero recuerda que no puedes jugar ningún juego violento”; al escuchar la conversación que estaban teniendo El Estudiante 2 y el mediador El Estudiante 1 preguntó “¿Profe yo también puedo jugar?” el mediador respondió “Sí Estudiante 1, también

puedes jugar”, inmediatamente El Estudiante 3 se incorporó y también preguntó “¿Puedo jugar?” a lo que el mediador contestó que sí. De tal forma, los 3 estudiantes pudieron disponer de aproximadamente una hora de tiempo libre para jugar.

En el transcurso del tiempo libre que los estudiantes tuvieron se pudo observar que los Estudiantes 2, 3 y 1 hicieron uso de las mismas páginas de juegos, pues los 3 en función de sus intereses utilizaron Juegos: Friv, Y8, el portal de juegos de Cartoon Network y Juegos Poki. Adicionalmente, se pudo observar que los 3 estudiantes respetaron la norma de no jugar ni acceder a contenidos violentos y en términos generales mantuvieron un muy buen comportamiento mientras jugaban algo que implicó que no tuvieran ningún tipo de llamado de atención en este encuentro.

Los Estudiantes 2, 3 y 1 se mantuvieron entretenidos a lo largo del encuentro con sus juegos hasta que el tiempo de la clase concluyó. Cuando ese momento llegó, la profesora acompañante de la Fundación Poder Joven les pidió a los estudiantes que apagarán las pantallas de los computadores y se despidieran del mediador para regresar a la Fundación. Los 3 estudiantes hicieron caso a su profesora y se despidieron muy amablemente del mediador, El Estudiante 2 cuando se estaba despidiendo manifestó “Profe qué bien que tuvimos tiempo para jugar estas sí son las clases que a mí me gusta” algo que el mediador le respondió con una sonrisa y diciendo “Sí Estudiante 2 yo sé que te encanta jugar nos vemos la próxima semana en la clausura” y con esto finalizó esta sesión de clase.

Anexo 21. Registro de observación 12

 <p style="text-align: center;">Formato de observación: Estrategia de alfabetización informacional</p>					
Observador:	Cristian Echeverri	Lugar:	Biblioteca EPM- Cinematca	Número de participantes:	3
Fecha:	28/9/2022	Número de sesión:	12	Hora:	2:00PM- 4:00PM
Registro de la sesión					

En este encuentro se llevó a cabo el acto de clausura del semillero. El mediador espero a los estudiantes en los torniquetes del nivel menos 1 y los acompañó hasta la Cinemateca, todos los estudiantes se desplazaron hasta este lugar de forma organizada. En la cinemateca el mediador a aguardo los estudiantes tomarán asiento, ellos se organizaron con celeridad. Los Estudiantes 2, 1 y 3 decidieron tomar asiento en las sillas centrales de la parte baja de la cinemateca, estos 3 estudiantes esperaron de forma tranquila y en silencio a que el encuentro iniciara.

El acto de clausura fue precedido por el mediador que lideró el desarrollo de Relax Literario y fue acompañado por el mediador que ayudó con la creación de los podcasts y algunas actividades de fotografía. Cuando todos los estudiantes se encontraban en actitud de escucha el mediador inició con la clausura compartiendo la agenda del encuentro, esta se componía de unas palabras de apertura, la entrega de los certificados de participación, el compartir de un refrigerio y unos destalles suministrado por la Biblioteca EPM y la visualización de un cortometraje de terror escogido por este mediador. De esta forma inició el cierre del semillero.

Como dictaba la agenda, el mediador compartió unas palabras de apertura en las que mencionó lo contento que se encontraba por haber tenido el privilegio de acompañar a este grupo a lo largo de casi un año de actividades educativas, el mediador manifestó además que agradecía al grupo, pues de este había podido aprender muchísimo y brindo un agradecimiento especial a El Estudiante 2, 1, 3 y 4, quien no se encontraba en el recinto, por haber aceptado participar de su investigación, Las palabras del mediador concluyeron con la manifestación de los significados que había construido con el desarrollo de este semillero. Cuando el mediador concluyó con sus palabras los estudiantes aplaudieron de una forma cálida al mediador.

Después de recita las palabras de apertura el mediador prosiguió con la entrega de los certificados, antes de iniciar con el reparto de estos le indicó a los estudiantes que no aplaudieran cada que uno de ellos recibiera un certificado, sino que se guardarán sus aplausos hasta el final. El mediador pidió ayuda a su compañero para que lo asistiera en la entrega de unos suvenires que la Biblioteca había dispuesto para cada uno de los estudiantes a modo de detalle por la finalización de este proceso formativo. Uno a uno los estudiantes fueron llamados y recibieron sus respectivos certificados, Los Estudiantes 2, 1 y 3 recibieron sus constancias de participación tomaron asiento a medida que los reclamaban y compartieron entre ellos sus certificados. Después de que se entregara en último certificado los estudiantes se dieron un aplauso.

Luego de ese momento, los dos mediadores con ayuda de las profesoras acompañante de la Fundación Poder Joven repartieron los refrigerios que estaban dispuestos para los estudiantes y cuando cada uno de estos tenía su respectivo refrigerio se apagaron las luces de la cinemateca, dando inicio a la proyección del cortometraje de terror seleccionado para este momento de la clausura. La Proyección de este cortometraje fue muy bien recibida por todos los estudiantes que comentaban de forma jocosa algunas escenas y se sobresaltaban cuando algún fragmento los asustaba.

A lo largo de esta actividad de cierre se percibió un clima de disfrute en todos los estudiantes, estos se mostraron contentos por haber llegado a estas instancias de su proceso formativo. Los Estudiantes 2, 1 y 3 se encontraban sonrientes y se podía observar en sus rostros la alegría.

El acto de cierre se llevó a cabo de buena manera sin ningún tipo de afectación, al concluir los Estudiantes 2, 1 y 3 abrazaron el mediador que había liderado el proceso de formación a modo de despedida.

Con esto finalizó el desarrollo de este encuentro y del semillero que había iniciado en febrero del presente año y que concluyó la última semana de septiembre.

Anexo 21 Transcripción entrevista Estudiante 4

Convenciones:

(-) Investigador

(+) Estudiante 4

-¿Me encuentro aquí con La **Estudiante 4**, **Estudiante 4** estás lista? ¿Te sientes preparada para la entrevista?

+ Sí, ya. Ya estoy preparada pero lo que estoy es un poquito nerviosa.

-Tranquila que estamos aquí en confianza. Te voy a hacer unas preguntas, son 15 en total ¿Accediste a que grabara cierto?

+Si.

-Muy bien, entonces vamos a arrancar con las preguntas, la primera pregunta es ¿en qué ciudad naciste?

+En Venezuela.

-Venezuela es el País ¿Cómo se llama la ciudad en la que naciste?

+En Calabozo.

- En Calabozo ¿sabes en qué estado queda esa ciudad? Yo nunca la había escuchado.

+ Queda por ahí, por Guárico.

-Ah muy bien, Guárico excelente ¿Hace cuánto tiempo Vives en Medellín?

+Hace un año.

- Hace un año. ¿Qué grado estas cursando actualmente?

+ Tercero

-Tercero de primaria.

+SI

- ¿A ti qué te motivó a participar en Relax Literario?

+ ¿Cómo así?

- ¿Te acuerdas del curso en que estuviste participando en la biblioteca? ¿Qué te motivó? ¿Por qué quisiste venir a ese espacio a ese curso en el que estuviste asistiendo aquí en la Biblioteca?

-Tómame el tiempo para pensar. Aquí no hay afanes, simplemente piensa. Vuelve un poquito al pasado, hace unos meses por allá en febrero, marzo, que estábamos, qué estabas iniciando con este proceso aquí en la biblioteca, con este semillero ¿Por qué quisiste venir? ¿Qué te motivó a participar de ese espacio de formación?

+ Yo vine fue para aprender y a convivir con mis amigos.

-Muy bien, alguna otra cosita que me quieras decir frente a esto

+No

-Muy bien, tú estuviste participando en Relax Literario ¿Tú qué le cambiarías y que dejarías de relax literario?

+ ¿Cómo así?

-Si tuvieras la posibilidad de cambiar algo, algo como qué te gustaría que hubieran hecho más o algo que no te gustó y que hubieras querido quitar ¿Qué sería?

+ ¿Lo qué me gustó de la Biblioteca EPM?

-No, recuerda el curso que estuviste haciendo en el semillero, ese digamos, las clases que tuviste y demás.

+ ¿Cuándo estábamos plantando plantas allá en la terraza?

-No, ese fue un proceso diferente. Recuerda las clases en las salas de computadores. ¿Qué cambiarías, que le dejarías a este... A este semillero en el que estuviste compartiendo con el **Estudiante 2**, con el **Estudiante 3** y con el **Estudiante 1**.

-Vamos a hacer esa pregunta de otra manera. ¿Qué cosas no te gustaron de Relax Literario? De lo que estuviste haciendo ¿cómo qué no te gustó? O sea, si te dijeran, si tú fueras la profe de ese curso y tú pudieras decidir qué se hace y qué no se hace ¿Tú qué cambiarías? O sea, ¿qué harías un poquito diferente?

+ ¿Puedo hacer que todos presten atención?

-Es lo que tú quieras. ¿Es lo que tú le cambiarías?

+Que presten atención y que respete a los profes cuando están hablando y que alcen la mano para pedir la palabra.

-O sea, que tú cambiarías eso, o sea, cambiarías como la forma en que los chicos prestaron más atención, toman la palabra alzando la mano.

+ Si.

- ¿Alguna otra cosa que cambiarías?

+Ah y que, que cuando estemos aquí en la Biblioteca EPM qué no jueguen brusco.

-Listo, perfecto ¿Algo más?

+No

- ¿Y qué dejarías? digamos esas cosas que más te gustaron y que sí o sí dejarías de ese semillero en el que estuviste.

+ Lo que me gustaron en la sala de computadoras fue cuando estábamos haciendo, cuando estábamos inventando cuentos de terror y buscando una imagen para pegar para pegar en el. Cuando estábamos escribiendo el cuento.

- Ah ¿Entonces dejarías esa parte de la construcción de cuentos de terror con imágenes?

+Si.

-¿Dejarías eso?

+Si.

- ¿Alguna otra cosa que dejarías, qué se te venga a la mente que recuerdes?

+No.

-Muy bien. ¿Pasamos entonces a la otra pregunta?

+Si

-Listo ¿Qué espacios de la Biblioteca de EPM conociste gracias a Relax Literario?

+La sala de computación. Este la terraza y la Sala Infantil.

-Muy bien. ¿Algún otro espacio que recuerdes que hayas visitado con este semillero? Que hayas conocido más bien.

+Y la cinemateca.

-La cinemateca excelente. ¿Según tu experiencia en Relax Literario cómo valorarías la biblioteca EPM?

+Mucho cariño, mucho amor.

- ¿Sí, por qué razón?

+Porque hay que aprender a cuidar las cosas que no son de nosotros.

-Muy bien ¿Algo más que me quieras decir frente a eso?

+Y hay que cuidarla como que si las cosas fueran de nosotros.

-Muy bien **Estudiante 4** ¿pasamos a la siguiente pregunta?

+Si.

- ¿Crees que Relax Literario te ayudó a conocer las normas más importantes de la Biblioteca?

- Te repito la pregunta, cambiado algunas palabritas. Este proceso, este semillero en el que estuviste, que se llama Relax Literario, te ayudó a conocer las normas de esta Biblioteca, o sea, que se puede hacer, que no se puede hacer.

+Si.

-¿Cuáles normas recuerdas?

+ Primero no hacer bulla porque hay alguna gente que que está leyendo libros o están viendo vídeos.

-¿Qué otras normas recuerdas?

+Este, no correr.

-¿Alguna otra?

+No.

- ¿No? entonces esas son las reglas que recuerdas. Muy bien pasemos a la pregunta número 9 ¿Te parece?

+Si

-Imagínate que yo no conozco nada de la biblioteca, que soy una persona nueva y que te pregunto. ¿Oye, sabes dónde puedo buscar un libro de cuentos? ¿Crees que por haber participado en Relax Literario me podrías ayudar a encontrar un libro de estos?

+Sí.

- ¿Cómo lo Harías? ¿Cómo me ayudarías a buscar el libro?

+Buscándolo en la Sala Infantil de los niños.

-¿Alguna otra forma en la que creas que me podrías ayudar a buscar ese libro?

+ Eh, diciéndole a alguno de los profes.

-Algunos de los profes ¿Alguna otra forma?

+No.

-Excelente. Pasemos entonces a la pregunta número 10 ¿estás lista?

+Sí.

-Piensa que estas en la sala infantil de la Biblioteca de EPM y que algún familiar te pido ayuda para averiguar cuál es el número telefónico de la Biblioteca ¿Tú qué harías para averiguar este número?

+Le digo a alguno de los profes que me lo den, si me hace el favor.

-¿Muy bien, alguna otra forma en la que buscarías este dato?

+Voy le digo alguna de las profes de la Fundación.

-De la Fundación Excelente. Pasemos entonces a la pregunta número 11.

+SI

-Ahora imagínate que soy un compañero de tu clase y que la profesora nos puso a buscar un cuento de terror para una tarea. Si ¿Yo te pregunto ¿ **Estudiante 4** sabes dónde puedo buscar un buen cuento de terror para la tarea que nos puso la profe? ¿Qué me dirías?

+Si tiene teléfono, la podemos buscar en Internet.

-Muy bien.

+Ahí, en algunos libros también hay, este, como por ejemplo el de la llorona y el del Simón. En algunos libros.

-Excelente ¿Alguna otra idea que me dirías? ¿Una forma en la que me ayudas a buscar un libro de estos?

+Este, voy en alguna Biblioteca y busca un libro de terror.

-Excelente ¿Algo más?

+No.

-Muy bien, vamos a pasar a la pregunta número 12 entonces. Si yo te pido que busques en internet ¿En qué año se escribió el libro La Caperucita Roja? ¿Cómo buscarías esta información?

+Este, lo subrayó en lo que está, por ejemplo. ¿Cómo se llama? A dónde me están diciendo que busque el cuento Este lo subrayo con con, con, con las teclas de, de cómo se llama, del monitor.

-Ok, tú me estás diciendo que subrayaría es el nombre en el monitor ¿Y qué otra cosa Harías? ¿Cómo buscarías esa información? ¿Dónde irías?

+Y, y abro espacio y voy a Google y lo busco.

-Muy bien ¿Alguna otra forma en la que buscarías en Internet en qué año se escribe ese libro?

+ Pongo en qué año se creó el cuento de Caperucita Roja.

-Muy bien ¿algo más?

+No.

-¿Crees que con eso entonces encontrarías el dato?

+Sí.

-Listo, continuamos con la siguiente pregunta. Hagamos de cuenta que buscamos en Internet en qué año se escribió el libro La Caperucita Roja y nos apareció que este libro se escribió en el año 2021 ¿Tú cómo Harías para asegurarte de que este dato, si fuera correcto?

+Lo vuelvo a buscar.

-Lo volverías a buscar ¿alguna otra forma en la que verificaría si este dato es correcto o no?

+No

-Listo, entonces permíteme, a ver sí, si comprendí. La forma en que tú verificaría si este dato correcto es realizando de nuevo la búsqueda ¿Esto es correcto?

+Si.

-Vale, perfecto, pasemos a la pregunta número 14 ¿Podrías decirme cuáles son los pasos para buscar y guardar, por ejemplo, una imagen del lobo feroz en Internet?

+Este, me meto a dónde está, este para guardar y lo guardo en, en, en escritorio.

-Listo, entonces eso es como la guardarías, pero ¿Cómo buscaría la imagen?

+Abro, abro, abro Google y busco una imagen cualquier imagen que que salga.

-¿Cualquier imagen que salga? Pero aquí nos están pidiendo una imagen del lobo feroz.

+Cualquiera que sea de, de Caperucita, lo de Caperucita Roja con el lobo o el lobo feroz solo.

-Muy bien **Estudiante 4**. Vamos a pasar a la pregunta número 15 ¿preparada?

+Si.

-En los últimos meses estuviste participando de un semillero en la Bibliotecas EPM ¿Podrías decirme si alguna de las cosas que te enseñaron las has utilizado por fuera de la biblioteca?

-No, no.

-No, no has usado nada de lo que te enseñaron por fuera de la Biblioteca. Entonces, con esto presente te quiero hacer otra pregunta. ¿Podrías decirme Si crees que eso que te enseñaron podría serte útil en tu futuro y de qué manera?

+¿Cómo así profe?

-Crees que eso que te enseñaron en la Biblioteca te puede servir más adelante?

+Si

-¿Cómo crees que te puede servir?

+Acordándome de las cosas que hicimos en la Biblioteca cuando era Chiquita.

-Muy bien. ¿Y para qué crees que te podría servir estos aprendizajes?

+Este, por ejemplo, si yo trabajé en una empresa y necesito guardar algo.

-¿Muy bien, alguna otra forma en la que creas que estos aprendizajes te podrían servir?

+O si hay algún amigo mío que que están trabajando conmigo, yo le pido ayuda.

-Excelente algo más?

+No.

-Muy bien, **Estudiante 4**. Te agradezco mucho por haber participado de esa entrevista, quisiera preguntarte ¿cómo te sentiste? ¿Qué opiniones tienes sobre la entrevista y las preguntas que te hice?

+Pues me sentí un poquito nerviosa porque no sabía cómo responder las preguntas porque ya no me acordaba.

-Muy bien ¿Y qué opinión tienes de esas preguntas? ¿Te parecieron, complejas, muy enredadas?

+Algunas.

-¿Si? ¿Te parecieron enredadas?

+Algunas.

-¿Por qué?

+ Porque algunas eran muy difíciles.

-Ah, vale, perfecto. Algo más que me quieras compartir.

+No.

-Listo, **Estudiante 4** con esto finalizamos la entrevista, le agradezco de nuevo. Sabes qué si lo deseas, puedes acceder a esas grabaciones, voy a pausar la entrevista.

Anexo 22 Transcripción entrevista **Estudiante 3**

Convenciones:

(-) **Investigador**

(+) **Estudiante 3**

-Hola, me encuentro aquí con La **Estudiante 3** vamos a hacer la entrevista ¿Te sientes lista para empezar?

+Si.

-Yo ya te compartí cuáles son los procesos y digamos el propósito de la entrevista. Te voy a hacer 15 preguntas sobre el proceso en que estuviste en la biblioteca EPM Relax Literario. Me dices si arrancamos ya, si tienes alguna duda, alguna pregunta.

+Arrancamos ya.

-Arrancamos entonces. Vamos empezar con la primera pregunta. ¿En qué ciudad naciste?

+En Venezuela.

- En Venezuela, ese es el País en qué ciudad naciste.

+En Maracaibo.

- Muy bien. ¿Hace cuánto tiempo Vives de Medellín?

+5 años.

-5 años. ¿Qué grado estas cursando?

+Tercero

-Tercero de primaria ¿cierto?

+Sí.

- ¿Qué te motivó a participar de Relax Literario?

+Pues me dio curiosidad de aprender cosas nuevas.

-Algo más, algo que te haya causado digamos es querer participar allí.

+Más nada.

-Ósea te digo curiosidad de aprender cosas nuevas muy bien ¿Qué le cambiarías y qué le dejarías a Relax Literario? sí pudieras, si te dijeran si el profe que te estaba enseñando allá te dijera que le cambiamos a esto, qué le dejamos ¿Qué responderías?

+No, pues este cambiar menos buenas cosas ahí y más más.

-Menos qué cosas.

+Como menos las palabras.

-Podrías desarrollar un poquito esa idea ¿Menos qué perdón?

+Menos palabras.

-Menos palabras ¿Cómo así?

+ Pues así, este que no fueran tantas preguntas para escribir, si no esté como más dibujar.

- Ah listo, según te entiendo, me dices si es correcto esto, preferirías no escribir tanto y de pronto centrarte más en dibujar, en hacer otro tipo de cosas.

+Si.

-O sea, eso le cambiarías ¿Y qué le dejarías?

+Este, los dibujos, este y las preguntas que nos inspiran para hacer esto.

-Listo ¿Algo más que me quieras decir frente a esto?

+Más nada.

-Pasamos entonces a la pregunta número 6.

+Si.

-Muy bien. Qué espacios de la Biblioteca EPM conociste gracias a Relax Literario.

+Conocí la sala Infantil, este, conocía este, otras partes como los pasillos, las oficinas.

-No recuerdas de pronto otro lugar que hayas conocido por primera vez en este espacio.

+Este.

-Te puedes tomar un momento para pensar aquí no hay afanes.

+El cine pequeño que hay en en la biblioteca.

-Muy bien ¿Algún otro?

+Es todo por ahora.

-Pasamos entonces la pregunta número 8.

+Si.

-Muy bien ¿Crees que Relax Literario te ayudó a conocer las normas más importantes de esta Biblioteca?

+Sí como decir, este en el momento con el profesor está explicando no se puede poner otras cosas, nada en el computador si no que hay que prestar atención y no poner lo que el profesor no ha dicho y escuchar.

-¿Alguna otra norma que recuerdes de la Biblioteca que hayas aprendido por haber participado de este semillero?

+Este, más nada.

-Muy bien. Pasamos entonces la pregunta 9. Imagínate que yo no conozco nada de la Biblioteca, que no conozco ese espacio que soy una persona nueva y que te pregunto ¿Oye, sabes dónde puedo buscar un libro de cuentos? ¿Crees que por haber participado Relax Literario me podrías ayudar a buscar un libro de estos?

+Sí.

-¿Cómo me ayudarías a buscarlo?

+Este yendo para la parte donde están los libros y buscando que es de qué, qué libro quiere leer.

-¿Alguna otra forma en la que me ayudaras a buscar este libro.

+Y también preguntándole a algunos profesores donde están los libros que necesitan.

-Muy bien ¿Algo más?

+Más nada.

-Pasamos a la pregunta 10 ¿Piensa que estás en la sala infantil de la Biblioteca EPM y que algún familiar te pidió ayuda para averiguar cuál es el número telefónico de la Biblioteca ¿Tú cómo Harías para averiguar este número?

+Le pedía a los profesores que si supieran ese número.

-¿Alguna forma en la que buscarías este número telefónico?

+También por libros.

-¿Por libros ? ¿Qué libros?

+Un libro como de en qué mes nació o en qué mes hicieron la biblioteca, tenía que salir ahí.

-Ah perfecto. Vamos a pasar entonces a la pregunta número 11 ¿Listo? Imagínate que yo soy un compañero de tu clase y que la profesora nos puso a buscar un cuento de terror para una tarea. Si yo te pregunto ¿ **Estudiante 3**, Sabes dónde puedo buscar un buen cuento de terror para la tarea que nos puso la profe? ¿Qué me dirías?

+Pues lo buscaría en los computadores, o fuera a una biblioteca a buscarlo.

- ¿Alguna otra forma en la que de pronto me ayudas a buscar un buen cuento de terror?

+En Google.

-Por Google ¿Algo más?

+Más nada.

-Muy bien. Sí, yo te pido que busques en Internet en qué año se escribió el libro La Caperucita Roja ¿Cómo buscarías esta información?

+Por internet

-Por Internet ¿Cómo buscarías este dato?

+Este pondría en qué mes crearon La Caperucita Roja, o también por libros.

- ¿Por libros cómo?

+Este como decir el libro puede ser que en la parte de atrás esté la información.

-Ah, muy bien. ¿Entonces, buscarías el libro y te fijarías en la parte de atrás? ¿Es correcto? Para ver si ahí encuentras la Información ¿Algo más que me quieras contar frente a esto?

+Más nada.

-Muy bien. Hagamos de cuenta que buscamos en Internet en qué año se escribió el libro de la Caperucita Roja y nos apareció que este libro se escribió en el año 2021.

+¿Cómo, cómo?

-Voy a repetir. Hagamos de cuenta que buscamos en Internet en qué año se escribió el libro La Caperucita Roja y nos ha apareció que este libro se escribió en el año 2021 ¿Tú cómo harías para asegurarte de que sea si fuera el correcto?

+Lo buscará por libros o también por Google.

-Por Google ¿Y cómo sabrías que los datos que aparecen, son los correctos?

+Porque a veces ponen montajes que a veces son falsos.

-Muy bien ¿Y cómo sabrías cual es falso y cuál es correcto? ¿Qué harías para saber cuál es el verdadero?

+Mejor buscaré un libro.

-En un libro. ¿Entonces, crees que es más fácil buscar esa información en un libro??

+Si.

-¿Alguna otra forma en la que tú, **Estudiante 3** de pronto identificaría si este dato en el año en que se Escribió La Caperucita es el correcto? ¿Se te ocurre algo?

+Este, también a veces en la parte de atrás también sale el autor y también puede salir que la información puede ser real.

-Ok, perfecto. Vamos a pasar entonces a la pregunta número 14. ¿Podrías decirme cuáles son los pasos para buscar y guardar p ejemplo, una imagen del lobo feroz en Internet?

+Darle Click derecho esté, y dale control V o control C.

-¿Eso para que lo Harías?

+Para poder pegar a una imagen

-¿Como para guardarla?

+Ajam

- ¿Y cómo harías para buscarla?

+Profe, este buscaría la imagen que quiera, éste y ponerla, darle clic derecho.

-Buscar la imagen que quieras ¿En dónde la buscarías en Internet?

+En Google.

-¿Algún otro sitio en el que de pronto buscaría la imagen?

+No más.

-Muy bien vamos a hacer la pregunta número 15. **Estudiante 3** en los últimos meses estuviste participando de un semillero en la Biblioteca EPM. ¿Podrías contarme si alguna de las cosas que te enseñaron las has utilizado por fuera de la Biblioteca?

+Si este, como, porque yo en mi casa tenemos una computadora y cuando yo quiera pegar cosas o algo, este hago, hago lo que, lo que nos enseñó el profesor, cómo crear una imagen y así.

-Entonces permíteme ver si te entendí. Las cosas que aprendiste o las cosas que te estuvieron enseñando allá en la Biblioteca las has puesto en práctica en tu casa, cierto, me decías ¿Qué cómo?

+En una computadora.

- ¿Y haciendo qué?

+Este pues buscando información en Google,

-Buscando información en Google. Listo ¿Algo más que me quieras compartir sobre esto de pronto, otro espacio que hayas utilizado esto que te han enseñado en la biblioteca, ya sabemos que en tu casa ¿En algún otro lugar?

+Este en el Colegio, en la sala de computación.

-A en el Colegio, en la sala de computación de tu Colegio ¿Cómo has utilizado esto allá? Esto que te enseñaron o que estuviste aprendiendo en la Biblioteca, algo que recuerdes que me quieras compartir.

+Pues como buscar una imagen y buscarla, así pues, siendo rápido y también.

-¿Siendo rápido?

+Sí, sí, es una tarea.

- Ah, o sea, que permíteme ver si te entiendo ¿Digamos que este espacio en el que estuviste en la biblioteca te ha ayudado a ser un poquito más rápida con las consultas usando las computadoras? A perfecto ¿Algo más que me quieras compartir?

+Más nada.

- **Estudiante 3**, te agradezco un montón por haber participado en esta investigación, por haber participado también en esta entrevista ¿Cómo te sentiste?

+Bien.

- ¿Tuviste un poquito de nervios? ¿O estuviste tranquila? ¿Cómo te sentiste? Cuéntame.

+Un poquito de nervios.

-Un poquito de nervios ¿Por qué?

+Sí, porque tenía que pensar mucho.

- Ah, porque te tocaba pensar mucho algo ¿algo que opinas sobre la entrevista? ¿Algo que me quieras contar sobre esto?

+No, más nada.

-No. Listo no siendo más te agradezco de nuevo por haberme permitido esta entrevista. Esto sería todo de momento vamos a finalizar.

Anexo 23 Transcripción entrevista Estudiante 2

Convenciones:

(-) Investigador

(+) Estudiante 2

-Hola, me encuentro aquí con el **Estudiante 2** él está listo para participar de esa entrevista ¿cierto **Estudiante 2**?

+Sí, señor.

-Listo, muy bien. Como ya te mencioné esta entrevista hace parte de mi proceso de investigación y te quiero hacer unas preguntas ¿Estamos preparados?

+Si, señor.

-Listo **Estudiante 2**, primera pregunta ¿En qué ciudad naciste?

+En Venezuela.

-Ese es el País ¿En qué ciudad? ¿Recuerdas?

+De Yaracuy

-¿Harácuy?

+Yaracuy

-Yaracuy muy bien ¿Hace cuánto tiempo Vives en Medellín?

+ Hace un año y medio.

-Perfecto ¿Qué grado estas cursando?

+Este, quinto.

-Quinto, muy bien. ¿Qué te motivó a participar de Relax Literario? Tómame tu tiempo para pensar tranquilo.

+ Ummm no.

- No hay algo que recuerdes que te haya dicho, como que te haya hecho sentir, como que bacano ir a la Biblioteca por esta o aquella razón ¿Por qué razón quisiste participar de este, de este curso, de este semillero en que estuviste en la Biblioteca?

+Ya no fui a todavía.

-¿Cómo perdón?

+ Yo no fui al día que, que hicieron la cosa del del semillero.

-Pero tú estuviste participando más o menos desde febrero hasta octubre que fue que finalizó el proceso ¿Hubo alguna razón que te motivó a participar de esto o no hubo ninguna razón?

+No hubo ninguna.

- No hubo ninguna razón entonces muy bien.

-¿Tú qué le cambiarías y que le dejarías a Relax Literario?

+Le dejaría lo de terror.

-Le dejarías la parte de terror muy bien ¿Alguna otra cosa que le dejarías que te haya gustado que pienses esto tan bacano?

+No,

- ¿Y qué le cambiarías?

+ Nada profe.

- ¿No le cambiarías nada?

+ Todo está muy bien.

-Muy bien. Vamos a pasar a la sexta pregunta ¿Qué espacios de la Biblioteca EPM conociste gracias a Relax Literario?

+La sal infantil, este, la terraza, la miniteka.

-¿La miniteka?.

+ La cinemateca y ya

- ¿Y ya? ¿Algún otro espacio que recuerdes?

+ La sala, la sala de computación y ya profe.

- Muy bien **Estudiante 2**. Séptima pregunta según tu experiencia en Relax Literario. ¿Cómo valorarías a la Biblioteca EPM?

-Tómame el tiempo para pensar, no hay afanes, si quieres te vuelvo a repetir la pregunta. Según tu experiencia en Relax Literario, ósea lo que hiciste, lo que viviste en este semillero en el que estuviste en la biblioteca ¿Cómo valorarías? O de pronto sí te lo cambio por calificarías a la biblioteca de EPM ¿Tú que medirías?

+¿Que calificaría?

-Sí, más que calificar de una nota es como la valorarías. Sí, este es un lugar que te gustó o si no.

+Me gusta mucho.

- ¿Podrías decirme de pronto por qué?

+ Porque me enseñaron muchas, allá pude jugar, y hacer otras cosas más.

-Muy bien, octava pregunta ¿Crees que Relax Literario te ayuda a conocer las normas más importantes de la Biblioteca?

+SI.

-¿Qué norma recuerdes?

+No correr, no gritar, este no prender los computadores antes que de que los profes dijeran.

-¿Alguna otra norma o regla que recuerdes?

+Ya profe.

-Muy bien ahora vamos a pasar a la novena pregunta. Imagínate que yo no conozco nada de la Biblioteca, que soy una persona nueva y que te pregunto ¿Oye, sabes dónde puedo buscar un libro de cuentos? ¿Crees que por haber participado en Relax Literario me podrías ayudar a encontrar un libro de estos?

+ Puede ser en la sala de infancia ahí hay una parte donde puedes encontrar libros o arribar en la sala de computadoras.

- Muy bien, entonces crees que, por haber participado en esto, si me podrían ayudar a buscar un cuento.

+Si.

- Y me contaste, pues que me ayudaría. ¿Yendo a dónde perdón?

+ Este a la salud infantil y a la sala de computación.

-Muy bien **Estudiante 2** décima pregunta. Piensa que estás en sala infantil de la Biblioteca de EPM y que algún familiar te pidió ayuda para averiguar cuál es el número telefónico de la Biblioteca ¿Tú qué Harías para averiguar ese número?

+Le preguntaría a los profes de la Biblioteca o la encargada.

-Alguna otra forma ¿O crees que así está bien?

+Así está bien.

-Muy bien, ahora imagínate que soy un compañero de tu clase y que la profesora nos puso a buscar un cuento de terror para una tarea. ¿Si yo te pregunto **Estudiante 2**, sabes dónde puedo buscar un buen cuento de terror para la tarea que nos puso la profe? ¿Qué me dirías?

+ EN la sala infantil.

-En la sala infantil. Muy bien ¿Algo más? ¿O pasamos a la siguiente pregunta?

+Siguiente.

-Siguiente pregunta entonces. Si yo te pido que busques en Internet, en qué año se escribió el libro de la Caperucita Roja ¿cómo buscarías esta información?

+ Por Google.

-Por Google ¿Y cómo lo harías?

+Este escribiendo en qué año hicieron el cuento de la Caperucita Roja.

- Muy bien pregunta número 13 hagamos de cuenta que buscamos en Internet en qué año se escribió el libro de la Caperucita Roja y nos apareció que este libro se escribió en el 2021. ¿Tú cómo Harías para asegurarte de que este dato, si fuera correcto?

+Leería el libro.

- ¿Leerías el libro? Muy bien, algo más que me quieras contar. ¿Frente a esto?

+No.

-Listo, pregunta número 14 ¿Podrías decirme cuáles son los pasos para buscar y guardar, por ejemplo, una imagen de lobo feroz en Internet?

+ Control V y control C.

- Voy a volverte a formular la pregunta, en otros términos. Haz de cuenta que tenemos que buscar una imagen del lobo feroz ¿Tú cómo harías la búsqueda de una imagen de lobo feroz y como guardarías esa imagen?

+Iría a buscarla por Google y la guardaría.

-Entonces la buscarías por Google ¿Y la guardarías cómo?

+Con control V y con Control C.

-Listo, perfecto **Estudiante 2** ¿algo más que me quieras decir frente a esa pregunta ¿O quieres que pasemos a la otra?

+Pasemos a la otra.

-Listo, pregunta, número 15. En los últimos meses estuviste participando de un semillero en la biblioteca EPM ¿Podrías contarme si algunas de las cosas que te enseñaron las has utilizado por fuera de la Biblioteca? ¿Si es así cómo las has utilizado?

-Te hago esta pregunta, en otros términos, por si eso de pronto nos salió un poquito para la conversación. De eso que te enseñaron en la Biblioteca del semillero que subiste ¿Has utilizado

algo por fuera de la biblioteca? ¿Digamos aquí en la Fundación, en tu casa, en él, dónde estás estudiando?

+No.

-¿No has utilizado nada?

+No.

-Muy bien, entonces te va a hacer otra pregunta, ya que no has tenido la oportunidad de utilizar nada de esto por fuera de la Biblioteca. Pregunta 16 ¿Podrías decirme si crees que esto que te enseñaron podría serte útil en tu futuro? ¿Y de qué manera?

+Sí.

-Repite por favor.

+Sí.

- ¿Cómo crees que eso te podría servir más adelante?

-Recuerda lo que te enseñaron EN las clases en las que estuviste, las cosas que hiciste. Ya me has dicho que crees que eso te puede Servir más adelante, pero ¿Cómo crees que te podrían servir estas cosas que te estuvieran enseñando y las cuales aprendiste?

+ Cómo para ser profesor de eso.

-Para ser profesor de eso muy bien. Todo lo que se te ocurra está, es válido y es perfecto. Lo que creas y sientas que te puede servir.

-¿O sea, crees que eso te serviría para ser profe? Esto para enseñar esto más adelante. ¿Alguna otra cosa, la que creas te puede servir estos estos conocimientos?

+Este, también para hacer otro curso de aprender un poco más.

-Muy bien, te puede servir de pronto para aprender un poco más viendo otro curso lo que se te ocurra **Estudiante 2** no hay problema. Es lo que tú crees.

+Ya.

-Así, listo. Te agradezco muchísimo a **Estudiante 2** por haber participado de esta entrevista. ¿Cómo te sentiste? ¿Qué tal estuvo la entrevista?

+ Muy bien profe.

-Si ¿No estuviste nervioso?

+Este un poquito.

-Estuviste un poquito nervioso ¿Algo más que me quieras contar sobre la entrevista?

+No.

-Vale te agradezco un montón entonces.

Anexo 24 Transcripción entrevista Estudiante 1

Convenciones:

(-) Investigador

(+) Estudiante 1

- Hola, me encuentro aquí con La **Estudiante 1**, ella está lista para la entrevista ¿te sientes lista?

+ Sí

- Muy bien **Estudiante 1**, te voy a hacer un total de 15 preguntas, estas preguntas están relacionadas con el proceso de formación en el que estuviste en la biblioteca EPM. Yo ya te conté los datos del procedimiento antes de iniciar con la grabación, ¿tienes alguna duda antes de iniciar?

+No.

- ¿Ninguna? muy bien, vamos a arrancar entonces.

+ Está bien.

- Te voy a hacer la primera pregunta ¿en qué ciudad naciste?

+ Yo nací en Venezuela, Trujillo.

- En Trujillo muy bien, ¿hace cuánto tiempo vives en Medellín?

+ Hace 8 meses.

- 8 meses, ¿Qué grado estás cursando?

+ Cuarto grado.

- ¿Qué te motivó a participar de Relax Literario?

+Eh, Para mí, a mí lo que me motivó a participar, es que yo me dije a mí misma - sí participo en esto eso me podía servir en un futuro o en algo que yo pueda hacer en mi trabajo algo así-.

- O sea, ¿sentiste que esto te podría ayudar en tu futuro?

+ Ajá.

- Excelente **Estudiante 1**. Vamos a pasar a la pregunta número 5 ¿tú que le cambiarías y que le dejarías a Relax Literario?

+ La verdad yo le dejaría la búsqueda de imágenes y todo eso, la verdad muy interesante y para mí no le cambiaría nada.

- Muy bien, entonces le dejarías las búsquedas de imágenes, esto te gustó. ¿Alguna otra cosa que hayas visto, que te haya gustado de la experiencia, ¿Qué conservarías?

+ Mmm todo me gusta la verdad.

- Muy bien, vamos a pasar entonces a la pregunta número 6. ¿Qué espacios de la biblioteca EPM conociste gracias a Relax Literario?

+ La sala infantil, la cinemateca, las oficinas que tenían los empresarios... todo eso. Pero que yo haga, no sé, la verdad no.

- Entonces me dijiste que conociste la sala infantil, la cinemateca, las oficinas de los... ¿Quiénes perdón?

+ De los que estaban ahí, no sé qué hacían la verdad.

- ¿Los empleados, será?

+ Sí, sí.

- ¿Algún otro espacio que recuerdes que hayas conocido? Piensa en los recorridos que hiciste.

+ Cuando vimos los cortos de algunas películas, que vimos una mini película, no sé, no sé cómo se llama, era como la cinemateca, pero más grande.

- Era como la cinemateca, pero más grande ¿recuerdas de pronto dónde quedaba este espacio?

+ Quedaba cerca de las salas de computación, pero para el fondo.

- Muy bien. Vamos a pasar entonces a la séptima pregunta ¿según tu experiencia en Relax Literario cómo valorarías a la Biblioteca EPM?

+ Yo la valoro, para mí, yo la valoro cuidándola, protegiéndola y cuidando todos los espacios que haya.

- O sea, tu valoras este espacio desde el cuidado.

.

+ Ujum, y de las cosas tan interesante que tiene adentro.

- Excelente, perfecto. Te voy a hacer la pregunta número 8 ¿crees que Relax Literario te ayudó a conocer las normas más importantes de esta biblioteca?

+ Sí.

- ¿Cuáles normas recuerdas?

+ No correr, no gritar muy fuerte, no salirse de los espacios cuando el profe está dando alguna explicación, prestar atención y todas esas.

- ¿Alguna otra norma o regla que recuerdes de la Biblioteca?

+ No.

- Muy bien. Vamos a pasar a la pregunta número 9 ¿listo? Imagínate que yo no conozco nada de la biblioteca, que soy una persona nueva y que te pregunte: ¿Oye, sabes dónde puedo buscar un libro de cuentos? ¿Crees que por haber participado en Relax Literario me podrías ayudar a encontrar un libro de estos?

+ Para mí, no sé sí, sí, o no sé si no. Porque tantos libros que hay en la biblioteca, entonces no sé dónde están los diferentes libros por decir los de terror, o los de infantil.

- ¿Según lo que me dice entonces, no estás segura de que me podrías ayudar a buscar un libro de cuentos en la biblioteca?

+ Depende, porque si no, también le podría decir a algún empleado que me ayude.

- Ah perfecto, excelente. Te voy a hacer la pregunta número 10. Piensa que estás en la sala infantil de la Biblioteca EPM y que algún familiar te pidió ayuda para averiguar cuál es el número telefónico de la biblioteca. ¿Tú qué Harías para averiguar este número?

+ Igual como en la pregunta 9, también le preguntaría a algún empleado, porque la verdad, todos estos momentos que he estado en Relax Literario, nunca había escuchado el número telefónico de la Biblioteca.

- ¿Entonces tu para averiguar este dato le preguntarías a un empleado de la Biblioteca?

+Sí, la verdad sí.

- ¿Se te ocurre alguna otra forma de pronto de buscar este número?

+ No, la verdad no. O preguntándote a ti, incluso lo podrías buscar.

- ¿Preguntándome a mí? vale, válido. Vamos a pasar a la pregunta número 11. Ahora imagínate que soy un compañero de tu clase y que la profesora nos puso a buscar un cuento de terror para una tarea; Si yo te pregunto ¿**Estudiante 1**, sabes dónde puedo buscar un buen cuento de terror para la tarea que nos puso la profe, qué me dirías?

+ Yo, para mí había dos opciones: o lo buscara en Internet y lo escribiría todo o para no andarme tanto en el celular, buscar en la biblioteca, sería un poco más productivo.

- Claro, entonces lo buscarías en Internet o en la biblioteca. ¿Se te ocurre alguna otra forma?

+ Pero mejor buscar la biblioteca.

- ¿Por qué preferirías buscar en la biblioteca?

+ Porque así no tendría que andar el celular así todo el tiempo para escribir y escribir y así lo podría sacar de un libro directamente. Porque a veces en internet no sale completo o todo eso.

- Perfecto Estudiante 1. Vamos a continuar con la pregunta número 12. Si yo te pido que busques en Internet en qué año se escribió el libro de la Caperucita Roja ¿Cómo buscarías esta información?

+ Buscaría... No sé si hay un libro para eso y todo eso, pero si lo buscaría en un libro. En qué diferentes años, se escribió diferentes libros, entonces buscaría por ahí la Caperucita roja y vería el año.

- Pero ten presente que esta es una búsqueda en Internet, entonces ¿Cómo buscarías en Internet en qué año se escribió el libro de la Caperucita Roja?

+ Ehh, así mismo como lo estás diciendo: en qué año se creó el cuento de la Caperucita Roja.

- Y cómo harías la búsqueda en internet, o sea, ¿entrarías a algún sitio que recuerdes o cómo harías esta búsqueda? ¿Puedes decirme de pronto los pasos que seguirías? O sea, ya me dijiste que escribirías en qué año se escribió este libro, pero ¿en dónde? ¿cómo?

+ Me metería en cualquier página y ahí veo en qué año se creó.

- Muy bien, ¿algo más?

+ No.

- Continuamos entonces con la pregunta número 13 ¿vale? ¿Hagamos de cuenta que buscamos en Internet en qué año se escribió el libro la Caperucita Roja? y nos apareció que este libro se escribió en el año 2021. ¿Tú cómo harías para asegurarte de que este dato si fuera correcto?

+ Pues para mí, yo lo buscaría la verdad muy bien, estuviera revisando las páginas hasta que me salga la información.

- O sea, lo buscarías muy bien. ¿Buscarías entre las páginas?

+ Hasta que me salga el año correcto.

- ¿Y tú como sabrías cual es el correcto?

+ Mmm, no sé. Le preguntaría a cualquier empresario de la Biblioteca

- Ah, le pedirías ayuda.

+ O también, me imagino que los libros cuando lo escriben ponen el año cuando se creó, entonces buscaría en el de la Caperucita Roja y vería en qué año se creó.

- Entonces te pregunto de nuevo con base a lo que me dijiste a ver si comprendí bien. ¿Buscarías en Internet en varias páginas, cierto? le pedirías ayuda a quién?

+ A algún empresario o a alguien de la Biblioteca que sepa eso.

- Ah, le dirías a alguien de la biblioteca y lo otro es que buscarías en un libro libro de la Biblioteca ¿Cierto, te entendí bien?

+ Sí, me entendiste bien.

- Perfecto Estudiante 1, ¿algo más que me quieras decir sobre esto?

+ No, la verdad es que no en todos los libros de la biblioteca, sino, solo en el de la Caperucita Roja.

- Exacto, muy bien. ¿Eso es todo algo más?

+ No.

- ¿Podemos pasar entonces a la pregunta 14?

+ Sí.

- Muy bien. Pregunta 14. ¿Podrías decirme cuáles son los pasos para buscar y guardar, por ejemplo, una imagen del lobo feroz en Internet?

+ Yo primero la buscaría.

- ¿En dónde la buscarías?

+ En Google

- En Google, muy bien y ¿cómo?

+ Pondría imágenes, la busco, busco la que más quiera y le doy clic derecho al mouse y después le doy guardar y no me acuerdo más.

- Entonces haber, buscarías en Google imágenes, clic derecho, guardar imagen ¿Esto es lo que me estabas diciendo?

+ Eh y para copiarla me imagino que control C y control V.

- ¿Muy bien, algo más que me quieras contar sobre esto?

+ No.

- ¿Algo más que recuerdes o así está bien?

+ Así está bien.

- ¿Pasamos entonces a la pregunta 15?

+ Sí.

- Muy bien. **Estudiante 1**, en los últimos meses estuviste participando de un semillero en la biblioteca de EPM. ¿Podrías contarme si algunas de las cosas que te enseñaron las has utilizado por fuera de la biblioteca?

+ Sí.

- ¿Cómo las has utilizado?

+ Como por decir guardar las imágenes, guardar archivos, copiar imágenes y pegarlas y cosas así.

- ¿En qué momentos o en qué lugares has utilizado estos conocimientos?

+ Cuando mi mamá me decía: guárdame esa imagen aquí, o cópieme ese archivo aquí, todo eso.

- Ah, las has utilizado ayudándole a la mamá.

+ Ujum.

- ¿Alguna otra forma en la que la hayas utilizado que recuerdes, que se te venga a la mente?

+ No, cuando me meto en un drive, algo así.

- ¿Cómo? me repites esto último que dijiste que no te escuché bien.

+ No, estoy segura que esa es la respuesta equivocada y no.

-Tranquila, aquí no hay respuestas equivocadas, es que no te alcancé a escuchar bien y me gustaría que repitieras, porfa.

+ O me meto en drive y busco algunas cosas ahí, si es que puedo.

-Ah listo. Entonces básicamente has utilizado estos conocimientos ayudándole a la mamá...

+ O cuando quiero guardar alguna acción.

- ¿En la casa o en algún otro espacio?

+ En la casa, o a veces en mi colegio.

-Excelente **Estudiante 1**. ¿Algo más que me quieras compartir frente a esta pregunta, o eso es todo?

+ Eso es todo.

- Muy bien **Estudiante 1**, con esto acabamos la ronda de preguntas, te agradezco muchísimo por participar en esta entrevista. ¿Cómo te sentiste? ¿Cómo sentiste la entrevista? ¿Fueron preguntas difíciles o estuviste asustada?

+ Me sentí bien, un poquito nerviosa, pero me sentí bien, porque pude responder todas las preguntas. No sé si correctamente. Pero las pude responder.

- Vale, te agradezco de nuevo por este espacio. Con esto finalizamos la entrevista, chaito.

+ Gracias.

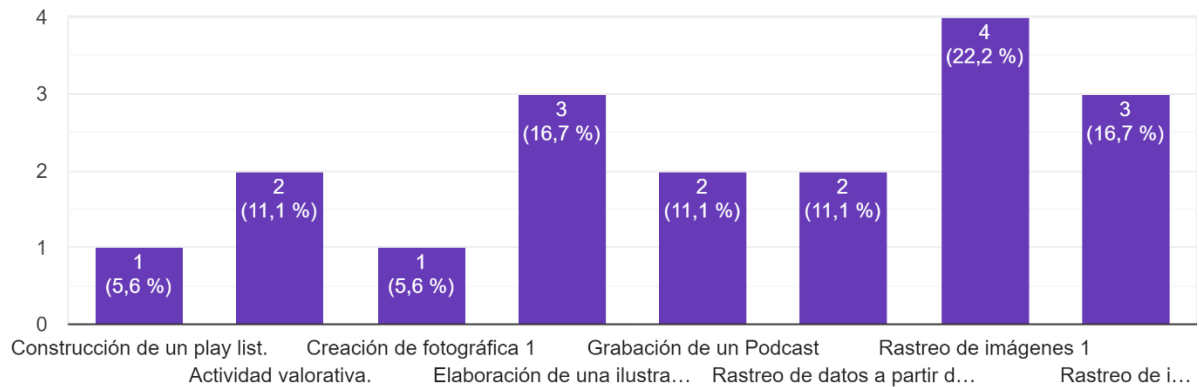
- A ti **Estudiante 1**.

Anexo 25 Resultados de la guía de análisis de contenido



Nombre de la pieza

18 respuestas

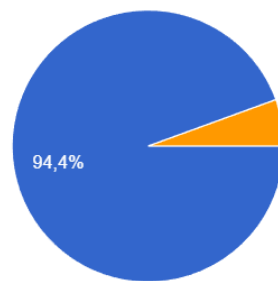


Uso de la información

Pertinencia

18 respuestas

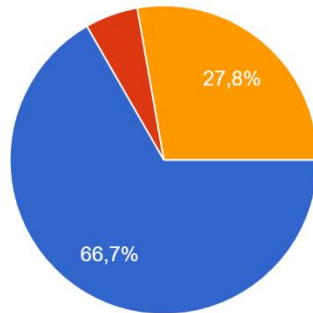
 Copiar



- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante es pertinente para el desarrollo de la misma.
- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante presenta un grado de pertinencia media para el desarrollo de l...
- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante no es pertinente para el de...

Suficiencia

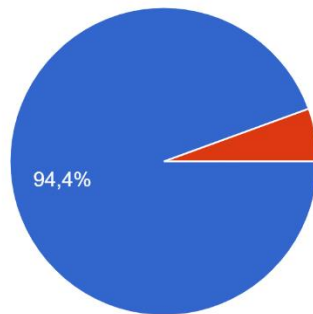
18 respuestas



- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante es suficiente para el desarrollo de la misma.
- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante presenta un grado de suficiencia media para el desarrollo d...
- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante no es suficiente para el de...

Correspondencia

18 respuestas



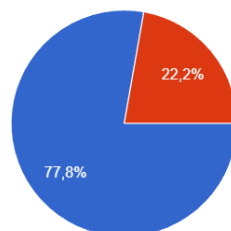
- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante corresponde al desarrollo de la misma.
- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante presenta un grado de correspondencia media para el desarr...
- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante no es la correspondiente p...

Capacidad de comunicar información

Organización

18 respuestas

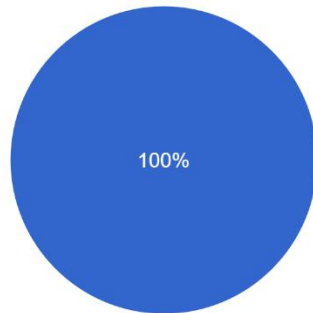
 Copiar



- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante se presenta de manera ordenada.
- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante se presenta medianamente ordenada, pues la información presen...
- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante se presenta de forma deso...

Claridad

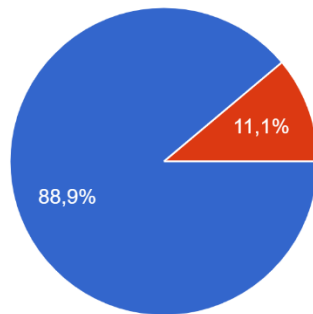
18 respuestas



- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante se presenta de manera clara para el lector.
- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante presenta un grado de claridad media en su lectura, pues la i...
- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante no se presenta de forma cl...

Elocuencia

18 respuestas



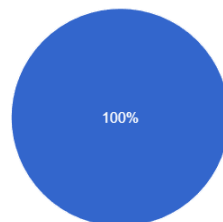
- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante se presenta de forma elocuente.
- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante presenta un grado de elocuencia media en su lectura, pues l...
- En la pieza analizada se evidencia que la información empleada por el estudiante no es elocuente.

Manejo de los recursos informáticos

La pieza analizada da cuenta de un manejo adecuado de la herramienta utilizada para su desarrollo.

 Copiar

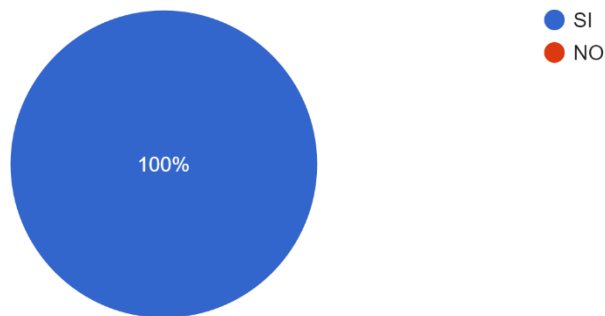
18 respuestas



- SI
- NO

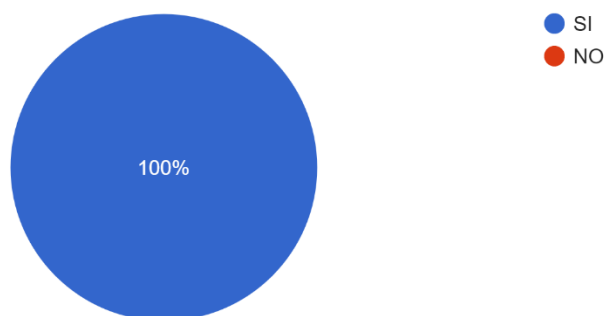
La pieza analizada da cuenta del uso de fuentes de información adecuadas para la realización de la actividad de aula.

18 respuestas



La pieza analizada da cuenta del uso de fuentes de información adecuadas para la realización de la actividad de aula.

18 respuestas



Anexo 26 descripción de las piezas diseñadas por los estudiantes presentes en la guía de análisis de contenidos

Estudiante 1

Pieza 1:

Imagen de un salón oscuro, iluminado desde arriba por luz solar a través de dos aperturas en el techo. En el centro del salón puede distinguirse una silla, en las paredes algunos grafitis y en el suelo diferentes residuos. La imagen transmite la idea de que es un lugar abandonado y lúgubre.

Pieza 2:

Imagen en la que se encuentra una artista colombiana reconocida como Carol G, esta tiene cabellera larga, atuendo blanco y predomina en la fotografía los tonos violetas. La imagen da cuenta de la edad de la cantante y de su fecha de nacimiento.

Pieza 3:

En el texto se encuentra un listado de 4 libros con sus respectivos nombres, autores y portadas.

Se enlista en primer lugar, a Drácula de Bram Stoker y la portada del libro en la que predominan los tonos rojos y negros, acompañados de símbolos como cruces, murciélagos y velas.

Se hace referencia a It de Stephen King y a la portada de su libro, en la que resalta la mirada del personaje principal, acompañado de dos colores predominantes: blanco y rojo.

Aparece en lista, el libro de Mary Shelley conocido como Frankenstein y la imagen de su portada, en esta es Frankenstein quien cobra protagonismo, seguido de un enorme castillo de fondo y de colores predominantes que son: rojo, blanco y negro.

Y por último se encuentra el libro la metamorfosis de Franz Kafka, en cuya portada resalta el color rosado, acompañado de letras blancas y un insecto de gran tamaño en color negro.

Pieza 4:

Fotografía a blanco y negro de una planta, tomada en un lugar muy luminoso. En la imagen puede apreciarse tanto las flores grandes y las hojas anchas de la planta, como la superficie que la sostiene.

Pieza 5:

Es una imagen que tiene dos figuras protagonistas, la primera es la de un hombre con aspecto de monstruo y la segunda, es la de un cuerpo femenino cubierto de sangre, que está siendo engullido por la figura anterior. Es una imagen sombría que hace alusión al terror.

Pieza 6:

Imagen de una pintura que muestra el paseo en caballo de una dama de época. En el cuadro se observa el imponente paisaje montañoso, el grandioso ejemplar equino y la distinguida dama con su vestido en tonos esmeralda.

Pieza 7:

Fragmento de audio producido por el estudiante en el que se realiza una locución de un segmento de guion compuesto para la construcción del podcast colectivo. En este se relata la siguiente parte del guion:

Un día simplemente abrí los ojos y percibí el abandono por parte de la sociedad, algo que realmente no había notado. Me sentí lejano de la ética y la estética predominante. Me di cuenta que al parecer, desde hace mucho tiempo me había convertido en una especie de ente o máquina, sin voluntad ni pasión por la existencia. Lo físico, lo emocional y lo espiritual no hacían parte de mi interés.

Estudiante 2

Pieza 1:

Imagen en blanco y negro, que tiene como único protagonista al cantante y rapero venezolano, Liomar Ricardo de 28 años, más conocido en el mundo artístico como Neutro Chory. En la imagen se ve al artista venezolano con una bebida en su mano derecha y un peluche de oso panda, en su mano izquierda.

Pieza 2:

imagen de una calle oscura y lúgubre, iluminada únicamente por dos lámparas de luz tenue. En la composición de la imagen, se ve la pared de un edificio hecho en ladrillos con múltiples ventanas cerradas. Es una imagen que fácilmente puede evocar el miedo, la soledad y el terror.

Pieza 3:

Imagen que corresponde a un ejercicio de escritura, en el que se abordan preguntas relacionadas con los monstruos y sus respectivas respuestas.

Pieza 4:

Esta imagen es la representación de un Aquelarre, en el centro se visualiza una figura demoniaca en forma de cabra y lo circundan un grupo de mujeres que ofrecen en sacrificio a sus hijos. La escena es ambientada en las montañas e iluminada bajo la luz de la luna.

Pieza 5: Fragmento de audio producido por el estudiante en el que se realiza una locución de un segmento de guion compuesto para la construcción del podcast colectivo. En este se relata la siguiente parte del guion:

Su apariencia sugiere caos, decadencia, dolor e incertidumbre. Se desplaza como si estuviese sometida a la voluntad de un tercero, sus movimientos son torpes y parece no tener un rumbo definido. La acompaña una especie de aura o campo de energía que en ocasiones pretende opacar su silueta. De vez en cuando levanta su rostro y por instantes parece que intentara liberarse de alguna fuerza que la domina; sin embargo, tras unos instantes de aparente lucidez, ella declina y de nuevo es absorbida.

Estudiante 3

Pieza 1:

La imagen da cuenta de una noche lluviosa y oscura en las calles de Japón. Predominan las sombras que contrastan con los colores vibrantes de los locales comerciales. En la imagen se distingue, además, la figura de una mujer que camina solitaria en medio de la calle.

Pieza 2:

En el texto se enumeran 4 libros reconocidos de la literatura universal, con la información básica de sus autores y sus respectivas portadas.

En primer lugar, se encuentra Frankenstein de Mary Shelley; esta escritora, dramaturga, ensayista y biógrafa británica, es reconocida por incursionar e inaugurar el género de la ciencia ficción moderna. La portada del libro se caracteriza por tener en primera plana al protagonista en una escala de grises y negros, con expresión compungida.

El segundo libro mencionado es It, del escritor norteamericano Stephen King; en el texto se enuncia el pseudónimo del autor, reconociéndolo como novelista de terror, ficción sobrenatural, misterio, ciencia ficción y literatura fantástica. La portada del libro, recrea a un niño pequeño con abrigo amarillo, que sostiene un globo rojo en medio de la penumbra. La portada va acompañada del nombre del autor en color blanco y el título del libro en color rojo.

El tercer libro enlistado es el Conde Drácula, novela de fantasía gótica escrita por Bram Stoker. En la portada de este libro, la figura del Vampiro cobra gran protagonismo a partir de los detalles realistas con los que está hecha la ilustración; a esta criatura lo muestran con uñas afiladas, ojos rojos y largos colmillos. Los colores predominantes son el negro y el Vinotinto.

Por último, se encuentra la obra del escritor Checo Franz Kafka, conocida como la Metamorfosis, que es considerada una de las obras más influyentes de la literatura universal. En el texto se enuncia, además, que la Metamorfosis fue pionera en la fusión de elementos realistas con fantásticos.

Aunque en este apartado no se incluya la portada del libro, el texto va acompañado de dos imágenes que están en escalas de grises: en el costado izquierdo se visualiza una cama, en la que se encuentra un insecto sentado con expresión dubitativa; del lado derecho, se encuentra el retrato de Franz Kafka vestido de traje y corbata.

Pieza 3:

Este contenido se asocia en la guía de contenido como un video, pues corresponde a una selección de video musicales realizados por el estudiante en la plataforma de Youtube. Estos fueron dispuestos en un archivo de Google Doc en el que se encuentra en enlace de cada canción acompañados con los datos correspondientes al nombre de la obra y nombre de su autor. En total se encuentran 5 enlaces que corresponden a las siguientes canciones:

1. https://www.youtube.com/watch?v=vb8wloc4Xpw&list=PLrxwkKpFZq8VWJL9U5QRNa9PE4S80AmHi&index=5&ab_channel=BeckyGVEVO
2. https://www.youtube.com/watch?v=saGYMhApaH8&list=PLrxwkKpFZq8VWJL9U5QRNa9PE4S80AmHi&index=1&ab_channel=BadBunny
3. https://www.youtube.com/watch?v=ssCsH8v_m-I&list=PLrxwkKpFZq8VWJL9U5QRNa9PE4S80AmHi&index=23&ab_channel=BLESSDELBE NDITO%F0%9F%92%99
4. https://www.youtube.com/watch?v=xuh75OMRtKM&list=PLrxwkKpFZq8VWJL9U5QRNa9PE4S80AmHi&index=18&ab_channel=EdoMusic
5. https://www.youtube.com/watch?v=ZYz_3ufpmN8&list=PLrxwkKpFZq8VWJL9U5QRNa9PE4S80AmHi&index=7&ab_channel=RyanCastro

Estudiante 4

Pieza 1:

La imagen corresponde a un bosque sombrío en el que predominan la niebla y la poca visibilidad. Los árboles son altos, desprovistos de flores y hojas; el suelo está cubierto de musgo, raíces, rocas y es por descontado un lugar en el cual no penetra la luz del sol.

Pieza 2:

Es la pintura de una Mazmorra en la que se encuentran diferentes personas vestidas con ropa harapienta y, en algunos casos, desnudas. Los hombres y mujeres de la pintura son golpeados con látigo por el verdugo que ingresa a la celda a imponer castigo y por ende, se nota en sus rostros emociones fuertes como el terror y el miedo.

Pieza 3:

Pintura que muestra a una niña con piel de porcelana, cabello corto, vestimenta roja y detalles plateados. Acompañan a la niña 3 gatos, una jaula llena de pájaros y un cuervo como mascota que está unido a ella a través de una cuerda.

Pieza 4:

Esta imagen es la representación de un Aquelarre, en el centro se visualiza una figura demoniaca en forma de cabra y lo circundan un grupo de mujeres que ofrecen en sacrificio a sus hijos. La escena es ambientada en las montañas e iluminada bajo la luz de la luna.