



# **UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO**

---

Macropolíticas y Micropolíticas relacionadas con la alfabetización informacional implementadas en la Universidad de Quintana Roo: Un análisis discursivo

**TESIS**

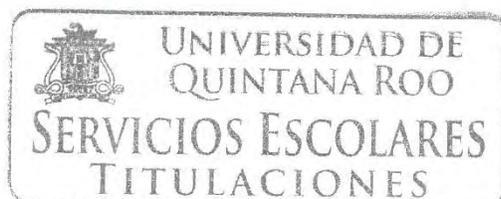
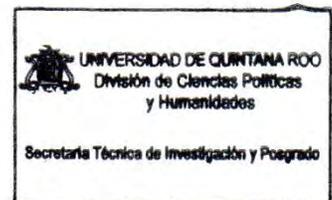
Para obtener el grado de:  
**MAESTRA EN EDUCACIÓN**

**Presenta:**

**Lic. Ana Angélica Campos Gallegos**

**Director de tesis:**

**Dr. Moisés Damián Perales Escudero**



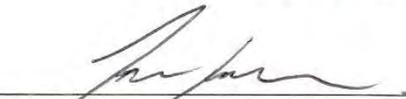
**Chetumal, Quintana Roo, México, Abril 2015**



Tesis elaborada bajo la supervisión del Comité de Tesis del programa de Maestría y aprobada como requisito para obtener el grado de:

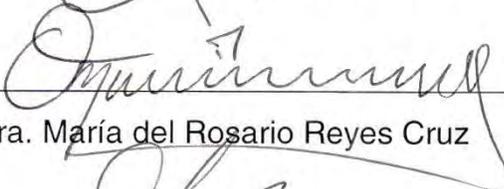
**MAESTRA EN EDUCACIÓN**

COMITÉ DE TESIS

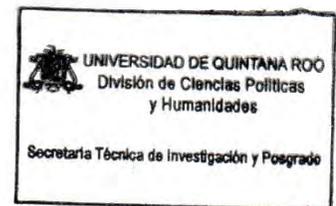
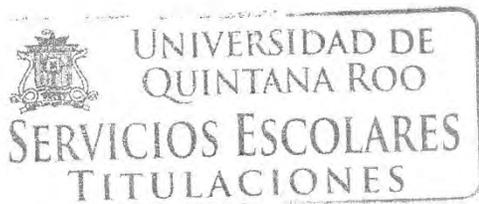
Director:   
Dr. Moisés Damián Perales Escudero

Asesor 1:   
Dra. Edith Hernández Méndez

Asesor 2:   
Mtra. María Isabel Hernández Romero

Asesor 3:   
Dra. María del Rosario Reyes Cruz

Asesor 4:   
Dra. Griselda Murrieta Loyo



Para el logro del triunfo, siempre ha sido indispensable pasar por la senda de los sacrificios. Simón Bolívar.

## DEDICATORIA

*A mi hijo Ángel Alberto, quien ha sido la personita que se convirtió desde el primer momento que lo tuve entre mis brazos, en mi motor y en la razón de mi vivir.*

*A mi madre Senorina Gallegos, quien durante este proceso se transformó en su segunda madre de mi hijo y en mi guía motivacional.*

*A mi esposo Alberto Ruíz, quien me acompañó durante dos años tanto en mis desvelos como en mis logros académicos.*

*A mi padre Miguel Ángel Campos Castillo, quien desde pequeños nos inculcó alcanzar nuestra superación personal, a través del establecimiento de metas y respeto a nuestros valores.*

*A mis hermanos Miguel Ángel y Francisco Javier Campos, quienes me brindaron su apoyo y aliento cuando en algún momento del proceso académico me sentía sin ánimo.*

*Para mi Director de tesis el Dr. Moisés Damián Perales Escudero, quien durante toda la fase de estudiante, estuvo presente para enseñarme, motivarme y alentarme hasta el último momento de la conclusión de la maestría.*

*Para mis compañeros, amigos y familiares quienes no han podido concluir su educación superior. ¡Nunca es tarde!*

*Para mis profesores de la licenciatura en Relaciones Internacionales, en especial al Dr. Onésimo Julián Moreira Seijos, al Dr. José Gaudencio Arroyo Campohermoso y al Dr. Juan Carlos Arriaga Rodríguez, quienes me dejaron una gran enseñanza y disciplina.*

*Gracias a todos por formar parte de mi vida.*



## **AGRADECIMIENTOS**

Antes que todo, quiero agradecer a los profesores y profesoras quienes nos formaron y nos guiaron durante todo el trayecto de la maestría, así como, a todos los compañeros de clase quienes fueron parte fundamental, para que esta generación (en su mayoría) lograra alcanzar el objetivo esperado, es decir, la obtención del título profesional como Maestros en Educación, con énfasis en Tecnología Educativa.

A la Dra. Edith Hernández Méndez, a la Mtra. María Isabel Hernández Romero, A la Dra. María del Rosario Reyes Cruz y a la Dra. Griselda Murrieta Loyo, por su apoyo y observaciones como lectoras y sínodo de esta tesis.

Al Dr. Moisés Damián Perales Escudero, a quien le agradezco infinitamente por su dirección y paciencia en la elaboración de esta investigación.

Al jefe de departamento de la biblioteca Santiago Pacheco Cruz el Licenciado Daniel Vargas y al maestro Ezequiel Hernández, responsable del área de diseño curricular del departamento de innovación educativa, quienes retroalimentaron y enriquecieron con sus conocimientos esta investigación.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, quien nos becó y nos dio las facilidades para concluir este posgrado.

A todos gracias.

## Índice

Introducción .....	11
Capítulo 1 Macropolíticas y micropolíticas .....	12
Capítulo 2 Revisión de la literatura .....	18
2.1 Estudios sobre macropolíticas y micropolíticas de la ALFIN en el sector educativo.....	18
2.2 Publicaciones que definen la ALFIN y/o establecen modelos conceptuales de ALFIN.....	21
2.2.1 Semejanzas y diferencias de las definiciones del ALFIN.....	26
2.2.2 Modelos de Alfabetización Informacional.....	28
Capítulo 3 Marco teórico.....	33
3.1 El significado de política pública y política educativa .....	33
3.2 Los conceptos de micropolítica y macropolítica .....	37
3.3 Los procesos de formación de políticas públicas .....	39
3.4 La perspectiva posmoderna sobre las políticas.....	44
3.5 La teoría de la práctica social .....	46
3.6 El discurso y su análisis crítico.....	48
3.7 Recapitulación .....	53
Capítulo 4 Metodología.....	56
4.1 Características del estudio de caso .....	56
4.2 Lógica de investigación .....	62
4.3 Procedimiento para el análisis de los datos .....	65
4.4 Criterios de validez.....	67
Capítulo 5 Resultados.....	69
5.1 Tipos de discurso encontrados en los textos .....	70
5.1.1 Discurso humanista-espiritista .....	71
5.1.2 Discurso liberal-desarrollista .....	72
5.1.3 Discurso puramente neoliberal .....	72
5.1.4 Discurso de la tercera vía .....	75

5.2 Documentos internacionales .....	77
5.2.1 Resultados de la declaración de Praga .....	77
5.2.2 Resultados de la declaración de Alejandría .....	79
5.2.3 Resultados de los estándares de la ALA .....	81
5.2.4 Resultados de los siete pilares.....	83
5.2.5 Resultados de IFLA .....	86
5.3 Documentos Nacionales .....	87
5.3.1 Resultados del Plan nacional de Desarrollo 2006-2012.....	87
5.3.2 Resultados de la Declaratoria DHI .....	89
5.4 Documentos Estatales .....	90
5.4.1 Resultados de la Ley Estatal de Educación .....	90
5.4.2 Resultados de la Ley de Ciencia y Tecnología .....	90
5.5 Documentos Institucionales.....	93
5.5.1 Resultados del modelo educativo .....	94
5.5.2 Resultado de las políticas operativas de implementación .....	98
5.5.3 Resultado del plan de implementación del modelo educativo.....	100
5.6 Resultado del análisis del discurso de las entrevistas .....	103
5.6.1 Resultado del análisis del discurso realizado al profesor Ezequiel Hernández .....	103
5.6.2 Resultado del análisis del discurso realizado al jefe del departamento de la biblioteca Santiago Pacheco Cruz.....	104
5.7 Análisis de contenido de las entrevistas realizadas al personal de la Universidad de Quintana Roo .....	106
6 Discusión de los resultados .....	108
Capítulo 6 Conclusiones .....	114
Referencias.....	118
Apéndice .....	126

## Índice de tablas

Tabla 2.1. Tabla cronológica y geográfica de las definiciones de la Alfabetización Informacional en el mundo .....	22
Tabla 3.1. La dualidad de la participación y la reificación .....	45
Tabla 4.1. Propósito del estudio de caso en la UQROO .....	56
Tabla 4.2 Lógica de investigación .....	62
Tabla 5.1 Discursos encontrados en los documentos analizados .....	75
Tabla 5.2. Análisis discursivo de la declaración de Praga .....	77
Tabla 5.3. Análisis discursivo de la declaración de Alejandría .....	79
Tabla 5.4. Análisis discursivo de los estándares de la ALA.....	81
Tabla 5.5. Análisis discursivo de los siete pilares.....	83
Tabla 5.6. Análisis discursivo de la IFLA.....	85
Tabla 5.7. Análisis discursivo de la Declaratoria DHI .....	89
Tabla 5.8. Análisis discursivo de la Ley Estatal de educación .....	90
Tabla 5.9. Análisis discursivo de la Ley de Ciencia y Tecnología .....	92
Tabla 5.10. Análisis discursivo de los hipónimos de primer nivel y de segundo nivel .....	95
Tabla 5.11. Análisis discursivo de las políticas operativas de implementación .....	98
Tabla 5.12. Análisis discursivo del plan de implementación del modelo educativo.....	102
Tabla 5.13. Análisis discursivo de la entrevista realizada al Profesor Ezequiel Hernández.....	103
Tabla 5.14. Análisis discursivo de la entrevista realizada al Jefe de departamento de la Biblioteca .....	105

## Índice de figuras

Figura 1 Unidades de análisis .....	62
-------------------------------------	----

## Introducción

La Alfabetización Informacional (ALFIN) se ha convertido en un tema importante en el ámbito internacional y nacional. En la actualidad, es vital para los estudiantes universitarios el contar con habilidades de ALFIN bien desarrolladas, que les permitan buscar e integrar información de manera eficaz, efectiva y eficiente. Como afirman Braten, Britt, Stromso y Rouet (2011, p. 48), la búsqueda de conocimiento y la resolución de problemas en las sociedades contemporáneas —requiere que los individuos busquen sinteticen o integren información a partir de varias fuentes que expresan puntos de vista diversos y hasta contradictorios”.

Entonces, las habilidades de ALFIN son requeridas por una gran parte de las tareas de aprendizaje que se realizan en el nivel superior, o terciario. A pesar de la importancia que reviste la ALFIN para los procesos educativos en el nivel terciario, varios estudios han arrojado indicios de que los estudiantes del nivel terciario y otros niveles no las desarrollan a un nivel óptimo (Usluel, 2007; Maggioni y Fox, 2009), además de que no existen en las instituciones de educación superior mexicanas programas bien desarrollados que se dirijan a atender esta problemática (Uribe, 2012).

En consecuencia, el diseño e implementación de programas de ALFIN en el ámbito educativo, a través de las políticas educativas de los diferentes niveles de gobierno y de las instituciones educativas, es una de las grandes tareas a resolver y más aún, cuando las habilidades que necesitan poseer los individuos requieren de un dominio eficaz de la información.

# **Capítulo I**

## **Macropolíticas y micropolíticas**

De acuerdo a Glatter (1990), el modelo político en las instituciones educativas ha recibido mayor reconocimiento por parte de teóricos y prácticos. Dentro de este modelo político existen dos enfoques que generalmente se encuentran disociados. Por una parte el enfoque interno, cuya finalidad radica en el estudio y análisis de las escuelas, entendidas como sistemas de actividad política y a la que se le conoce como micropolítica educativa. Por otra parte, el enfoque estructural, basado en la producción y reproducción ideológica y que presenta a la escuela como un aparato del Estado. Esta visión macropolítica de la institución, de acuerdo con Glatter (1990), es necesaria, ya que a través de ella se comprende la relación con el sistema económico, la justificación del currículo oficial, el juego de intereses políticos e ideológicos que existen en la sociedad y en el sistema político en torno a la educación y a sus instituciones.

Dentro de la micropolítica, es posible distinguir entre varios tipos. Por un lado está la micropolítica oficial, plasmada por los documentos normativos. Por otro, se encuentra la micropolítica orgánica, que consiste en la toma de decisiones sobre procesos por parte de los administradores o por las decisiones tomadas en las aulas por los docentes. A este último tipo podríamos denominarlo micro-política áulica (Perales, comunicación personal). Por ello, es necesario el análisis de ambos enfoques para lograr un conocimiento más aproximado de la realidad.

De acuerdo con la literatura revisada, un gran número de investigaciones relacionadas con las políticas de la ALFIN consideran que para poder elaborar e

implementar una política, se requiere de un análisis social, económico, político y cultural, que se unifica para poder desarrollarla (Basili, 2011; Jacobs, H.L.M. y Berg, S. 2011; Weiner, 2011; Whitworth, 2011; Pasadas y Gómez, 2007; Markauskaite, 2006; O'Brien y Russell, 2012; Pinto, Sales y Martínez 2009; Ponjuan 2010; Uribe 2011). Los resultados de estas investigaciones indican que las políticas de la ALFIN se pueden analizar desde diferentes perspectivas. Además, se ha detectado la falta de integración de los valores fundamentales de la Asociación de Bibliotecarios de América (ALA) a la práctica profesional. También existe falta de integración en la toma de decisiones que facilitan u obstaculizan la implementación de políticas ALFIN en los países.

Hasta el momento, se han encontrado pocas fuentes relacionadas con el tema de investigación a nivel nacional; además, no se ha encontrado algún documento que haya realizado una investigación que relacione las micro-políticas y macro-políticas dentro de alguna Institución educativa como la que se pretende realizar. Como dice Flores-Crespo (2011), los estudios de políticas educativas en México tienden a ser ensayos analíticos enfocados en el entorno político entendido como la lucha por el poder, y no en las políticas públicas. Tampoco existe algún documento en la Universidad de Quintana Roo, donde se haya registrado la relación entre la macro y micropolítica y la ALFIN. Sin embargo, hay investigaciones en otras instituciones internacionales donde se han hecho estudios por separado de la ALFIN, aunque ninguna desde una perspectiva discursiva como la adoptada en el presente trabajo.

Algunos estudios de análisis de políticas educativas han mostrado una influencia general de las perspectivas teóricas sobre el discurso (Ball, 2000;

Taylor, 1997; Taylor, 2004; Rodríguez, 2010; Cabalín, 2013; Mateos y Dietz, 2014). Desde tales perspectivas, las políticas educativas y sus procesos de formación son vistas como una arena de lucha en la cual lo que se disputa es el significado. Se habla entonces de la política del discurso (Yeatman, 1990) y las políticas educativas son vistas como los resultados de luchas entre diferentes discursos en competencia (Fulcher, 1989).

De acuerdo con Taylor (2004), este enfoque discursivo ha sido valioso para arrojar luz sobre la política del discurso en las políticas públicas, y para explorar la relación entre los textos que plasman las políticas y sus contextos históricos, políticos, sociales y culturales. Sin embargo, como dice Taylor (2004), la mayoría de estos estudios no han utilizado la teoría y métodos del análisis del discurso en combinación con otros marcos analíticos de las ciencias sociales para contribuir a aumentar el análisis de las políticas. Como consecuencia, ha habido poca investigación publicada que analice las políticas educativas desde marcos analíticos propios del campo de la política pública en combinación con principios y métodos del análisis crítico del discurso. En cuanto a la ALFIN, la única publicación que explícitamente analiza este fenómeno desde el punto de vista de las políticas es Sánchez (2012), quien revisa los procesos de formación de políticas educativas y hace recomendaciones generales para la conformación de una política nacional de ALFIN en México. Otros autores han hecho recomendaciones sobre micropolítica áulica sin tomar una posición teórica desde la política educativa (p.ej., Vega y Rojas-Drummond, 2012).

Este trabajo atiende estas lagunas combinando el análisis crítico del discurso con la perspectiva epistemológica del postmodernismo, la teoría de la

práctica social de Wenger (1988) y el marco analítico de la difusión de políticas (Dolowitz y Marsh, 2000). Su objetivo principal es describir y analizar críticamente la situación local de la Universidad de Quintana Roo en torno a las micropolíticas de la ALFIN institucional y su relación con las macropolíticas o directrices emitidas por organismos internacionales. Para ello, se usa el marco analítico de la difusión de políticas, el análisis crítico del discurso y la teoría de la práctica social, a partir de una concepción cultural de la política educativa desde una perspectiva postmoderna (ver el marco teórico).

Las preguntas de investigación que a continuación se citan, requieren de un diseño cualitativo para poder ser investigadas:

1. *¿Cómo se construyen las micropolíticas en torno a la alfabetización informacional de la Universidad de Quintana Roo?*
2. *¿Qué discursos se encuentran presentes en las micropolíticas de la Universidad de Quintana Roo en torno a la ALFIN?;*
3. *¿Cómo se relaciona el discurso de las micropolíticas de la Universidad de Quintana Roo con el discurso de las macropolíticas sobre la ALFIN?;*
4. *¿Qué actores y procesos intervienen en la micropolítica orgánica en torno a la ALFIN?;*
5. *¿Existen contradicciones o incongruencias entre las micropolíticas plasmadas en los documentos normativos y la micropolítica orgánica?*

Por otra parte, la investigación responde a la ausencia de estudios empíricos sobre las micropolíticas relacionadas con la Alfabetización Informacional y su relación con las macropolíticas sobre la misma. Los resultados de una

investigación empírica como la propuesta aquí pueden contribuir a elaborar un diagnóstico de la situación local a partir de la cual crear e implementar nuevas micro-políticas que, al estar fundamentadas en hallazgos, responderían mejor a las necesidades locales. Sin embargo, la investigación misma no se plantea como un diagnóstico formal de dichas necesidades, sino como un estudio de caso que busca describir la micro-política local institucional y orgánica entorno al desarrollo de la ALFIN y su relación con las macro-políticas en la materia.

Para finalizar, la presente propuesta de investigación busca contribuir a la comprensión de las estrategias que se han seguido para la elaboración de las macro-políticas y micro-políticas relacionadas con la alfabetización informacional implementadas en la Universidad de Quintana Roo. Asimismo, al realizar la comparación de documentos institucionales con respecto a los documentos nacionales e internacionales sobre la situación de dichas políticas, pueden descubrirse las tendencias de implementación locales en el contexto de modernización del sistema educativo mexicano.

En este trabajo, se revisan estudios previos sobre políticas y conceptualizaciones de ALFIN, concluyendo que son muy escasos los estudios empíricos y que los pocos existentes muestran que las políticas de ALFIN y su implementación tienden a ser deficientes. Se construye un marco teórico a partir de la definición cultural de la política educativa, que la concibe como un proceso de lucha entre valores o discursos, así como también a partir del marco analítico de la difusión de políticas, del análisis crítico del discurso, y de la teoría de la práctica social, desde la cual se aborda la relación entre el lenguaje de los textos y las prácticas de los actores.

En particular, el análisis del discurso llevado a cabo en este estudio permitió identificar tres discursos presentes en las macropolíticas y en las micropolíticas de la Universidad de Quintana Roo: un discurso de corte humanista, uno neoliberal y uno de la tercera vía. El primero sólo aparece en una macropolítica mexicana, los dos últimos aparecen en todas las demás macropolíticas y en las micropolíticas universitarias, predominando en estas últimas el discurso neoliberal al construir la ALFIN con el cuasi-sinónimo —gestión del conocimiento” el cual se relaciona con el neoliberalismo. Sorprendentemente, el término muestra una relación no con las macropolíticas de ALFIN, sino con el ámbito de la gestión empresarial de negocios, lo cual habla del tipo de discurso al que están expuestos los tomadores de decisiones locales y de la visión limitada con la que retoman los significados de otros documentos.

El análisis de contenido de las entrevistas con actores relevantes muestra, por un lado, que estos procesos de difusión y convergencia entre las macro y micropolíticas y el discurso neoliberal parecen darse por imitación más que por emulación consciente u otros procesos, mediante la copia parcial y poco fundamentada de conceptos reificados provenientes de algunas macropolíticas nacionales e internacionales y de textos empresariales, y, por otro, que la implementación de las políticas no ha seguido procesos coherentes ni precisos. Entonces, se recomienda que el personal encargado del diseño e implementación de las macropolíticas se retroalimente de los profesores con más pericia en la materia, así como que incremente su participación en redes nacionales e internacionales sobre ALFIN para alejarse del discurso neoliberal y contribuir a crear políticas de ALFIN de naturaleza más humanista y emancipatoria.

## Capítulo 2

### Revisión de la literatura

La revisión de la literatura se ha dividido en tres secciones. Primeramente, se presentan los estudios relacionados con las micro y macropolíticas de la ALFIN en el sector educativo. Después, se presentan estudios relacionados con la conceptualización de la ALFIN dentro de las bibliotecas e instituciones educativas. Finalmente, se presenta una revisión de los trabajos que intentan definir la ALFIN.

#### **2.1. Estudios sobre macropolíticas y micropolíticas de la ALFIN en el sector educativo.**

El antecedente más directo del presente trabajo es Sánchez (2012), quien realiza una revisión de las definiciones de política educativa y los procesos de formación de políticas para, a partir de la misma, proponer unos lineamientos generales para la creación de una macropolítica federal de ALFIN en México.

Whitworth (2011) propone el desarrollo de un marco de análisis que comparte la idea de que la ALFIN puede ser analizada desde múltiples perspectivas. Desde un ángulo crítico, argumenta que existen políticas instrumentalmente progresistas que no promueven un desarrollo creativo y reflexivo con la información y que llevan a los estudiantes al individualismo, la conformidad y el consumismo característicos del modelo neoliberal. Por ello, plantea la incorporación del modelo de seis cuadros de Bruce, Edwards y Lupton, más la adición de la colaboración que no se encuentra explícito en dicho modelo y

que permite una mejor sintonía y ejecución de las políticas nacionales de la ALFIN.

Por otra parte, este autor, al establecer su marco analítico, pudo contrastar las acciones y el argumento de la política, concluyendo con que existen políticas que reconocen la ALFIN como parte del desarrollo de habilidades y que, además las políticas ejemplares pueden ir más allá, promoviendo la perspectiva de la colaboración.

El autor señala que el modelo de seis cuadros tiene su génesis en los compromisos y negociaciones que se generan a través de sus objetivos bajo contextos determinados. Bruce, Edwards y Lupton (2007), argumentan que dichos marcos no se definen por separado, sino que se vuelven efectivos cuando el estudiante experimenta variaciones en términos educativos. Por lo tanto, los seis marcos de la ALFIN son: el contenido, la competencia, el aprendizaje de aprender, interés personal, el impacto social y los marcos relacionales.

Weiner (2011) analiza la política de la ALFIN a través del marco de corrientes múltiples: los problemas, las políticas (policies) y la política (politics). Cada una de ellas con una dinámica y reglas individuales. Concluye con que existen cuestiones sociales importantes que necesitan soluciones multifacéticas y sistemáticas. Para poder hacer cambios importantes en las políticas se necesita considerar las tres.

O'Brien y Russell (2012) a través del grupo del ALFIN de Irlanda, realizan una visión general de la promoción de una política de la ALFIN en las bibliotecas. Los autores destacan la falta de una estrategia de cohesión nacional. Los

programas relacionados con el ALFIN se han visto fragmentados y el desarrollo de la política se ve obstaculizada por la falta de pensamiento colaborativo.

Hernandez y Erbez (2012) analizan la planificación de un nuevo programa formativo por parte de los bibliotecarios de la Universidad de la Laguna España, para desarrollar en los usuarios habilidades relacionadas con las competencias informacionales. Los autores detectaron que se necesita atender las necesidades locales, para poder generar políticas que respondan al entorno social, además de establecer un programa de financiación para echar andar algunas iniciativas relacionadas con la ALFIN.

Pasadas y Gómez (2007) realizan un análisis sobre la ALFIN en las bibliotecas públicas, a través de la comparación de diferentes teorías y confrontándolas con su aplicación práctica en dichos lugares educativos. Destacan que el punto crítico a resolver, tiene que ver con estrategias y prioridades de las diferentes bibliotecas, pensando en el fortalecimiento de la práctica profesional frente a los cambios económicos, sociales y tecnológicos que han influido al sector de la información

Jacobs y Berg (2011) analizan una serie de problemas en torno a las conceptualizaciones y prácticas profesionales de ALFIN. Proponen la adopción del modelo de Investigación Apreciativa de Sullivan (2004), que permite tener una perspectiva crítica de la información, en vez del uso de los estándares ACRL que llevan a considerar la ALFIN como un problema de los estudiantes.

Uribe (2011) realizó un análisis a partir de la metodología de contenido Web para identificar los niveles de desarrollo en cuanto la ALFIN dentro de las bibliotecas. El autor destacó que existen una cantidad considerable de bibliotecas

que no cuentan con un desarrollo y divulgación suficiente desde los sitios Web, literatura académica o científica del área.

Pinto, Sales y Martínez (2009) realizaron un diagnóstico a partir de la percepción que los empleados de las bibliotecas universitarias de España tienen con relación a dos variables: formación y competencias de la ALFIN. Destacaron que de un 100% de bibliotecarios el 93% no han participado en ningún programa de ALFIN. Se obtuvieron datos relacionados con debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades.

Pinto y Uribe (2012) realizan una reflexión crítica relacionada con la necesidad que tienen las bibliotecas híbridas con respecto a las exigencias y servicios de la ALFIN en Iberoamérica. Los autores consideran que los programas ALFIN más el uso de la web 2.0, se encuentran en fase inicial, sin embargo, han comenzado a responder a las necesidades que las bibliotecas requieren.

La literatura revisada en esta sección ilustra la escasez de estudios de ALFIN centrados en las políticas en torno a la misma. En casi todos los estudios se resaltan los problemas conectados con la falta de políticas claras que lleven a la implementación de programas de ALFIN efectivos. Destaca el estudio de Whitworth (2011), por proponer la integración de prácticas de colaboración en las políticas y programas de ALFIN como una alternativa a las prácticas individualistas derivadas del modelo neoliberal.

## **2.2. Publicaciones que definen la ALFIN y/o establecen modelos conceptuales de ALFIN**

Por otra parte y con el objetivo de proporcionar una panorámica inicial del concepto de alfabetización informacional antes de analizar sus discursos, se abordan diferentes posturas teóricas a partir de su cronología, lugar de origen y por especialistas en el área.

Tabla 2.1. Tabla cronológica y geográfica de las definiciones de la Alfabetización Informacional en el mundo

Fecha	Lugar de origen	Autor	Concepto
1974	EEUU	Paul Zurkowski	“Pueden considerarse alfabetizadas, competentes en información las personas que se han formado en la aplicación de los recursos de información a su trabajo. Han adquirido las técnicas y las destrezas necesarias para la utilización de la amplia gama de herramientas documentales, además de fuentes primarias, en el planteamiento de soluciones informacionales a sus problemas”
1989	EEUU	Presidential Committee on Information Literacy de la American Library	“La persona alfabetizada en información reconoce cuándo se necesita información y tiene la capacidad de localizar, evaluar y utilizar con eficacia la información necesaria”

		Association (ALA)	
2003	EEUU	Webber y Johnston	“La ALFIN, consiste en adoptar una conducta adecuada ante los problemas de la información, con el fin de identificar, a través de cualquier canal o medio, una información bien ajustada a las necesidades de información, que desemboque en el uso sabio y ético de la información en la sociedad”
2003	República Checa	Declaración de Praga	“La ALFIN Abarca la conciencia de los propios problemas y necesidades de información y la capacidad de identificar, localizar, evaluar, organizar, crear, utilizar y comunicar con eficacia la información para afrontar las cuestiones o problemas que se presenten”
2004	Reino Unido	Colegio de Bibliotecarios y Profesionales de la Información británico (CILIP)	“La ALFIN es saber cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla, y cómo valorarla, utilizarla y comunicarla de forma eficaz y ética”
2005	Edimburgo, Escocia	Federación de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA)	“La ALFIN faculta a las personas en todos los ámbitos de la vida para buscar, evaluar, utilizar y crear información eficazmente para alcanzar su desarrollo personal, social y

		en Jacobs (2009)	laboral”
2005	Aleandría Egipto	Declaración de Aleandría	“La ALFIN se encuentra en el corazón mismo del aprendizaje a lo largo de la vida. Capacita a la gente de toda clase y condición para buscar, evaluar, utilizar y crear información eficazmente para conseguir sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas. Constituye un derecho humano básico en el mundo digital”

Fuente: Elaboración propia de Basili (2011), Pasadas y Gómez (2007), Webber y Johnston (2003), Declaración de Praga (2003), Jacobs (2009), Declaración de Alejandría (2005)

La definición de Zurkowski se elaboró como un objetivo político, cuya finalidad fue lograr su universalización. La segunda definición de acuerdo a Pasadas y Gómez (2007) es una de las más reconocidas y la primera en ser adoptada por la ALA, siendo este un organismo que representa las bibliotecas, se faculta para realizar su propia definición, sobretodo porque es en este campo donde se puede percibir más fácilmente el desarrollo de la ALFIN. Por otra parte, la definición propuesta por Webber y Johnston (2003) surge como propuesta al realizar un análisis del desarrollo de la ALFIN en países como Inglaterra, EEUU y Australia.

La Declaración de Praga se crea como resultado de la reunión de expertos convocada por la UNESCO, la definición creada en esta reunión al igual que en la Declaración de Alejandría, contiene compromisos universales que facultan a todos

los países para ejecutar la ALFIN bajo las mismas normas, esto permite ejecutar programas en una misma sintonía, sin embargo, se puede percibir que el concepto no conlleva algún problema de ejecución de algún tipo de programa, el conflicto surgirá cuando algún país no pueda ejecutar o diseñar programas relacionados con la ALFIN por carecer de presupuesto o por atender algún tipo de necesidad diferente al desarrollo de la ALFIN.

Se puede observar que la definición del CILIP realizada un año después que la declaración de Praga, tiene un enfoque de tipo global y engloba valores éticos. Desde su elaboración fue pensada para todo tipo de sectores y grupos de población, de igual manera, la definición de IFLA creada un año más tarde que la elaborada por CILIP, anexa un apartado donde relaciona las habilidades de la ALFIN en el campo personal, social y laboral. IFLA es el principal organismo internacional que representa a los usuarios, bibliotecas y documentación.

La declaración de Alejandría realizada dos años después a la Declaración de Praga, puede ser ejemplo de una evolución en términos del desarrollo de la ALFIN. Se observa que se vuelven a refrendar los objetivos establecidos por las naciones participantes y que además promueve la aplicación de políticas y la inclusión de la ALFIN en la educación inicial.

Geográficamente se puede observar que los conceptos de la Alfabetización Informacional provienen de países de primer mundo, cuyas investigaciones en los diferentes campos tanto de las ciencias sociales como de las ciencias naturales son muy avanzadas, por ende, la creación de organizaciones y eventos relacionados con la ALFIN se encuentran fortalecidos por toda la trayectoria y experiencia que han desarrollado países como EEUU, Inglaterra y Escocia.

Por otra parte, algunos países Europeos han realizado programas e implementado marcos o modelos para el desarrollo de la ALFIN, que si bien no son conceptos propios de la ALFIN se pueden considerar como elementos del desarrollo de la misma.

### **2.2.1. Semejanzas y diferencias de las definiciones de la ALFIN**

Haciendo un análisis de los conceptos de la ALFIN se puede observar que la definición realizada en la Declaración de Praga, la elaborada por Zurkowski, la de la ALA y la de Webber y Johnston conllevan a la solución de problemas, pero únicamente la definición de Zurkowski la solución será de tipo laboral, además se puede considerar de corte utilitarista o de tipo neoliberal. Utilitarista por tener como finalidad la resolución de problemas laborales, dejando de lado valores humanistas, y neoliberal por enfocarse a una finalidad económica, al inferirse que la resolución de problemas laborales redundaría en beneficios económicos para los empleadores.

A partir del 2003 con la definición de Webber y Johnston, la del CILIP en el 2004 y la Declaración de Alejandría creada en el 2005, los conceptos comienzan a introducir la parte ética. Mientras que en 1989 con la definición de la ALA el término de evaluación de la información entendida como el "proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información, que ha de ser valorada mediante la aplicación de criterios y referencias como base para la posterior toma de decisiones de mejora" (Pérez, 1995). La evaluación de la información aplicada por quienes utilizan la ALFIN, empieza a jugar un papel importante.

Específicamente con la Declaración de Praga y la de IFLA se aborda la aplicación de la ALFIN en varios contextos sociales.

Por último, en la definición de IFLA y la Declaración de Alejandría se puede percibir un desarrollo personal donde el individuo se forma y es capaz de crear información eficazmente y ejecutar una ALFIN en términos sociales.

Otro aspecto importante a considerar al definir la ALFIN es su relación con las tecnologías de la información y la comunicación. De acuerdo con la UNESCO (2010), en un mundo digital, la alfabetización informacional consiste en que los usuarios cuenten con las competencias necesarias para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación, entendidas como “las tecnologías que sirven para el almacenamiento, recuperación, proceso y comunicación de la información” (Cabero, 1998, en Uribe, 2012, p. 198) y sus aplicaciones, a fin de tener acceso a la información y poder crearla. Existen otros dos tipos de alfabetización que están estrechamente relacionados con la alfabetización informacional: la alfabetización informática (conocimiento de técnicas de comunicación e información) y la alfabetización en los medios de comunicación (comprensión de las diversas clases de medios y formatos por los que se transmite la información). Por ejemplo, para navegar en el ciberespacio y utilizar documentos multimedia con vínculos de hipertexto se requieren competencias técnicas para utilizar Internet, así como competencias básicas para interpretar la información.

A partir de lo anterior y para fines de esta investigación, se adopta la definición de la declaración de Alejandría (2005) donde se reconoce que es en el aprendizaje donde —se crea un proceso para buscar, evaluar, utilizar y crear información eficaz, así como, la inclusión de competencias para reconocer las

necesidades de información” (Pasadas y Gómez, 2007). Esta definición se considera pertinente porque describe una ALFIN de manera general y no se centra en algún campo específico, además de que se extiende más allá de las meras tecnologías actuales para cubrir el aprendizaje, el pensamiento crítico y las competencias de interpretación por encima de fronteras profesionales, potenciando a los individuos y comunidades” (Pasadas y Gómez, 2007), por lo tanto la descripción de la ALFIN puede aplicarse a los diferentes sectores sociales y puede o no incluir el uso de TICs y medios de comunicación. Es decir, puede existir ALFIN que consista en la manipulación de libros y revistas físicos, pero se considera que el uso de medios y tecnologías en formatos electrónicos también es parte del campo de estudio y acción de la ALFIN. Aunado a esto, el concepto que se eligió, ayudará a la comprensión de conceptos que involucren las micropolíticas y macropolíticas nacionales e internacionales.

### **2.2.2. Modelos de Alfabetización Informacional**

De acuerdo a Cuevas (2005) existe una cantidad considerable de publicaciones relacionadas con la ALFIN, pero solamente algunos han sido aceptadas en la comunidad científica como modelos. Según Cuevas (2005), un modelo de ALFIN es un marco teórico que trata de presentar el nivel de competencias necesario para que una persona adquiera las habilidades que le hagan ser alfabetizado en información en un determinado estadio evolutivo”. Estos modelos se desarrollan a través de normas que describen tanto la naturaleza como el alcance de sus constructos.

En todo el mundo, únicamente EEUU, Gran Bretaña y Australia-Nueva Zelanda han presentado modelos reconocidos que en la actualidad han servido de ejemplo para adaptarlos a los contextos de países de Latinoamérica y España. Estos modelos son: Los seis marcos de la educación en Alfabetización informacional de Bruce, Edwards y Lupton, las siete columnas o pilares de SCONUL (Society of College National and University Libraries) y la taxonomía y modelo Big Blue.

A continuación se explican sus semejanzas y diferencias de los tres modelos antes señalados. En primer lugar el modelo escrito por Bruce, Edwards y Lupton conocido como los seis marcos de la educación en ALFIN se centra en seis pilares: el contenido, las competencias, el aprender a aprender, en el interés personal, el impacto social y lo relacional. Se puede percibir que estos pilares son de corte constructivista además de concebir la ALFIN desde dos perspectivas, por una parte el individuo que es eficiente tanto en la búsqueda como en la utilización de la información y por otra, el individuo que interrelaciona las actividades de seleccionar, evaluar la información, almacenar, utilizar, en su vida profesional.

Con respecto a las siete columnas de SCONUL (Aptitud para reconocer la necesidad de información, Aptitud para distinguir entre las distintas formas de tratamiento de la necesidad de información reconocida, la aptitud para construir estrategias de localización de la información, la aptitud para localizar y acceder a la información, la aptitud para comparar y evaluar la información a otras personas y de forma adecuada a cada situación y la aptitud para sintetizar y edificar a partir de la información existente contribuyendo a la creación del nuevo conocimiento. Uribe, 2008, 25) se observa que el modelo se centra en dos líneas de acción, por

una parte las habilidades para el estudio que desarrolla el estudiante a lo largo de su formación académica y por otra, la que se enfoca en la preparación de los estudiantes una vez culminado sus estudios.

Tanto el modelo de los seis marcos como el modelo de SCONUL, explican la ALFIN más allá de una enseñanza académica, la diferencia radica en que en el primer modelo la aplicación y el desarrollo de la ALFIN en el individuo, se da de manera conjunta a través de la relación de los seis pilares, mientras que en el segundo modelo, para llegar a formar a un individuo tiene que pasar por diferentes pasos hasta llegar a la formación integral del individuo.

Los aspectos más destacados de ambos marcos radican en que el conocimiento y el desarrollo de la ALFIN parten del conocimiento de los alumnos. Los marcos propician el pensamiento crítico, la información como insumo para la toma de decisiones y la generación de conocimiento dependiendo el contexto.

Por otra parte, la taxonomía y modelo Big Blue a diferencia de los otros marcos antes citados, se formula a través de ocho competencias para la adquisición de habilidades informativas: reconoce la necesidad de información, afronta la necesidad de información, Obtiene información, evalúa críticamente la información, adapta la información, organiza la información, comunica la información y revisa todo el proceso. A diferencia de los seis marcos de Bruce, edwards y Lupton y de las siete columnas de SCONUL, este únicamente desarrolla competencias para “al adquisición de habilidades informativas” (Uribe, 2008, p. 29).

En conclusión, se puede observar que los modelos antes mencionados contienen características de enfoques como el humanista, el constructivista y el cognoscitivista de la educación, que permiten desarrollar y aplicar un ALFIN a partir del marco que se utilice.

A partir de los marcos antes mencionados, el que se relaciona con este trabajo de investigación así como el concepto de la ALFIN tomada de la Declaración de Alejandría, es el que corresponde a los seis marcos de Bruce, Edwards y Lupton, por considerar y analizar la ALFIN a partir del punto de vista de la información, de la enseñanza-aprendizaje, de los contenidos, de la evaluación y de la perspectiva curricular aplicada de manera conjunta al desarrollo de la ALFIN a través de sus marcos. La finalidad última de la ALFIN es “aprender a discernir diferentes formas de experimentar la búsqueda de información” (Bruce, Edwards y Lupton, 2006 en Uribe, 2008, 22).

Adicionalmente, este trabajo se adhiere a la definición de alfabetización informacional crítica. Según Simmons (2007, citado en Gómez, Calderón y Magán, 2008), la alfabetización informacional crítica trasciende el desarrollo de las habilidades para localizar y valorar la información, para pasar a cuestionar y replantearse las ideas tradicionales de texto, conocimiento y autoridad y poder reflexionar acerca de la información. Además, desde una perspectiva de pedagogía crítica, de acuerdo con McLaren (1989, citado en Huerta y Marc, 2007), la alfabetización informacional crítica tiene que ver con la capacidad de discernir contradicciones ideológicas y abusos de poder en los textos y en los procesos de la información, además de tomar posturas emancipatorias al respecto. Sin

embargo, no se encontró esta noción de lo crítico en ninguna de las macropolíticas revisadas.

## Capítulo 3

### Marco teórico

En este capítulo se exponen los diferentes conceptos y perspectivas teóricas que permitirán interpretar los hallazgos de esta investigación de análisis crítico del discurso. Primeramente, se revisa el concepto de política pública, los postulados teóricos sobre los procesos de formación de políticas, y el marco analítico de difusión de políticas en el que se ubica este trabajo. A continuación, se describen las perspectivas cultural y postmoderna para el estudio de los procesos de formación de políticas, las cuales son las más relevantes para este trabajo. Después, se explica la teoría de la práctica social de Wenger y cómo se articula con los procesos de formación de política. Finalmente, se expone el concepto de discurso como eje articulador de la investigación.

#### **3.1. El significado de política pública y política educativa.**

Como indica Grediaga (2011), la falta de claridad en la definición de política pública ha sido uno de los factores clave que explican la debilidad de los estudios sobre política educativa realizados en México. Se alude a la política pública ya que la política educativa es un tipo de política pública. Flores-Crespo (2011, 688) afirma que, como consecuencia del vacío conceptual, muchos de los estudios realizados en el siglo XX y principios del XXI en México sobre políticas educativas no lograban identificar con suficiente claridad su objeto de estudio —y se tendía a describir, en mayor grado, el macro ambiente político (*politics*) sin poner mayor

atención al proceso de política (*policy process*)". Ante esta falta de claridad, Flores-Crespo (2008, 16) proponer definir a la política pública como "un curso de acciones implícitas y explícitas surgido primordialmente desde el gobierno, pero recreado de manera constante por los diversos actores sociales y políticos con el propósito de cumplir las finalidades que el Estado se va fijando". Esta es la definición más aceptada en el contexto nacional. Abajo se exponen otras definiciones y se justifica la adopción de la definición cultural para el presente trabajo.

En efecto, existen numerosas definiciones del concepto de política pública. Una revisión exhaustiva escapa a los límites de este trabajo como tesis de maestría, por lo que sólo se presentan algunas de las definiciones principales. Específicamente, Heck (2004) propone que las diversas definiciones pueden dividirse en cuatro grandes grupos: definiciones racionalistas, definiciones racionalistas limitadas (*bounded rationality*), definiciones sistémicas, definiciones de construcción social y, dentro de éstas últimas, definiciones culturales.

Siguiendo a Heck (2004), las definiciones racionalistas son aquellas "que se enfocan en los esfuerzos formales de los tomadores de decisiones, expresados en forma de directrices, decisiones judiciales y otros documentos encaminados a atender problemas complejos de naturaleza pública." Estos enfoques reciben el nombre de racionalistas porque enfatizan la capacidad racional de las autoridades para tomar decisiones sobre política. Por racional, se entiende que los tomadores de decisiones privilegian un análisis de costo-beneficio para decidir los cursos de acción. Heck (2004) cita a Sabatier (1999), como un ejemplo de esta definición racional, quien describió el proceso de formación de políticas diciendo que incluye

la forma en que los problemas se conceptualizan desde varias ramas y agencias del gobierno para su resolución. Desde esta perspectiva, los actores relevantes definen los problemas, interpretan los valores y los cursos de acción apropiados, y llegan a soluciones efectivas en términos de costo-beneficio (Heck, 2004, p. 36).

La perspectiva racionalista ha sido criticada por atribuir un poder excesivo a la razón individual y al cálculo costo-beneficio de los tomadores de decisiones. Como apunta Elster (1986), los tomadores de decisiones también se ven limitados por las estructuras sociales y las condiciones económicas en las que operan, es decir, que sus decisiones no se basan únicamente en la razón sino también en las limitaciones que les impone el contexto. Esta perspectiva sigue considerando que la racionalidad es la guía de los tomadores de decisiones, pero se ve influenciada por las limitaciones contextuales. Por lo tanto, se le llama racionalidad limitada (bounded rationality). Como la razón y el cálculo costo-beneficio tienen límites, la toma de decisiones se ve permeada por luchas de valores entre los diferentes tomadores de decisiones, para ver cuáles valores predominarán. Entonces, desde la perspectiva de la racionalidad limitada, se define a la política pública como “los mecanismos formales e informales, visibles e invisibles, por medio de los cuales los individuos, o grupos de individuos, ejercen influencia sobre la toma de decisiones” (Stout, Talerico y Scribner, 1995, en Heck, 2004, p. 45).

Desde la perspectiva sistémica, se define a la política como un proceso a través del cual un sistema político responde a la demanda de atender un problema público, lo cual incluye las intenciones expresadas por el gobierno, sus actos, y sus patrones de acción e inacción (Cibulka, 1995; Fowler, 2000). Desde esta postura, interesa mucho estudiar los elementos en el ambiente que crean

presiones sobre el sistema político, y cómo éste convierte esa demanda en decisiones, o políticas públicas.

Según Heck (2004), las definiciones estructurales conciben a la política pública como las interacciones específicas que se dan entre los diversos agentes gubernamentales y cómo las configuraciones de éstas afectan la toma de decisiones. El concepto de gobernanza es clave desde esta perspectiva, en la cual Iannaccone y Cistone (1974, p. 17) sugieren que la gobernanza educativa en un sistema federal consiste en “una familia de sistemas de autoridad en la cual cada esfera de autoridad y responsabilidad tiende a obscurecer las realidades operativas de la política educativa”. Entonces, se concibe a las escuelas como arenas micropolíticas donde se dan luchas de poder.

Heck (2004) plantea que las definiciones más recientes definen a la política pública como una actividad construida socialmente. “Estos puntos de vista enfatizan los entornos sociales en los cuales los actores políticos compiten, negocian, cooperan o ceden en los procesos de integración de intereses diversos para crear coaliciones que soporten las acciones sobre políticas”. Entonces, el énfasis desde esta perspectiva está no tanto en analizar los cálculos costo-beneficio que hacen los actores, sino en identificar sus sistemas de creencias, percepciones, interpretaciones, y acciones en diversas áreas.

Un grupo más radical dentro de las definiciones de la política como actividad socialmente construida es el paradigma cultural. En este paradigma, se concibe a la política pública como “un conjunto de valores expresados en palabras, emitidos desde una posición de autoridad, y respaldados con el poder necesario para inducir un cambio hacia esos valores” (Marshall, Mitchell y Wirt,

1989, 6). Así, el enfoque cultural difiere de los enfoques racionales, estructurales y sistémicos en su atención a los valores y significados codificados en el lenguaje, al poder y a la influencia de los contextos sociales e históricos en torno al desarrollo de políticas. Como afirman Scribner y otros (2003, en Heck, 2004, p. 38), “el abordaje cultural se centra en discernir los significados intersubjetivos y las interacciones entre los actores”. Para Marshall y otros (1989, p. 5), lo que determina las políticas “es el entendimiento que tienen los tomadores de decisiones de aspectos presentes en la cultura”.

La definición cultural es la adoptada en el presente trabajo, ya que el hecho de que privilegia el rol del lenguaje como vehículo de valores negociados entre actores, así como la dimensión del poder, la hace compatible con la orientación filosófica elegida, que es la postmoderna, con la orientación teórica, que es la de la teoría de la práctica social, así como con el abordaje metodológico, que es el del análisis crítico del discurso. Desde el mismo, se concibe al discurso como una perspectiva sobre el mundo, construida a partir de sistemas de valores que se manifiestan en el lenguaje (Fairclough, 2003; Ferreiro y Wodak, 2005). Asimismo, la inclusión de la intersubjetividad de los significados es compatible con el tipo de análisis intertextual que se plantea en este trabajo.

### **3.2. Los conceptos de macropolítica y micropolítica**

Los diversos autores reconocen tres niveles de análisis de las políticas públicas: el nivel macro, el nivel meso y el nivel micro. Sin embargo, difieren ligeramente en las definiciones de los mismos. Por ejemplo, Flores-Crespo (2011), sigue a Sabatier (2007) y postula que el nivel macro se refiere al sistema

corporativo de las grandes instituciones que determinan las políticas educativas nacionales (Secretaría de Educación Pública, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación), en tanto que el nivel meso se refiere a redes sociales de interacción entre actores políticos más locales (Olivo, Alaníz y Reyes, 2011), y el nivel micro se refiere a los individuos y las formas en que éstos perciben la realidad—incluyendo las políticas de nivel macro y meso—y actúan en consecuencia. Adicionalmente, Flores-Crespo (2011) también asigna al nivel macro el concepto de política como lucha por el poder.

En contraste, Zorrilla (2003), define el nivel meso como “las instancias intermedias de la gestión del sistema educativo como serían la supervisión o los cuerpos técnicos”. En ello coincide con Perales, Reyes y Murrieta (2012), quienes definen el nivel meso como aquel de los agentes gubernamentales directamente encargados de la implementación de políticas de nivel macro, como los coordinadores de programas de la SEP y los supervisores y directores de escuelas. En cuanto al nivel micro, Zorrilla (2003, 34-35), lo define diciendo que “se refiere a las escuelas en particular”. Por su parte, Latapí (2008, 7), parece conjuntar la definición de Sabatier y Flores-Crespo centrada en el individuo con la de Zorrilla, centrada en las escuelas, al definir el nivel micropolítico como la interacción del maestro con sus alumnos, el clima del aula, los métodos de enseñanza, la capacidad y el hábito de lectura de los maestros, el apoyo de los padres de familia a las tareas escolares... las innovaciones en pequeña escala y la introducción de ‘buenas prácticas’ en procesos de reforma educativa que se basan en el convencimiento *boca a boca* de maestros por maestros.

En este trabajo, se adopta la perspectiva de Zorrilla (2003) al definir el nivel micro como el aterrizaje concreto de las políticas en una escuela en particular, en este caso la Universidad de Quintana Roo. Entonces, las micropolíticas, para propósitos de este trabajo, son las expresiones lingüísticas de sistemas de valores plasmados en documentos emitidos y/o respaldados por las autoridades de un centro escolar, que se constituyen en directrices para la acción dentro de una institución educativa específica.

Por otra parte, se reconoce que los actores encargados de implementar las micropolíticas plasmadas en documentos pueden tomar decisiones, deliberadas o no, que sean incongruentes con las mismas durante la implementación. A estos cursos de acción distintos a las micropolíticas plasmadas en documentos les llamaremos micropolítica orgánica.

Así también, se amplía la definición de nivel macro para incluir no sólo los actores corporativos de la política nacional (SEP y SNTE), sino también las grandes agencias internacionales, como la UNESCO, que emiten documentos los cuales pueden servir como directrices para las políticas de los países miembros de las mismas. Se incluyen también en el nivel macropolítico aquellos documentos directrices emitidos por agencias no gubernamentales que sin embargo alcanzan difusión e influencia internacional, como los de la Asociación de Bibliotecas Americanas (American Library Association, ALA). Entonces, se define a las macropolíticas como sistemas de valores plasmados en documentos emitidos y/o respaldados por agencias transnacionales de corte gubernamental (como la UNESCO), o aquellos emitidos por organizaciones no gubernamentales, que sin embargo ejercen influencia internacional. Como indica Flores-Crespo (2008), las

recomendaciones de los organismos internacionales deben ser incluidas dentro de los análisis de políticas educativas, pero hasta ahora no lo han sido.

### **3.3. Los procesos de formación de políticas públicas.**

De acuerdo a Grediaga (2011), son muy pocos los estudios que —se concentran en la fase del diseño de los programas, mecanismos o en el análisis de los procesos y actores que intervienen en la implementación” de las políticas educativas. El mismo autor distingue las siguientes fases del proceso de formación de políticas:

1. El diseño de las políticas.
2. El diseño de los programas y mecanismos para llevarlas a cabo
3. La implementación de las políticas.
4. La evaluación de las mismas.

En contraste, Heck (2004), distingue las siguientes etapas

1. Presentación de ideas.
2. Patrocinio de ideas.
3. Definición de los problemas a atender por la política.
4. Establecimiento de estrategias.
5. Formulación inicial de políticas.
6. Adopción inicial de las políticas.
7. Cambios en las políticas.
8. Cancelación de las políticas.

Otro proceso importante identificado por Flores-Crespo (2011) es el de difusión de políticas. Dolowitz y Marsh (2000, 5) definen la difusión de políticas como un proceso mediante el cual “las políticas, arreglos administrativos, instituciones e ideas de un contexto político (pasado o presente) se usa en el desarrollo de políticas, arreglos administrativos, instituciones e ideas en otro contexto político”. Flores-Crespo (2011) y Stone (2001) aseveran que la difusión de políticas no es sólo un proceso, sino también el nombre de un marco de análisis de la política educativa. Stone (2001) elabora los principios básicos de este marco de análisis.

Según Stone (2001), el estudio de la difusión de políticas debe enfatizar no sólo el rol del Estado, sino también de agentes no gubernamentales que actúan como emprendedores en el campo de la política educativa, e interactúan con agentes gubernamentales nacionales e internacionales, para difundir ideas por todo el mundo. Esta descripción es adecuada para capturar el rol que juegan agentes como la UNESCO, la ALA, los colectivos responsables de la Declaración de Alejandría y la Declaración de Praga, y los autores de los diferentes modelos del ALFIN (Los Siete Pilares y otros) en la conformación de políticas supranacionales y nacionales.

El situar este estudio dentro del marco propuesto por Stone (2001) es apropiado, ya que este marco analítico de la difusión de políticas “pone el acento sobre los aspectos no explícitos o invisibles de la formación de políticas, en los cuales los actores siguen, de manera no necesariamente consciente, reglas, esquemas mentales y culturales, y significados compartidos” (Stone, 2001, 4). El punto de significados compartidos, por lo tanto, resulta apropiado para el enfoque de análisis crítico del discurso, el cual pone de relieve la existencia de pautas de

significado, o discursos, comunes que están presentes en varios textos y que indican formas parecidas de conceptualizar las cosas por parte de los tomadores de decisiones, aún si las mismas no son parte de un proceso deliberado.

Uno de los posibles resultados de la transferencia de políticas es la convergencia de políticas, es decir, el hecho de que diferentes políticas se parezcan a pesar de situarse en contextos distintos, vale decir, en países o instituciones diferentes. Bennett (1991, en Ramírez, 2011) identifica cuatro causas de la convergencia de políticas, las cuales resultan útiles para definir las diferentes modalidades de la transferencia de políticas. Estas son:

1. Emulación.
2. Armonización.
3. Establecimiento de redes entre élites.
4. Penetración.

La emulación consiste en tomar prestadas ideas y adaptar procesos, herramientas o estructuras de las políticas de un contexto a otro contexto. Según Stone (2001), otra nación, agencia, institución o jurisdicción puede verse como modelo a seguir y como un innovador importante, resultando en un monitoreo deliberado de sus políticas y en la importación de las mismas.

Sin embargo, aquí se plantea que puede darse un proceso parecido a la emulación que es distinto de la misma por no ser deliberado sino de tipo más inconsciente, para el cual usamos el término “imitación”. La imitación de políticas ocurre de manera no deliberada, simplemente a través de la exposición de los

tomadores de decisiones a las ideas, procedimientos y estructuras, vale decir, discursos, que circulan de manera dominante y en un contexto determinado. El desconocimiento de discursos alternativos por parte de los tomadores de decisiones, así como su falta de iniciativa para familiarizarse con ellos, puede llevar a la imitación.

Bennett (2001) plantea que la armonización es un proceso de convergencia que se produce a partir del reconocimiento por parte de un grupo de entidades políticas de la naturaleza interdependiente de sus relaciones, de los costos de la divergencia y de los beneficios de la convergencia. Este es, por ejemplo, el proceso que se da en la Unión Europea a través de la unificación de varias políticas públicas dentro de los países de la misma.

Según Bennett (1991, 224-225), las redes entre élites son:

“comunidades de expertos y profesionales que comparten su expertividad e información y desarrollan patrones comunes de entendimiento de las políticas a través de interacciones regulares (congresos internacionales, delegaciones gubernamentales y comunicación constante)”

El establecimiento de redes entre élites es otra fuerza de convergencia entre políticas. Es distinta de la emulación, pero también puede llevar a la imitación, ya que involucra una experiencia compartida de aprendizaje acerca de los problemas y el desarrollo de una perspectiva común, también llamada “cultura internacional sobre las políticas públicas” (Ikenberry, 1990, 89). Mintrom (1991) dice que los

expertos y profesionales se pueden convertir en un factor de causa de la convergencia cuando actúan como “emprendedores políticos”, es decir, gente que busca iniciar cambios en las políticas públicas.

Finalmente, la penetración involucra el uso del poder y es de naturaleza coercitiva, ya que conlleva la imposición de una uniformidad. Un ejemplo es la imposición de la democracia en Japón y Alemania después de la Segunda Guerra Mundial a través de la ocupación militar por parte de los Estados Unidos. La penetración también puede surgir de las acciones de organismos internacionales, como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional, quienes tienen el poder de negar la ayuda financiera a los países si éstos no cumplen con la adopción o implementación de sus programas (Biersteker, 1992; Peters, 1997).

### **3.4. La perspectiva postmoderna sobre las políticas**

El postmodernismo es una corriente epistémico-filosófica que moldea el pensamiento humano y que postula que el mismo no puede existir un pensamiento sin lenguaje. Las micropolíticas y macropolíticas establecidas en documentos, son instancias de uso del lenguaje que emergen de procesos de significación y generan ellas mismas otros procesos de significación, por lo que resulta adecuado estudiarlas desde la perspectiva postmodernista.

El postmodernismo representa en realidad varias corrientes de la vida social, puede ser visto como una forma cultural o social y como una epistemología o método que se centra en la reconceptualización de cómo percibimos la realidad de las cosas. La finalidad última de este enfoque, es examinar los procesos

históricos, la complejidad, el poder, y diversas contingencias en la construcción de conocimiento. Toda política educativa está inmersa en procesos históricos y de poder y sujeta a contingencias, de ahí que recientemente se ha comenzado a estudiar las políticas educativas desde la perspectiva postmoderna.

Sackney & Mitchell (2002) señalan que debido al papel que juega el lenguaje en la construcción de la realidad, la verdad no puede ser vista como algo estático y objetivo. Es decir, debido a que los significados están cambiando los individuos entienden de forma diferente el lenguaje. De esta manera, tanto las micropolíticas como las macropolíticas tienden a interpretarse y reestructurarse de acuerdo con las percepciones de los actores involucrados en los procesos de producción e implementación de las mismas y con las necesidades que se van generando a consecuencia de la evolución del conocimiento y la situación del contexto.

Para el postmodernismo, no existen centros de poder estáticos, porque el conocimiento y el significado del mismo están en constante cambio. Por lo tanto, el análisis posmoderno se centra en las múltiples fuentes de datos y la interpretación. De modo que las micropolíticas y macropolíticas analizadas en esta investigación, servirán para demostrar qué acciones se realizan explícitamente e implícitamente en el discurso.

Desde una perspectiva posmoderna, los procesos políticos y las instituciones se relacionan como un conjunto de actores involucrados en la interpretación de los acontecimientos sociales. Estas interpretaciones están relacionadas con los contextos donde se desarrollan y las actividades que realizan. La teoría de la práctica social de Wenger (1998) resulta útil para

entender cómo se imbrican las actividades de los actores involucrados en el diseño e implementación de políticas con las políticas enunciadas en documentos.

### 3.5. La teoría de la práctica social

La teoría de la práctica social de Wenger, permite interpretar las políticas y sus procesos como prácticas socioculturales en las que se negocia y se produce significado. El concepto de negociación de significado, como lo propone el autor, se divide en dos partes. Por un lado, las relaciones entre los individuos y sus acciones (participación). Por otro lado, lo establecido en los documentos (reificación). Por lo tanto, el concepto de práctica social es útil para investigar las interacciones entre los actores que dan forma a las micro y macropolíticas, así como las relaciones entre los textos en los que se plasman ambas políticas.

Tabla 3.1. La dualidad de la participación y la reificación

Participación	Reificación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Interacciones entre los individuos que conforman la micro-política</b></li> <li>• <b>Identificación de individuos con poder</b></li> <li>• <b>Identificación de grupos de poder</b></li> <li>• <b>Pautas de interacción entre todos ellos</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Análisis de documentos que plasman micro y macro políticas</b></li> </ul>

Fuente: Elaboración propia de Studying Educational and Social Policy

Los elementos que conforman la tabla 1 tienen su fundamento en la afiliación, en la interacción, en lo recíproco y en la participación del individuo, así como los puntos del enfoque, documentos, formas, instrumentos y proyecciones.

Las relaciones entre los documentos y la actividad de los individuos quedan capturadas en el concepto de negociación de significado. Es decir, la negociación de significado engloba la participación y reificación, por lo que permite explicar cómo los documentos influyen en los individuos y los individuos en los documentos.

La negociación del significado es ese proceso constante que tiene lugar en cada compromiso con la práctica. Por más que esa práctica forme parte de una actividad fuertemente pautada, cada vez que se presenta un nuevo compromiso con ella, tiene lugar una singularidad, ya que los contextos nunca son idénticos, y en cada nueva situación se producen significados que amplían, desvían, ignoran, reinterpretan, modifican o confirman la historia del significado anterior del que forman parte. El proceso de esta negociación puede tener diferente intensidad; es más manifiesta cuando se participa en actividades que requieren mayor interés que cuando se realizan prácticas rutinarias, pero el proceso es el mismo.

Dentro de la teoría de la práctica social, el concepto de “negociación” implica que quien la lleva a cabo se encuentra en proceso de reajuste constante con el contexto cultural en que se produce, que no se limita al lenguaje, si bien en las relaciones de comunicación, los lenguajes tienen una presencia imprescindible, aunque no se los perciba conscientemente durante su desarrollo.

El autor se propone transmitir la idea de que el término “negociación” es una interacción continua, de logro gradual. Por ello se trata de:

- a) Un proceso activo de producción de significado que es al mismo tiempo dinámico.
- b) La capacidad mutua de influir y ser influido.

- c) La intervención de una multiplicidad de factores y perspectivas,
- d) La producción de una nueva resolución en la convergencia de esos factores y perspectivas.

Las características de los constructos de la teoría de la práctica social, entendida desde una perspectiva postmoderna, hacen a estos constructos pertinentes para analizar los discursos involucrados en la construcción de micropolíticas y la difusión de los mismos entre macro y micropolíticas en las instituciones.

### **3.6. El discurso y su análisis crítico.**

El término “discurso” tiene muchas acepciones distintas, lo cual hace que su tratamiento sea problemático y que sea necesario llegar a una definición operacional dependiendo de los objetivos de cada estudio, la cual puede ser ecléctica (Ferreiro y Wodak, 2014). Un importante estudioso del análisis crítico del discurso, Teun Van Dijk, considera que existen por lo menos tres acepciones (Van Dijk (2011, en Pardo, 2012, 52):

1. Uso del lenguaje, considerando quién lo usa, cómo lo usa, por qué y cuándo. Esta definición es apropiada cuando el acento se pone en las relaciones entre forma y significado.
2. Comunicación de creencias e ideologías situadas socioculturalmente. Esta definición resalta el componente de cognición y la transmisión cultural, no explícita, de las ideas.

3. Acciones sociales realizadas por usuarios del lenguaje cuando se comunican en situaciones sociales dentro de la sociedad y la cultura. Esta definición pone el énfasis en la interacción entre individuos.

Por otro lado, otro importante estudioso del discurso, Jan Blommaert, define el discurso como “una forma general de semiosis” (comportamiento simbólico significativo), y también como “todas las formas de actividad semiótica humana examinadas en conexión con pautas sociales, culturales e históricas de uso y desarrollo” (Blommaert, 2003, 25). Blommaert considera que el lenguaje es sólo una manifestación del discurso.

Además, el influyente filósofo francés Michel Foucault, a quien muchos consideran como el creador del análisis del discurso, usó el término “discurso” por lo menos de tres formas: “como el conjunto de todos los enunciados dichos, como un grupo de enunciados que se puede separar del conjunto, y como una práctica regulada que permite explicar la producción de un número de enunciados” (Foucault, 1984, 71). Fairclough (2003) se ubica dentro de la perspectiva foucauldiana crítica y busca hacerla operacionalizable mediante el análisis lingüístico. Este autor postula que los discursos, en plural, son “diferentes perspectivas sobre el mundo” las cuales se asocian con sus valores, posturas e identidades. Al tomar en cuenta los valores, la perspectiva foucauldiana de Fairclough permite conectar los discursos con la definición cultural de la política educativa. Además, Fairclough también le imprime a los discursos una perspectiva de directrices que también hace a esta perspectiva adecuada para el análisis de las políticas cuando afirma que:

Los discursos no sólo representan la realidad cómo es, o como la gente la ve, sino que también son de naturaleza proyectiva, representan mundos posibles distintos del mundo real, y se enlazan con iniciativas para cambiar la realidad en direcciones específicas” (Fairclough, 2003, 124).

Desde la perspectiva foucauldiana de análisis del discurso, se puede utilizar el término en plural y hablar así de los discursos sobre el racismo, los discursos sobre el sexo, y así por el estilo. Fairclough (2003, 27) afirma que “aspectos específicos del mundo se pueden representar de manera distinta, así que en general los analistas del discurso deben considerar las relaciones entre diferentes discursos”.

Justamente, un interés central del análisis foucauldiano es averiguar cómo una misma temática o aspecto específico del mundo, en este caso la ALFIN, se va construyendo de manera diferente en varios textos al irse interpretando de diferentes maneras, estando las interpretaciones guiadas por diferentes sistemas de valores. Así, se puede hablar de cómo varios textos construyen o manifiestan distintos discursos sobre la ALFIN, y de cómo la ALFIN se construye discursivamente en los documentos que la definen y explican. Para ello, es necesario considerar la dimensión intertextual del discurso, entendiendo la intertextualidad como un fenómeno discursivo general que se da al relacionarse los textos unos con otros, o la descripción de todas las posibles relaciones entre textos (Kristeva, 1978). A través de técnicas de análisis intertextual, se puede

identificar la presencia de uno o varios discursos comunes o distintos en varios textos (Fairclough, 2003).

El tipo de análisis propuesto por los estudiosos arriba citados recibe el nombre de Análisis Crítico del Discurso (ACD) o Estudios Críticos del Discurso. Según Ferreiro y Wodak (2014), el ACD se ha transformado en un campo consolidado al interior de las ciencias sociales. Los mismos autores señalan que el ACD no puede ser entendido como una disciplina académica propiamente tal, es decir, en el sentido tradicional —con un conjunto fijo de teorías, categorías, supuestos o métodos de investigación.

En cambio, el ACD puede ser visto como un programa de investigación orientado a problemas, conteniendo una variedad de enfoques, donde cada uno de estos conlleva supuestos epistemológicos propios, con diferentes modelos teóricos, métodos de investigación y agendas. Lo que unifica todas sus vertientes es un interés compartido por las dimensiones lingüísticas del poder, la injusticia, las contradicciones ideológicas y el cambio político-económico, social y cultural en nuestras sociedades en un mundo globalizado y globalizante.

El ACD, por lo tanto, no estudia una unidad lingüística *per se*, si no que está en relación con fenómenos sociales, los cuales son necesariamente complejos y, en consecuencia, requieren un enfoque transdisciplinario y metódico. Como apuntan Ferreiro y Wodak (2014), sus objetos de investigación no tienen que estar necesariamente relacionados a eventos, experiencias sociales, políticas negativas, excepcionalmente ‘graves’ . Este es un malentendido frecuente acerca de los

objetivos del ACD y del concepto ‘crítico’, el cual, por supuesto, no significa negativo como en unas de sus acepciones de sentido común (Chilton, Tian & Wodak, 2010). Cualquier fenómeno social, incluyendo macropolíticas y micropolíticas de ALFIN, puede ser objeto de la investigación crítica, es decir, a ser cuestionado y no dado por supuesto.

Gran parte de la investigación en ACD se interesa en diferenciar los modos de ejercer poder *en el discurso* y poder *sobre el discurso* en el campo de la política (Holzscheiter, 2005). Holzscheiter define *poder en el discurso* como las luchas de los actores sobre las diferentes interpretaciones de significado (2005, p. 69). Esta lucha por la “hegemonía semiótica” se relaciona con la selección de “códigos lingüísticos específicos, reglas para la interacción, reglas para el acceso al debate de construcción de significados, reglas para la toma de decisiones, para la toma de turno, apertura de sesiones, hacer contribuciones e intervenciones” (2005, p. 69). El *poder sobre el discurso* se define como el “acceso general al escenario” en contextos macro y micro (2005, p. 57), esto es, quién tiene el poder para hablar y quién queda excluido del discurso (Wodak, 2007; 2009). Finalmente, el *poder del discurso* se relaciona con “la influencia de macro-estructuras de significado históricamente desarrolladas, de convenciones del juego de lenguaje en el cual los actores se encuentran” (Holzscheiter, 2005, p. 61).

En los textos, específicamente en los textos que plasman las macropolíticas y micropolíticas, las diferencias discursivas son negociadas; son gobernadas por diferencias de poder que son, en parte, codificadas y determinadas por el

discurso. Por lo tanto, los textos suelen ser lugares de lucha en el sentido de que muestran indicios de discursos divergentes compitiendo y luchando por dominar. Este es el nivel del poder de los discursos sobre los textos. Esta investigación se sitúa en ese nivel, ya que busca determinar que discursos tienen presencia dominante en las macropolíticas sobre la ALFIN y en las micropolíticas sobre la misma en la Universidad de Quintana Roo.

### **3.7. Recapitulación**

En esta sección, se integran de manera coherente los diferentes elementos conceptuales y teóricos que servirán para interpretar los datos del análisis de discurso presentado en el capítulo de resultados. Primeramente, se adopta la definición del enfoque cultural de las políticas, la cual concibe a la política educativa como “un conjunto de valores expresados en palabras, emitidos desde una posición de autoridad, y respaldados con el poder necesario para inducir un cambio hacia esos valores” (Marshall, Mitchell y Wirt, 1989, 6). El estudio se enfoca en dos de los procesos de política educativa presentados arriba: 1) conceptualización y definición del problema, ya que interesa comparar como se representa el concepto de ALFIN en diferentes macropolíticas y micropolíticas, y 2) implementación, ya que interesa caracterizar los actores y acciones que se han llevado a cabo para implementar las micropolíticas de ALFIN en la Universidad de Quintana Roo. Para ello, se utilizan los conceptos de discurso e intertextualidad, entendiendo a los discursos como perspectivas sobre la ALFIN que llevan valores implícitos y que se difunden en la cultura, y que se plasman en textos diversos, los cuales constituyen macropolíticas y micropolíticas. El enfoque de ACD es

congruente ya que atiende a la expresión en el lenguaje de sistemas de valores o perspectivas sobre la ALFIN. Además, un interés del ACD es identificar y exponer incongruencias o contradicciones ideológicas en el ejercicio del poder, en este caso, incongruencias y contradicciones entre las micropolíticas plasmadas en los documentos normativos y las micropolíticas orgánicas. Específicamente, el estudio busca determinar el poder de los discursos para manifestarse en la macropolíticas y difundirse a la micropolíticas, así como las contradicciones en estas últimas. Es decir, se considera que, si un mismo discurso se encuentra presente en las macropolíticas y en las micropolíticas, éste ha llegado a las micropolíticas mediante la difusión, resultando en una convergencia que puede deberse a la emulación, la imitación, o algún otro proceso. Asimismo, se considera altamente probable que existan incongruencias y contradicciones entre las micropolíticas, las cuales necesitan ser expuestas para el mejoramiento de la implementación de programas del ALFIN.

Desde la teoría de la práctica social, las palabras específicas que se usan para definir la ALFIN, sus características y sus finalidades son conceptos reificados que pueden entonces ser tomados, manipulados o adaptados en otros textos durante la redacción de políticas, lo cual involucra la negociación del significado. Estas palabras que definen la ALFIN, sus características y alcances evocan discursos o sistemas de valores y los vehiculan a través de los textos, sean estos orales o escritos. Desde el marco analítico de la difusión de políticas, la presencia de términos y discursos comunes a través de varios textos puede evidenciar procesos de difusión y convergencia. La presencia de tal convergencia y las entrevistas con actores relevantes puede, a su vez, permitir especular si la

convergencia se da a través de procesos de emulación, imitación, armonización, establecimiento de redes entre élites, o penetración.

## Capítulo 4

### Metodología

El método de investigación que se utilizará en este trabajo será de tipo cualitativo, de acuerdo con Creswell (1994) señala que este tipo de enfoque permite que el investigador realice afirmaciones de conocimiento, a partir de la recopilación de datos de las diferentes ciencias.

Esta investigación tiene una orientación descriptiva que se realizará a través de un estudio de caso, entendido como ~~una~~ investigación empírica que examina un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando las fronteras entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes” (Yin, 2003, 13). Este estudio de caso se ubica en el nivel micropolítico definido por Zorrilla (2003), a saber, el de una escuela específica, la Universidad de Quintana Roo. En este sentido, el estudio de casos se alimenta de distintas fuentes de datos y con dos finalidades específicas, por una parte, para analizar de manera triangular los documentos analizados a partir de las micropolíticas y macropolíticas de la ALFIN, y por otra, el contraste y supuestos teóricos que guían la recopilación de datos y análisis de esta investigación.

#### 4.1 Características del estudio de caso

La tabla de abajo de acuerdo con Guba y Lincoln (1999) señala los niveles de un estudio de casos, el cual se divide en tres apartados: Factual, Interpretativo y Evaluativo.

Tabla 4.1. Propósito del estudio de caso en la UQROO

Propósito del estudio	Factual		Interpretativo		Evaluativo	
	Acción	Producto	Acción	Producto	Acción	Producto
Conocer	Análisis del contenido de las entrevistas	Hechos en torno a la ALFIN en la UQROO	Analizar el discurso en los documentos investigados	Identificar las diferencias y similitudes de los discursos, especular sobre la naturaleza de los procesos (-el cómo”) a través del marco analítico de la	Evaluar la congruencia y efectividad de la implementación de las políticas a través de la comparación entre lo establecido en los documentos institucionales y las acciones manifestadas en las entrevistas.	Juicios argumentados

				difusión de las políticas y la teoría de la práctica social de Wenger		
--	--	--	--	--	--	--

Fuente: Guba y Lincoln en Rodríguez, 1999

De acuerdo con la tabla anterior, el propósito del estudio de caso tienen como finalidad conocer cómo se construyen e implementan las micropolíticas en torno a la alfabetización informacional de la Universidad de Quintana Roo en su doble manifestación de discursos y procesos. Para responder esta pregunta es necesario contestar dos preguntas más: ¿Qué manifiestan los documentos normativos y los discursos de los actores relevantes de la Universidad de Quintana Roo en relación a las políticas de alfabetización informacional? Y ¿Cómo se relaciona el discurso de estos documentos y actores con el discurso de documentos normativos nacionales e internacionales?

Por lo tanto, el estudio de caso de acuerdo con Guba y Lincoln en Rodríguez (1999), la primera etapa se va a reflejar en el análisis de contenido del discurso suscitado en la Universidad de Quintana Roo en torno a la ALFIN. El producto son los hechos relevantes del discurso tanto oral como escritos manifestados en los documentos como en las acciones.

La segunda etapa consiste en el análisis interdiscursivo de los documentos investigados y de las entrevistas, la identificación de discursos comunes y divergentes. También se incluye aquí el análisis de contenido de las entrevistas, que permitirá identificar actores y procesos. Todos estos son interpretados a la luz del marco analítico de la difusión de políticas y de la teoría de la práctica social para contestar las preguntas de investigación. Y por último la evaluación, que consiste en la aplicación del aparato crítico sobre el poder en el discurso para exponer y criticar la presencia del poder discursivo dominante, así como exponer y criticar contradicciones en los procesos de diseño e implementación de las políticas, y determinar si las políticas son coherentes, bien implementadas, o no.

El caso de estudio es la Universidad de Quintana Roo. El propósito del estudio es caracterizar los procesos de construcción de las micropolíticas en la universidad (entendidas, según la definición cultural, como los valores plasmados en los documentos directrices institucionales) así como las acciones que los actores relevantes han llevado a cabo para implementarlas. Para ello, se identifican y analizan los discursos presentes en la micropolítica local institucional en torno al desarrollo de la ALFIN y su relación con los discursos de las macropolíticas en la materia. También se identifican los actores y procesos relevantes que han incidido en la implementación de las políticas en la Universidad de Quintana Roo. Se busca contribuir a la comprensión de las estrategias que se han seguido para la elaboración e implementación de las macropolíticas y micropolíticas relacionada con la alfabetización informacional.

Los elementos del diseño de este estudio de caso se basan en cinco puntos principales, enunciados por Yin (2003):

1. Preguntas. Yin (2003) señala que debido a la naturaleza y diversidad de preguntas que se requieren en este tipo de investigación, el estudio de caso es el más apropiado para utilizarse.
2. Propositiones o supuestos de partida. De acuerdo con Yin (2003), el estudio de caso tiene un supuesto de partida que dirige la atención a ser examinado.
3. Unidad(es) de análisis. De acuerdo con el autor antes mencionado, la unidad de análisis se relaciona con el problema fundamental de la definición del caso. El estudio de caso puede ser individual o una entidad o evento que estén bien definidas como unidades, por ejemplo, los procesos de implementación, líderes políticos, estudiantes ejemplares, entre otros.
4. La lógica de investigación (metodología) que conecta los datos con las proposiciones, y
5. Los criterios para interpretar los resultados, de acuerdo con Yin (2003) señala que los puntos 4 y 5 requieren de una base sólida para realizar un análisis adecuado, además de que han sido los menos desarrollados en los estudios de caso.

De lo anterior, se desglosan los siguientes elementos:

1. Preguntas:

a) Pregunta general

6. *¿Cómo se construyen las micropolíticas en torno a la alfabetización informacional de la Universidad de Quintana Roo?*

## b) Preguntas específicas

1. *¿Qué discursos se encuentran presentes en las micropolíticas de la Universidad de Quintana Roo en torno a la ALFIN?;*
2. *¿Cómo se relaciona el discurso de las micropolíticas de la Universidad de Quintana Roo con el discurso de las macropolíticas sobre la ALFIN?;*
3. *¿Qué actores y procesos intervienen en la micropolítica orgánica en torno a la ALFIN?;*
4. *¿Existen contradicciones o incongruencias entre las micropolíticas plasmadas en los documentos normativos y la micropolítica orgánica?*

## 2. Propositiones o supuestos de partida

- Las micro-políticas universitarias no siempre están plasmadas en documentos normativos; hay micro-políticas orgánicas.
- Estas micropolíticas orgánicas pueden ser incongruentes o contradictorias con respecto a las micropolíticas en los documentos normativos.
- Estas micropolíticas orgánicas son creadas por el Departamento de Innovación Educativa y el personal de bibliotecas.
- Las micropolíticas universitarias tanto normativas como orgánicas guardan una relación discursiva con las macropolíticas internacionales.

## 3. Unidad (es) de análisis

- El discurso en torno a la alfabetización informacional en el nivel jerárquico superior y el nivel bibliotecario de la Universidad de Quintana Roo.

Figura 1. Unidades de análisis



En la tabla anterior, se explica la relación entre el discurso normativo interno, el discurso orgánico de tomadores de decisiones y por último, las manifestaciones del discurso. Todas en su conjunto interpretadas como unidades de análisis.

#### 4.2 Lógica de investigación

La tabla de abajo presenta la lógica de investigación que sustenta este trabajo.

Tabla 4.2 Lógica de investigación

Pregunta	Fuente de datos	Método de recolección	Método de análisis	Evidencia
1. ¿Qué manifiestan los documentos normativos y los	Documentos internos Discurso de actores	Archivística Entrevistas	Análisis de contenido (Huckin, 2002; Bazerman,	Aseveraciones, descripciones, narraciones.

<p>discursos de los actores relevantes de la Universidad de Quintana Roo en relación a las políticas de alfabetización informacional? Discurso de documentos y actores universitarios (micropolíticas)</p>			2006).	
<p>2. ¿Cómo se relaciona el discurso de estos documentos y actores con el discurso de documentos normativos nacionales e</p>	<p>Documentos internos y externos Discurso de actores</p>	<p>Archivística Entrevistas</p>	<p>Análisis interdiscursivo (Fairclough, 2003)</p>	<p>Conexiones intertextuales en el lenguaje<sup>1</sup></p>

<sup>1</sup> No se pretende establecer relaciones causales sino discursivas.

internacionales?				
Relación con discurso de documentos inter/nacionales (macropolíticas)				

La lógica de investigación se fundamenta en cuatro rubros: fuente de datos, método de recolección, método de análisis y evidencias. En primer lugar, para responder la pregunta ¿Qué manifiestan los documentos normativos y los discursos de los actores relevantes de la Universidad de Quintana Roo en relación a las políticas de alfabetización informacional?, la fuente de datos son los Documentos internos y los discurso de actores universitarios (micropolíticas); el método de recolección se basa en entrevistas y documentos textuales; el método de análisis es de contenido y con base a Huckin, 2002 y Bazerman, 2006 y las evidencias son aseveraciones, descripciones y narraciones de los actores entrevistados, compiladas y presentadas de manera ordenada y sistemática por el investigador.

En segundo lugar, para responder la pregunta ¿Cómo se relaciona el discurso de estos documentos y actores con el discurso de documentos normativos nacionales e internacionales?, se tiene que la fuente de datos son los documentos internos y externos y los discursos de actores, así como, su relación entre ambos (macropolíticas); el método de recolección es a través de las

entrevistas y documentos textuales; el método de análisis es interdiscursivo de acuerdo con Fairclough, 2003 y por último, las evidencias son conexiones intertextuales en el lenguaje de tipo discursivas.

#### **4.3. Procedimientos para el análisis de los datos**

La interpretación de los resultados se llevará a cabo a través de dos diferentes tipos de análisis: de contenido e interdiscursivo. En primer lugar, el análisis de contenido, a diferencia de otros análisis cualitativos como la teoría fundamentada, no busca patrones más profundos. Sólo se busca identificar a las personas, situaciones, acciones, eventos o perspectivas representados en un texto (Bazerman, 2006, p. 83). De acuerdo con Hucking (2002) el análisis de contenido consiste en agrupar frases que presentan aseveraciones, argumentos o eventos similares.

En segundo lugar, el análisis interdiscursivo de la perspectiva Foucauldiana de Fairclough (2003), es una forma de establecer relaciones de intertextualidad. Los textos vocalizan diversos discursos, o las formas de representar los aspectos del mundo tales como los procesos, relaciones y estructuras del mundo material, el mundo mental de los pensamientos, sentimientos, creencias y el mundo social” (Fairclough, 2003). En este sentido, es posible identificar discursos comunes en varios textos a través del análisis de relaciones léxicas, y aplicando los hallazgos de otros estudios del discurso. De acuerdo con Fairclough (2003), se utilizarán los hallazgos de estudios previos que se centran en el análisis crítico de los discursos educativos para identificar, nombrar e interpretar los discursos encontrados a través del análisis interdiscursivo. Las relaciones léxicas que resultan

especialmente útiles como método de análisis son las de sinónimia (sinónimos y cuasi-sinónimos), hiponimia (hiperónimos e hipónimos) y las colocaciones.

El método de análisis que se utilizó, fue a través de la identificación de cuasi-sinónimos (términos que se aproximan a alguno de los significados de ALFIN encontrados en la literatura), hiperónimos e hipónimos que Fairclough establece en el análisis interdiscursivo, cuyo objetivo es identificar y describir el o los discursos presentes en un texto y averiguar si los discursos presentes en varios textos se relacionan unos con otros. Los hiperónimos o hipónimos son entendidos como conceptos que jerárquicamente incluyen a otros, siendo el concepto jerárquicamente superior el hipónimo y el de orden inferior el hiperónimo. Siguiendo a Fairclough (2003), se considera que los sintagmas que hablan del propósito o fin de una política, típicamente introducidos por la preposición “~~para~~”, son hipónimos meta. Las colocaciones son palabras que suelen ocurrir juntas y que por lo tanto expresan relaciones entre conceptos y valores (Fairclough, 1989). A través del análisis de relaciones léxicas y colocaciones, en combinación con hallazgos de estudios previos del discurso y marcos analíticos de las ciencias sociales, se puede ver desde qué perspectiva de valores se presenta un fenómeno, es decir, qué discursos lo construyen.

Por último, los patrones encontrados tanto en el análisis de contenido como en el análisis del discurso se examinaron a la luz de la teoría de la práctica social, especialmente del binomio participación (individuos y acciones)-reificación (documentos de micropolítica y macropolítica), para describir cómo se da la interacción entre significados reificados en los documentos y las acciones de los participantes. Esto, a su vez, se examinó a la luz del marco analítico de la difusión

de políticas y sus tipos de convergencia para determinar si existía convergencia entre los discursos, qué tipo de convergencia se da, cuáles discursos prevalecen, y entonces poder caracterizar el proceso de difusión de las macropolíticas a las micropolíticas e identificar cuáles discursos ejercen poder sobre las políticas y cómo se dan las incongruencias y contradicciones entre la micropolítica textualizada y la micropolítica orgánica.

#### **4.4 Criterios de validez**

Al tratarse de un estudio con una metodología de análisis discursivo, el principal criterio de validez es lo que Ferreiro y Wodak (2014) denominan “reproductibilidad”. Este término es una traducción del término alemán “nachvollziehbar” que quiere decir que todas las elecciones y procedimientos teórico-metodológicos deben estar justificadas, descritas y explicadas de manera sistemática para que el lector del trabajo pueda reconstruir todos los procesos analíticos y principios teóricos en los que se fundamentan las descripciones y las críticas emitidas desde un estudio de ACD. Ferreiro y Wodak (2014) presentan este término como una alternativa a la puesta a prueba de hipótesis que es típica del paradigma cuantitativo, y señalan que, aunque se presente una descripción y justificación minuciosa de los procedimientos, “los análisis cualitativos se mantienen intersubjetivos y, por lo mismo, también pueden ser sometidos a cuestionamientos” (190).

Adicionalmente, otro criterio de validez utilizado en el presente estudio es la auditoría del análisis de datos por un experto, en este caso el director de tesis. Finalmente, en el estudio existe triangulación, ya que se analizan de manera

comparativa varias fuentes de datos, a saber: las macropolíticas, las micropolíticas y las entrevistas. La triangulación y la auditoría del análisis por un experto son criterios aceptados para asegurar la confiabilidad de un análisis cualitativo (Patton, 2002).

## Capítulo 5

### Resultados

El análisis del discurso que a continuación se presenta en esta investigación, se fundamenta a partir de la teoría de la práctica social de Wenger y su relación entre el lenguaje y el contexto en el que se usa. Bajo estas características, el análisis se ha dividido en dos secciones. Por una parte, todos aquellos documentos relacionados con las macropolíticas y micropolíticas de la ALFIN y por otra, el análisis del discurso y el contenido de una serie de entrevistas realizadas al personal de la Universidad de Quintana Roo.

De lo anterior, es importante señalar que el doble análisis que se realiza en esta investigación es tanto interdiscursivo como de contenido. Es decir, el análisis discursivo es una forma de establecer relaciones de intertextualidad. De acuerdo con Fairclough (2003) los textos vocalizan diversos discursos que representan los diferentes aspectos del mundo material y mental como son los procesos y relaciones entre el pensamiento, los sentimientos, las creencias y el mundo social. Por lo tanto, es posible identificar discursos comunes en varios textos a través del análisis de relaciones léxicas, metáforas, modelos culturales y aplicando los hallazgos de otros estudios del discurso. Por último, el análisis del discurso de las entrevistas busca hacer conexiones con los discursos encontrados en los textos escritos.

El método de análisis que se utilizó, fue a través de la identificación de hipernónimos e hipónimos que Fairclough establece en el análisis interdiscursivo,

cuyo objetivo es describir el o los discursos presentes en un texto y averiguar si los discurso presentes en varios textos se relacionan unos con otros.

Los hipernónimos e hipónimos son entendidos como conceptos que jerárquicamente incluyen a otros, siendo el concepto jerárquicamente superior el hipernónimo y el de orden inferior el hipónimo. Por último, las colocaciones entendidas como las palabras que suelen tener valores relacionados simultáneamente con otros valores (Fairclough, 1989)

De esta forma, los documentos textuales se clasifican en cuatro rubros: documentos internacionales, documentos nacionales, documentos estatales y documentos institucionales de la Universidad de Quintana Roo.

### **5.1 Tipos de discurso encontrados en los textos y en las entrevistas**

En esta sección se resumen y explican los cuatro tipos de discurso encontrados en el análisis de los documentos y las entrevistas: humanista-espiritualista, liberal-desarrollista, puramente neoliberal y de la tercera vía. Se dedica mayor espacio al discurso neoliberal por dos razones: es el que parece predominar en los textos analizados y es aquel sobre el que más se ha publicado.

Es importante señalar que la ALFIN ha sido descrita por varios autores como Merino (2013) y Feldfeber (2007) como siempre enmarcada dentro del discurso neoliberal dado el uso de los términos —sociedad del conocimiento”, —sociedad que aprende” y —gestión del conocimiento” que es característico de este discurso (Taylor, 2007). Sin embargo, siguiendo a Fairclough (2003), se postuló que es discurso puede encontrarse en los textos en estado puro o combinado con otros discursos. Por lo tanto, debe entenderse que siempre que se menciona otro

discurso distinto al neoliberal, se quiere decir que el discurso mencionado aparece en combinación con el neoliberal, el cual es característico de la ALFIN.

En las secciones siguientes se presenta la descripción de los distintos discursos y la descripción del análisis discursivo llevado a cabo en los documentos y en las entrevistas y cómo el mismo sustenta la presencia de los discursos descritos abajo.

### **5.1.1 Discurso humanista-espiritualista**

De acuerdo con Bragg (1933) el humanismo parte del aprendizaje humano, cuya meta principales es una sociedad libre y universal que trabaja para un bien común. Este discurso rechaza la adquisición de bienes y la ganancia material como motivaciones para la acción humana. Fomenta los valores humanos y el desarrollo de la educación a partir de la formación cultural.

El término —~~s~~piritualismo” es el nombre que utiliza Guevara Niebla para designar la filosofía educativa de Vasconcelos, la cual postula que —~~a~~ educación, antes que otra actividad de la sociedad, es la palanca para redimir a los pueblos; la cultura y la inteligencia son el mayor capital que poseen los países como México; la sociedad evoluciona en la medida en que más ciudadanos acceden a los valores de la cultura clásica” (Guevara, 9, 1980). En este contexto, el conocimiento es valorado por sí mismo.

El discurso humanista-espiritualista coincide con que el valor del conocimiento es un elemento que permite el crecimiento personal y social, y no en relación con el dinero, los negocios, la competitividad o la especialización.

### **5.1.2. Discurso liberar-desarrollista**

El discurso liberal de acuerdo con Alvarado (1961) tiene dos acepciones. Por una parte el término deriva de la dignidad ética del ser humano, quien a través del respeto, confianza y libertad logra realizar las tareas establecidas en la vida. Por otra, se considera por naturaleza como una reforma social encaminada a llevar al bienestar de la ciudadanía en general.

El discurso desarrollista de acuerdo con Bresser-Pereira (2007) no se relaciona con una teoría económica específica, sino con una estrategia nacional que permitiera a los países alcanzar un grado de desarrollo óptimo mediante la intervención del Estado. Una característica muy importante del liberalismo desarrollista es que no menciona la lucha de clases o ningún tipo de conflicto social, además de no postular elementos críticos en la educación.

### **5.1.3. Discurso puramente neoliberal**

De acuerdo con Bauman (1999); Borón (1999); Amín (2001); Riquelme (2006); Frigotto (1995); Gentili (1995); Finkel (1977) y Davini (1991) todos los autores en Feldfeber (2007) sitúan a la ALFIN dentro del capitalismo neoliberal ya que a partir de la década de 1960 la preocupación por el manejo de la información surge en esta etapa, además de que el sistema educativo tenía como objetivo principal –el desarrollo de capacidades técnicas” (Feldfeber, 3, 2007) mientras que para la década de 1990 el desarrollo de capacidades de los individuos toma auge, destacando el manejo de la información y del conocimiento.

Sin embargo hay que recordar que dentro del discurso neoliberal pueden darse combinaciones con otros discursos (como los ya señalados), de esta forma

es posible que el discurso neoliberal se presente de manera pura. Por lo tanto el discurso puramente neoliberal de acuerdo con Bourdieu (2013) —iende como un todo a favorecer la separación de la economía de las realidades sociales y por tanto a la construcción, en la realidad, de un sistema económico que se conforma a su descripción en teoría pura”

Una característica del neoliberalismo es el fomento de la especialización de países e individuos, la competitividad entre los mismos países por mercados en el entorno globalizado. De acuerdo con Stiglitz premio nobel de economía 2001 (en Calva, 2007) el neoliberalismo —logra una mejor inserción en los procesos de globalización, consiguiendo elevar aceleradamente sus niveles de ingreso y bienestar”. Sin embargo, como anota Fairclough (2000, 16), la inserción de los países en el capitalismo neoliberal ha implicado la reestructuración de sus economías:

según los términos dictados por las pretendidas fuerzas impersonales del mercado. Esta línea se ha traducido en ataques radicales al modelo de bienestar social universal, considerado como un costo en el contexto de producción internacional, así como a la reducción de las protecciones que los estados de bienestar proveyeron a la gente contra los efectos de los mercados. También ha conducido a una creciente división entre ricos y pobres, creciente tensión e inseguridad económica entre las «nuevas clases medias», y a una intensificación de la explotación del trabajo.

Es decir, el neoliberalismo ha tenido consecuencias sociales negativas; a pesar de ello, se ha convertido en el discurso económico dominante, y en él se presenta explícitamente a la “sociedad de la información” o “sociedad del conocimiento” y la necesidad de basar el orden económico en el conocimiento como características temáticas del discurso neoliberal (Fairclough, 2000, 2003). Otra característica temática del neoliberalismo es el énfasis en que el bienestar de los ciudadanos (acceso a servicios de salud, jubilaciones, educación) es una responsabilidad individual, no del Estado, por lo que el individuo puede acceder sólo a aquellos beneficios que sea capaz de costear, (Wright, 2012), incluyendo el conocimiento, ya que el Estado no lo hace más.

Un elemento clave del discurso neoliberal en relación con la alfabetización informacional es el uso como cuasi-sinónimos de ALFIN de términos provenientes del campo de la administración de empresas, como “sociedad del conocimiento” y “economía del conocimiento” (Taylor, 2007). En dos de las micropolíticas de la Universidad de Quintana Roo, aparece el término “gestión del conocimiento” como cuasi-sinónimo de ALFIN. Como señala Ivanova (2013), este término tiene su origen en publicaciones de teóricos de la administración empresarial de los Estados Unidos, además de que el término mismo es de orientación netamente empresarial y gerencial, ya que:

comprende una serie de estrategias y prácticas usadas en una organización para identificar, crear, representar, distribuir y permitir la adopción de descubrimientos y experiencias... los esfuerzos por

gestionar el conocimiento van encaminados al logro de objetivos organizacionales como mejorar el desempeño, lograr ventajas competitivas, innovar... la gestión del conocimiento tiene dos objetivos principales. El primero es incrementar la eficiencia, usar el conocimiento para *incrementar la productividad mediante la reducción de costos*. El segundo es la promoción de innovaciones, la creación de nuevos *productos y servicios*, nuevas entidades y *negocios* (Ivanova, 2013, 303-304, énfasis añadido).

Así, el uso de “gestión del conocimiento” conlleva una visión empresarial orientada a los negocios y a la obtención de ganancias. Su uso se inscribe dentro del lugar privilegiado que se le otorga en las universidades a la gestión por sobre la docencia y la investigación bajo el paradigma neoliberal (Giroux, 2014), ya que este término pone el énfasis en aspectos económico-administrativos del uso de la información encaminados a la ganancia privada de las compañías, y no en aquellos orientados al crecimiento personal o al bienestar social.

#### **5.1.4 Discurso de la Tercera Vía**

Por último, el discurso de la tercera vía, de acuerdo con Giddens (2003), “es un intento por trascender tanto la socialdemocracia como el neoliberalismo”. La tercera vía estipula que es necesario construir un estado de bienestar donde se satisfacen criterios relacionados con la justicia social. Por otra parte Freedon (2005) señala que la combinación de elementos tanto conservadores como socialdemócratas convergía con la idea de una comunidad fuerte para la inclusión social. Es decir, la característica del discurso de la tercera vía es conjuntar los

valores de especialización, competitividad, responsabilidad individual y competencia del neoliberalismo con el sentido de responsabilidad social y deber hacia la comunidad. Sin embargo, el ciudadano debe aceptar su responsabilidad individual, es decir, la necesidad de costear su propio bienestar, para poder acceder a los beneficios de la responsabilidad social (Wright, 2012). Es decir, la responsabilidad de contribuir al bien común es del individuo, no del Estado.

La Tabla 5.1 presenta de manera esquemática estos cuatro discursos.

Tabla 5.1 Discursos encontrados en los documentos analizados

Discurso	Características principales	Documentos en los que se encuentra
humanista- espiritualista	El conocimiento se valora por sí mismo y tanto los valores humanos como el desarrollo de la educación se fomentan a partir de la formación cultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Declaratoria DHI</li> <li>- Entrevista con el Director de la Biblioteca.</li> <li>- Plan de implementación del modelo educativo</li> </ul>
liberal- desarrollista	No enfatiza la competitividad ni la globalización. Enfatiza el desarrollo nacional y el bienestar social. Los términos ética, confianza y libertad, permiten alcanzar un grado de desarrollo óptimo del bienestar social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Declaración de Alejandría.</li> <li>- Ley estatal de educación</li> <li>- Ley de Ciencia y Tecnología Estatal</li> <li>- Entrevista Mtro.</li> </ul>

		Ezequiel -Entrevista con el Director de la Biblioteca
<b>Discurso neoliberal</b>	Establece la idea de la integración competitiva al mercado global y de la responsabilidad individual. Fomenta la especialización y la competitividad entre países e individuos.	- Declaración de Alejandría. - Ley estatal de educación - Ley de Ciencia y Tecnología Estatal - Modelo Educativo
<b>Discurso de la tercera vía</b>	Enfatiza la ética, la responsabilidad social del individuo, la integración comunitaria y el bienestar de la comunidad, combinándolos con las ideas neoliberales de competitividad, especialización y abandono del estado de bienestar.	-Declaración de Praga -Declaración de Alejandría. - Entrevista con el director de la biblioteca

Fuente: elaboración propia

A partir de lo anterior, se describen cada uno de los documentos internacionales, nacionales, estatales, documentos institucionales y análisis de entrevistas.

## 5.2 Documentos Internacionales

### 5.2.1 Resultados de la declaración de Praga

La tabla 5.2 de abajo presenta los resultados del análisis de la declaración de Praga

Tabla 5.2. Análisis discursivo de la declaración de Praga

<b>Hipernónimo</b>	<b>ALFIN</b>	<b>Colocaciones</b>
<b>Hipónimo</b>	Identificar información	Sociedad de la información
	Localizar información	Modelo regulador
	Evaluar información	Aprendizaje para toda la vida
	Organizar Información	
	Crear Información	
	Utilizar Información	
	Comunicar con eficacia Información	
	Derecho humano	
<b>Hipónimos metas</b>	Metas educativas	
	Reducción de la brecha digital.	
	Metas sociales	

Fuente: elaboración propia

Se observa que la ALFIN, se presenta como hiperónimo que integra los hipónimos identificar, localizar, evaluar, organizar, crear, utilizar y comunicar con eficacia la información, además de resaltar que la ALFIN es un derecho humano. Las

colocaciones del texto están orientadas hacia la sociedad de la información, hacia un modelo regulador a partir de la ALFIN y hacia un aprendizaje para toda la vida. Los hipónimos meta tienen que ver con el ámbito educativo para lograr las metas de las Naciones Unidas de Desarrollo para el Milenio y al respeto por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la reducción de la brecha digital y las metas sociales tales como “la creación de una ciudadanía alfabetizada en información, una sociedad civil eficaz y una fuerza de trabajo competitiva” (Praga, 1, 2003)

Se percibe que el tipo de discurso plasmado en este documento es de la tercera vía por la preocupación social que establece el documento. Aunque también hay presencia del discurso neoliberal, sobre todo por el uso del término “gestión de la información” y “fuerza de trabajo competitiva”. Entonces, están presentes los discursos de la Tercera Vía y neoliberal.

### 5.2.2 Resultados de la declaración de Alejandría

La tabla 5.3 presenta los resultados del análisis de la declaración de Alejandría

Tabla 5.3. Análisis discursivo de la declaración de Alejandría

Hipernónimo	ALFIN	Colocaciones
Hipónimos	Buscar información	Aprendizaje de por vida
	evaluar información	sociedad de la información
	usar información	Desarrollo

	crear información	Prosperidad
	derecho humano básico	Libertad
	Aprendizaje	
	pensamiento crítico	
	habilidades de interpretación	
<b>Hipónimos metas</b>	metas personales	
	metas sociales	
	metas ocupacionales	
	metas educacionales	
	ventaja competitiva de individuos, empresas, regiones y naciones	
	apoya el desarrollo, la salud y otros servicios	

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que la ALFIN se presenta como hiperónimo que integra los hipónimos buscar, evaluar, usar, crear, derecho humano básico, desarrollar un aprendizaje y pensamiento crítico, además de habilidades de interpretación. Las colocaciones del texto están orientadas hacia el aprendizaje de por vida, la sociedad de la información, diferentes tipos de desarrollo como por ejemplo al económico, profesional, en el campo de la salud, en términos educativos, entre otros, prosperidad y libertad.

Los hipónimos meta tienen que ver con el desarrollo de metas personales, sociales, ocupacionales, educacionales, ventajas competitivas de individuos,

empresas, regiones y naciones. Además apoya el desarrollo, la salud y otros servicios.

Se percibe en este documento la presencia de diferentes tipos del discurso, por ejemplo el de tipo liberal-desarrollista por incluir apoyar el desarrollo en el sector salud y de servicios. Por otra parte, también se encuentra la presencia de un discurso neoliberal al incentivar la competitividad de individuos, empresas, regiones y naciones y por último, un discurso de la tercer vía por hacer hincapié al desarrollo de las metas sociales. Por último la ALFIN se asocia con desarrollo, pensamiento crítico, aprendizaje y gestión de información, los cuales también son elementos neoliberales. Entonces, se encuentran tres discursos: neoliberal, liberal-desarrollista, y de tercera vía. No se encuentra el discurso humanista-espiritualista.

### 5.2.3 Resultados de los estándares de la ALA

La tabla 5.4 presenta los resultados del análisis de los estándares de la ALA

Tabla 5.4. Análisis discursivo de los estándares de la ALA

Hipernónimo	ALFIN	Colocaciones
Hipónimo	Búsqueda de la información	Diferentes aptitudes
	análisis de la información	Modelos, normas y estándares de la ALFIN.

	utilizar la información correctamente	
	Desarrollo de habilidades	
	Reflexión de la información	
	Evaluación de la información	
<b>Hipónimo meta (a partir del desarrollo de habilidades del alumno):</b>	Define y articula necesidades de información	
	Identifica y discrimina fuentes de información	
	Identifica los costes y beneficios de la adquisición de la información necesaria	
	Acceso y uso de la información eficaz y eficiente	
	incorporación de la información a su	

	conocimiento y a su sistema de valores	
--	---	--

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que la ALFIN se presenta como hiperónimo que integra los hipónimos búsqueda, análisis, utilizar y evaluar la información, así como el desarrollo de habilidades. Las colocaciones del texto están orientadas hacia las diferentes aptitudes que se toman en la búsqueda de la información. Los hipónimos meta parten del desarrollo de habilidades del alumno, de esta manera se tiene que define y articula necesidades de información, identifica y discrimina fuentes de información, identifica los costes y beneficios de la adquisición de la información necesaria, accede y usa la información de forma eficaz y eficiente y por último, incorpora la información a su conocimiento y a su sistema de valores.

Se percibe que el tipo de discurso plasmado en este documento es de tipo neoliberal, por el fomento al sistema de valores personales del individuo, así como, el desarrollo del conocimiento y de habilidades personales. El uso del ALFIN en este discurso, se enfoca al campo administrativo, departamentos educativos e instituciones, lo cual se conecta también con el enfoque gerencial-administrativo que se da en el neoliberalismo (Duménil y Lévy, 2011). No se conecta con el desarrollo nacional ni con el conocimiento como bien en sí mismo

#### **5.2.4 Resultados de los siete pilares**

La tabla 5.5 de abajo, presenta los resultados del análisis de los siete pilares

Tabla 5.5. Análisis discursivo de los siete pilares

Hipernónimo	ALFIN	Colocación
<b>Hipónimo</b>	Aptitudes para la información	Herramientas para el aprendizaje
	Aptitudes básicas	Estudiante competente
	Habilidades en TIC	Conciencia y comprensión
	Capacidades	Tipos de comunicación de la información
	Pensamiento crítico	
	Validez de la información	
	Gestión de la información	
	Localizar la información	
	Evaluar la información	
	organizar la información	
	Sintetiza y edifica la información	
<b>Hipónimos meta</b>	Desarrollo de	

	habilidades competentes	
	Resolución de problemas	
	Generación de conocimiento	

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que la ALFIN se presenta como hipernónimo que integra los hipónimos aptitudes para la información, aptitudes básicas, habilidades en TIC, capacidades, pensamiento crítico, validez de la información, gestión de la información, localizar, evaluar, organizar, sintetiza y edifica la información, . Las colocaciones del texto están orientadas hacia el uso de herramientas para el aprendizaje, formación de estudiantes competentes, desarrollo de una conciencia y comprensión de la información. Los hipónimos meta parten del desarrollo de habilidades en general, resolución de problemas y generación del conocimiento.

Se percibe que el tipo de discurso plasmado en este documento es de tipo neoliberal, porque hace énfasis en la generación de conocimiento y la preocupación es de tipo individual, así como, el desarrollo de habilidades personales y profesionales. La ALFIN se relaciona con pensamiento crítico, gestión de la información, evaluación, búsqueda de la información y selección de la información. No hay presencia de referencias al desarrollo nacional, el énfasis está en la formación de individuos competentes.

## 5.2.5 Resultado de IFLA

La tabla 5.6 de abajo, presenta los resultados de la IFLA

Tabla 5.6. Análisis discursivo de la IFLA

Hipernónimo	ALFIN	Colocaciones
<b>Hipónimo</b>	Acceso a la información (de forma efectiva y eficiente)	Propuesta integradora
	Evalúa información (crítica y competentemente)	Desarrollo
	Usa información (en forma precisa y creativa)	Códigos de ética
	localización de la información	Sociedad educativa
	valoración de la información	
	Organización de la información	
<b>Hipónimos meta:</b>	Comunicación y uso ético de la información	
	Desarrolla	

	estrategias de búsqueda	
	Aplica diferentes métodos de investigación	

Fuente: Elaboración propia

Se observa que la ALFIN se presenta como hipernónimo que integra los hipónimos acceso, uso, evaluación, localización, valoración y organización de la información. Las colocaciones del texto están orientadas hacia propuestas integradoras, códigos de ética, sociedad educativa y desarrollo. Los hipónimos meta registrados en este discurso, parten de la comunicación y uso ético de la información, el desarrollo de estrategias de búsqueda y la aplicación de diferentes métodos de investigación. Es el primer documento que involucra varios elementos de la ALFIN.

Se percibe que el tipo de discurso plasmado en este documento es de tipo desarrollista porque la propuesta integradora consiste en involucrar códigos de ética que permitan desarrollar los principales elementos de la ALFIN, tales como, buscar información, valorar la información, evaluar la información, entre otros. La ALFIN se relaciona con gestión de información, lo cual la relaciona con el discurso neoliberal, aprendizaje, desarrollo de varios tipos y pensamiento crítico.

### **5.3 Documentos nacionales**

#### **5.3.1. Resultados del Plan Nacional de Desarrollo 2006-2012.**

En el PND 2006-2012 no aparece mencionada la ALFIN. En su lugar, aparece —analizar, procesar y ampliar la información adecuadamente” en la sección titulada —Transformación Educativa”, en el párrafo que reza:

En estos tiempos de globalización, el éxito del proyecto de vida de los jóvenes mexicanos va a estar determinado en buena medida por su capacidad de acceder a la nueva tecnología, a la informática y a la información digitalizada en general. Será igualmente necesario que los jóvenes puedan analizar, procesar y ampliar la información adecuadamente, de modo que puedan reforzar su aprendizaje, tomar decisiones y abrirse paso en su proyecto de vida. La información amplía el abanico de opciones de los hombres y las mujeres que la poseen. Por eso, la presente Administración hará un esfuerzo especial para extender el acceso a todos los planteles escolares públicos, desde nivel primaria, a las redes electrónicas de información. Se pondrá especial atención en este esfuerzo a los grupos de niños y jóvenes que viven en comunidades rurales dispersas y a comunidades indígenas. (Plan Nacional de Desarrollo 2006-2012, 189)

Como puede advertirse, las colocaciones del cuasi-sinónimo de ALFIN tienen que ver con el progreso personal individual y el acceso. El énfasis en el acceso y el esfuerzo gubernamental para garantizarlo habla de un discurso liberal-desarrollista. En tanto que el énfasis en el progreso individual puede sugerir también un discurso liberal o un discurso neoliberal, ya que el acento está en el progreso material del individuo y no en el del país, ni tampoco se enfatiza el valor del conocimiento por sí mismo sino como un medio para el progreso material personal. En el documento no aparecen

otros términos relacionados con la ALFIN en ningún otro apartado, por lo que no se consideró necesario realizar una tabla para mostrar otras relaciones léxicas.

### 5.3.2 Resultados de la declaratoria DHI

En la declaratoria DHI no aparece el término “alfabetización informacional”, pero aparece un sinónimo o cuasi-sinónimo, el cual es “habilidades informativas”.

La tabla 5.7 de abajo, presenta los resultados de la declaratoria DHI

Tabla 5.7. Análisis discursivo de la Declaratoria DHI

Hipernónimo	Hipónimos	Colocaciones
Habilidades informativas	uso de la información	Cultura Desarrollo
	habilidades autodidactas	coordinación y cooperación
Hipónimos meta	hábitos de lectura	
	desarrollo de la investigación	
	planeación de programas formativos	
	actualización y capacitación	
	aprende a aprender	
	desarrollo de políticas educativas	

Fuente: Elaboración propia

Se observa que el conocimiento es sinónimo de ALFIN se presenta como hipernónimo que integra los hipónimos uso de la información, actividades autodidactas y desarrollo de habilidades informativas. Las colocaciones del texto están orientadas hacia la cultura y coordinación y cooperación. Los hipónimos meta registrados en este discurso, se dirigen a los hábitos de lectura, desarrollo de la investigación, planeación de programas formativos, actualización y capacitación y el desarrollo de políticas educativas.

Se percibe que el tipo de discurso plasmado en este documento es de tipo humanista-espiritualista, orientado al conocimiento. La ALFIN se relaciona con el conocimiento como un fin en sí mismo, con la promoción de la ciencia y el humanismo y la identidad cultural.

## 5.4 Documentos Estatales

### 5.4.1 Resultados de la Ley Estatal de Educación

La tabla 5.8 de abajo, presenta los resultados de la Ley Estatal de educación, en la cual aparece —conocimiento” como cuasi-sinónimo de ALFIN.

Tabla 5.8. Análisis discursivo de la Ley Estatal de educación

Hipernónimo	Conocimiento	Colocaciones
Hipónimos	Humanístico	Libertad
	Científico	Responsabilidad
	tecnológico	Entorno social y

		cultural
	innovación	Participación social
	Formación	
	capacitación	
	Actualización	
	Modalidades	
	Evaluación	
Hipónimos metas	Metas de nivel escolar	
	Desarrollo de aptitudes y actitudes personales	

Fuente: Elaboración propia

Se observa que el conocimiento se presenta como hiperónimo que integra los hipónimos humanístico, científico, tecnológico, innovación, educación. Formación, capacitación, actualización y evaluación. Las colocaciones del texto se encuentran en función de la libertad, responsabilidad, entorno social y cultural y participación social.

Se percibe que el tipo de discurso plasmado en este documento es de tipo humanista, por el tipo de corte discursivo, es decir, la Declaración DHI (1999) señala que existe una interacción con diversidad de individuos, para la recolección, integración y transferencia de información. La ALFIN se relaciona con conocimiento, uso de la información, habilidades autodidactas, así como, el desarrollo de habilidades informativas, y no se habla de evaluación

### 5.4.2 Resultados de la Ley de Ciencia y Tecnología

La tabla 5.9 de abajo, presenta los resultados de la Ley de Ciencia y Tecnología, en la cual se presenta “intercambio de información” como cuasi-sinónimo de ALFIN.

Tabla 5.9. Análisis discursivo de la Ley de Ciencia y Tecnología

	<b>ALFIN</b>	<b>Colocaciones</b>
Cuasí-sinónimo	Intercambio de Información	Niveles de vida
Hipónimos	Formación científica Aprendizaje (naturaleza, ser humano, cultura y sociedad) Conocimiento	Inversión Bolsa de trabajo Calidad de vida
Hipónimos metas	Creación de programas y espacios formativos, recreativos e interactivos	

	Formación de investigadores y tecnólogos metas ocupacionales	
	metas de educación	
	ventaja competitiva institucional	
	metas personales	

Fuente: Elaboración propia

Se observa que la “intercambio de información” se presenta como hipernónimo que integra los hipónimos intercambio de información, formación científica, aprendizaje (naturaleza, ser humano, cultura y sociedad, por último conocimiento). Las colocaciones del texto están orientadas hacia diferentes niveles de vida, inversión y fuentes de trabajo. Los hipónimos meta parten de la creación de programas y espacios formativos, recreativos e interactivos, la formación de investigadores y tecnólogos, así como, metas ocupacionales, de educación, calidad institucional y desarrollo personal.

Se percibe que el tipo de discurso plasmado en este documento es de tipo capitalista-desarrollista. La ALFIN se asocia con el progreso del conocimiento y con la identificación y solución de problemas relacionadas con la Ciencia y la

tecnología. La evaluación se presenta como una valoración de los avances tecnológicos y científicos, así como, de sus programas de implementación.

## **5.5 Documentos Institucionales**

### **5.5.1 Resultados del modelo educativo**

El modelo educativo, elaborado en el año 2010, es el documento rector que determina todas las demás micropolíticas de la Universidad de Quintana Roo. En él, están presentes los términos identificados en el discurso neoliberal, como —sociedad del conocimiento”:

... la transición de una sociedad de base industrial a una sociedad basada en el conocimiento y la información. La característica principal de este nuevo modelo de sociedad es que la generación de conocimiento, junto con el procesamiento de la información y la comunicación de símbolos, se han convertido en la principal fuente de crecimiento económico y, en muchos países desarrollados (Modelo Educativo, 2010, 9).

Asimismo, también aparece el término —gestión del conocimiento”:

La gestión del conocimiento se concibe en este modelo educativo como un proceso en el que las instancias que intervienen en el desarrollo académico de la institución promueven y contribuyen al logro de una mayor calidad y eficiencia en la formación universitaria, en las

condiciones para la generación y producción de conocimiento, y en la actualización y mejora constante de los programas educativos destinados a la formación profesional y del posgrado (modelo educativo, 2010, 13)

Dentro de “gestión del conocimiento”, el modelo educativo incluye como hipónimos a “gestión del aprendizaje”, “gestión de la producción del conocimiento”, y “gestión del uso y distribución del conocimiento”. Estos pueden considerarse como hiperónimos de ALFIN y ALFIN como hipónimo de los mismos. El término “alfabetización informacional” no aparece en el modelo educativo. Sería lógico esperar que apareciera en el apartado titulado “gestión del uso y distribución del conocimiento” pero en el mismo se hace énfasis en la difusión cultural y la divulgación de la ciencia y la tecnología hacia el exterior de la universidad, como si no fuese necesario diseñar políticas para el uso y distribución del conocimiento al interior de la universidad, y como si el conocimiento se limitase a la difusión cultural.

Sin embargo, sí aparece el término “habilidades para la búsqueda y manejo de la información” como hipónimo de “gestión del aprendizaje”. Este término es parecido a la designación “habilidades informacionales” que aparece en la declaratoria DHI.

La tabla 5.10 de abajo presenta los resultados del modelo educativo

Tabla 5.10. Análisis discursivo de los hipónimos de primer nivel y de segundo nivel

Hiperónimo	Hipónimos	Colocaciones
Sociedad del conocimiento y la información	Gestión del conocimiento	Desarrollo sostenible
	Gestión educativa	Crecimiento económico
	colaboración académica	Producción de capital
	Gestión del aprendizaje	Sociedad global
	Solución de problemas	Desarrollo social
	Búsqueda y manejo de la información (ALFIN)	Cuasi-sinónimo de ALFIN
	Reflexión, análisis objetivo y sistemático de la información	
	Métodos de investigación documental	
	Uso del centro de información	
	Comunicación por internet	
	Gestión y aplicación innovadora	
Hipónimos metas	Logro de los acuerdos internacionales sobre los Objetivos del Milenio	
	Diferentes modalidades de enseñanza-aprendizaje	
	Reforzar valores éticos y morales	

Fuente: Elaboración propia

Se observa que la ALFIN, con el cuasi-sinónimo “búsqueda y manejo de información” se presenta como hipónimo de “gestión del aprendizaje”, el cual es a su vez hipónimo de “gestión del conocimiento”. Como cohipónimos de ALFIN dentro de “gestión del aprendizaje”, se encuentran: competencias, planeación, gestión educativa, colaboración, solución de problemas, , reflexión, análisis objetivo y sistemático de la información, métodos de investigación documental, uso del centro de información, comunicación por internet, gestión y aplicación innovadora. Las colocaciones del texto están orientadas hacia el desarrollo sostenible, sociedad del conocimiento y la información, así como, el crecimiento económico, producción de capital, sociedad global y desarrollo social.

Los hipónimos meta, relacionados con “sociedad del conocimiento” parten de tener logros relacionados con los acuerdos internacionales sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio de la UNESCO, lo cual indica un proceso de difusión y convergencia de una macropolítica hacia la micropolítica institucional. Asimismo, se esperan logros de tener cobertura con respecto con las diferentes modalidades de enseñanza-aprendizaje y reforzar valores éticos y morales.

Se perciben tres tipos de discurso, por una parte una narrativa de tipo liberal-desarrollista, orientada al desarrollo social, al desarrollo sostenible y al crecimiento económico, y, por otra, un discurso neoliberal dada la adopción de “sociedad del conocimiento” y “gestión del conocimiento”. No se hace un énfasis en la responsabilidad social, típico del discurso de la Tercera Vía, ni tampoco en el valor intrínseco del conocimiento, típico del discurso humanista-espiritualista. La ALFIN se relaciona con algunos principios de la Federación de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA), como por ejemplo la solución de problemas, y

manejo de la información, reflexión, análisis objetivo y sistemático de la información; sin embargo, al presentarse como hipónimo de la “gestión del conocimiento”, pareciera tener tintes empresariales y neoliberales.

### 5.5.2 Resultado de las políticas operativas de implementación

La tabla 5.11 de abajo, presenta los resultados de las políticas operativas de implementación, en las cuales el término “gestión del conocimiento” es el cuasi-sinónimo de ALFIN.

Tabla 5.11. Análisis discursivo de las políticas operativas de implementación

Hiperónimo	ALFIN	Colocaciones
Hipónimos	Gestión del conocimiento	Desarrollo de investigación
	Aprendizaje	Procesos de aprendizaje
	búsqueda del conocimiento	Formación integral
	Desarrollo del conocimiento	
	TIC innovadoras	
	Herramientas de aprendizaje	
	Habilidades de autoestudio	

	métodos de investigación documental	
	comunicación por internet	
Hipónimos meta	Desarrollo de proyectos (metas institucionales)	
	metas personales	
	metas laborales	
	metas sociales	

Fuente: Elaboración propia

Se observa que la ALFIN se presenta como hiperónimo que integra los hipónimos gestión del conocimiento, aprendizaje, búsqueda del conocimiento, desarrollo del conocimiento, TIC innovadoras, herramientas de aprendizaje, habilidades de autoestima, métodos de investigación documental y comunicación por internet. Las colocaciones del texto están orientadas hacia el desarrollo de investigación, procesos de aprendizaje y formación integral. Los hipónimos metas se relacionan en función de desarrollo de proyectos (metas institucionales), metas personales, laborales y sociales.

Se percibe que el tipo de discurso plasmado en este documento es de tipo liberal-desarrollista y neoliberal. Los discursos humanista, de la tercera vía . que se hace presente en el modelo educativo, no se encuentra presente en este

documento. La ALFIN se relaciona con diferentes tipos de desarrollo, gestión del conocimiento y aprendizaje. No contiene elementos citados en el modelo educativo además de no estar presente el tema de la búsqueda de información y evaluación.

### **5.5.3 Resultado del plan de implementación del modelo educativo**

En el plan de implementación del modelo educativo, aunque se sigue utilizando el término “gestión del conocimiento” como hiperónimo bajo el cual se subordina a las habilidades de búsqueda de información (ALFIN), se da un viraje discursivo hacia el discurso humanista-espiritualista y alejándose del discurso neoliberal al postular, bajo el apartado “Gestión de la producción del conocimiento” que

La utilización intensiva de conocimientos determina que su distribución sea mucho más democrática que la distribución de cualquier otro factor tradicional de poder; bajo esta perspectiva, el conocimiento se reconoce como un bien social que no debe estar sujeto a pautas comerciales ni a la dinámica del mercado (Plan de implementación del modelo educativo, 2012, 52).

Al mismo tiempo, en esta micropolítica aparecen ya de manera más definida las “competencias informacionales” como cuasi-sinónimo de la ALFIN, en el apartado de “Gestión del uso y distribución del conocimiento”. En él se establecen los siguientes objetivos:

7. Diseñar objetivos educativos en competencias informacionales y búsqueda de información para la construcción del programa.
8. Analizar el programa de la asignatura general Metodología de la investigación con el objetivo de insertar en ella los objetivos educativos por competencias informacionales.
9. Evaluar y procurar la disponibilidad, tanto en las des como a nivel institucional, de la infraestructura necesaria para apoyar el desarrollo de las competencias informacionales.
10. Capacitar al personal que impartirá los módulos concernientes a los objetivos planteados. (Plan de implementación del modelo educativo, 2011, 64-65).

Cabe destacar aquí que las competencias informacionales parecen conceptualizarse sólo como competencias tecnológicas, ya que se dice que –se recomienda definir el objetivo en función del perfil del egresado. Por ejemplo, en las licenciaturas de Ingeniería en Redes por su propia formación, ya tienen mayor conocimiento de tecnologías, por lo que el enfoque del objetivo será diferente” (Plan de implementación del modelo educativo, 2011, 64). Se advierte una confusión conceptual, surgida probablemente del desconocimiento de la distinción entre habilidades informáticas y habilidades informacionales, además de un desconocimiento de las habilidades informáticas específicas involucradas en la ALFIN, que no son las mismas requeridas para diseñar e implementar redes de cómputo.

La tabla 5.12 de abajo, presenta los resultados de implementación del modelo educativo

Tabla 5.12. Análisis discursivo del plan de implementación del modelo educativo

<b>Hipernónimo</b>	<b>ALFIN (Competencias informacionales)</b>	<b>Colocaciones</b>
Gestión del conocimiento		
<b>Hipónimo</b>	Búsqueda de información	Comunicación de símbolos
	Transferencia de tecnologías	Bienestar genérico
	Sistemas de evaluación	Diferentes tipos de ética
	Enseñanza asincrónica	Responsabilidad social
	Investigación de la información	Mundialización acelerada
	Bases del conocimiento	Integración regional
	Gestión del aprendizaje	Tipos de calidad
	Aprendizaje autónomo	Desarrollo

Fuente: Elaboración propia

Se observa que la ALFIN se presenta como hiperónimo que integra los hipónimos gestión del conocimiento, transferencia de tecnologías, sistema de evaluación, enseñanza asincrónica, investigación de la información, bases del conocimiento, gestión del aprendizaje, aprendizaje autónomo, competencias, solución de problemas y búsqueda de información. Las colocaciones del texto están orientadas hacia la comunicación de símbolos, bienestar genérico, diferentes tipos

de ética, responsabilidad social, mundialización acelerada, integración regional, tipos de calidad, desarrollo y aprendizaje a lo largo de la vida.

Se percibe que el tipo de discurso plasmado en este documento es de tipo humanista-espiritualista, y también de la Tercera vía por el énfasis en la responsabilidad social y la ética combinados con la preocupación neoliberal por la integración regional, las habilidades individuales y la globalización. La ALFIN se relaciona con aprendizaje autónomo, conocimiento, desarrollo de habilidades del aprendizaje, evaluación, desarrollo personal, profesional, laboral y social. Así como, competencias, solución de problemas y búsqueda de la información.

## 5.6 Resultado del análisis del discurso en las entrevistas

5.6.1 La tabla 5.13 de abajo, presenta los resultados de la entrevista realizada al Mtro. Ezequiel Hernández profesor de la Universidad de Quintana Roo

Tabla 5.13. Análisis discursivo de la entrevista realizada al Profesor Ezequiel Hernández

Hipernónimo	ALFIN	Colocaciones
Hipónimo	Buscar información	Desarrollo de habilidades enfocadas a la ALFIN
	Organizar la información	
	Discriminar la información	

	Comunicar Información	
	Gestión del conocimiento	
Hipónimos meta	manejo de tecnología	
	La ALFIN implementada al modelo educativo	

Fuente: elaboración propia

Se observa que la ALFIN se presenta como hipernónimo que integra los hipónimos búsqueda de la información, así como, organizar, discriminar y comunicar la información y la gestión del conocimiento. Las colocaciones del texto están orientadas hacia el desarrollo de habilidades de la ALFIN. Los hipónimos metas se relacionan en función del manejo de tecnología y a la inserción del ALFIN en el modelo educativo.

Se percibe que el tipo de discurso plasmado en este documento es de tipo neoliberal por tener características de desarrollo de habilidades personales e informativas. La ALFIN se identifica con organizar la información, discriminar y comunicar la información. El termino gestión del conocimiento se asocia con el concepto de ALFIN.

5.6.2 La tabla 5.14 de abajo, presenta los resultados de la entrevista realizada al jefe del departamento de la Biblioteca Santiago Pacheco Cruz de la Universidad de Quintana Roo

Tabla 5.14. Análisis discursivo de la entrevista realizada al Jefe de departamento de la Biblioteca

Hipernónimo	ALFIN	Colocaciones
Hipónimo	Uso de la Información	La ALFIN como una necesidad y competencia
	manejo de la información	desarrollo de habilidades informativas
	Gestión de la información	Sociedad de la información
	Discriminar información	
Hipónimos meta	Desarrollo digital	
	Competencias informacionales.	

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que la ALFIN se presenta como hiperónimo que integra los hipónimos el uso de la información, manejo, gestión y discriminación de la información. Las colocaciones del texto están orientadas hacia una necesidad y desarrollo de habilidades informativas que forman parte de la sociedad de la información. Los hipónimos metas se relacionan con el desarrollo digital y con las competencias informacionales de los usuarios.

Se percibe que contiene tres tipos de discurso, el humanista enfocado al conocimiento, el neoliberal, que enfatiza el desarrollo de habilidades de los usuarios en diferentes campos informacionales y por último, el de la tercera vía,

que enfatiza en la integración y bienestar de la comunidad en términos educativos. La ALFIN se identifica con el uso de la información, manejo de la información, gestión de la información y discriminación de la información. Desde esta perspectiva la finalidad es el desarrollo de habilidades digitales e informacionales en sus usuarios.

### **5.7 Análisis de contenido de las entrevistas realizadas al personal de la Universidad de Quintana Roo**

Hay que recordar que el análisis de contenido de acuerdo con Bazerman (2006) solo busca identificar a las personas, situaciones, acciones, eventos o perspectivas representadas en un texto. De acuerdo con el Mtro. Ezequiel, la ALFIN se relaciona con la búsqueda, discriminación y organización de la información, respetando códigos de ética para evitar el plagio. Considera que los maestros son el principal medio para difundir la ALFIN en sus alumnos.

El profesor señala que uno de los atributos que se está implementando en la UQROO, es la promoción del desarrollo de habilidades y que los alumnos manejen las tecnologías a partir de la reestructuración del modelo educativa del 2010. Existen dos planes de estudio (lengua inglesa y Recursos Naturales) que se están rediseñando donde la ALFIN se contempla como competencia genérica.

Por otra parte, la entrevista realizada al jefe del departamento de la Biblioteca señala que la ALFIN es uno de los temas “que las bibliotecas y sistemas bibliotecarios manejan en su argot profesional”. La definición que el jefe del departamento de la biblioteca proporcionó, coincide con la definición del Mtro.

Ezequiel donde la ALFIN se relaciona con el uso, manejo y gestión de la información.

La biblioteca ha percibido la falta de habilidades informacionales en los estudiantes y esto se debe a que no existe un programa que dé seguimiento y fomente la ALFIN en los alumnos. Señala el jefe del departamento de la biblioteca que con el nuevo diseño del modelo educativo que entró en vigor en el 2010 se estipuló implementar el desarrollo de habilidades informacionales en la asignatura denominada metodología de la investigación, sin embargo, el proceso ha sido lento, porque aún no hay una organización para poder desarrollarla. Al 2014, no se han logrado los objetivos planteados en el Plan de implementación del modelo educativo

Tampoco existe un canal de comunicación entre las diferentes divisiones y la biblioteca para el fomento de la ALFIN, lo único que existe, son esfuerzos aislados de profesores que llevan a sus alumnos a que se les dé una capacitación en el área digital y base de datos. Se puede percibir que al no existir una integración y seguimiento de estos cursos, los alumnos no logran desarrollar ciertas habilidades informacionales.

Por último, el jefe del departamento de la biblioteca señala que este fenómeno no solamente se puede percibir en la UQROO, sino en toda la República Mexicana. Una de las características a esta resistencia tiene que ver con el cambio de paradigmas que surgen en los profesores al no querer actualizarse.

## 6. Discusión de los resultados

Una vez que se conoce el análisis de contenido y el análisis interdiscursivo se pueden contestar las preguntas de investigación a partir de la teoría de la práctica social de Wenger, que permite interpretar las políticas y sus procesos como prácticas sociales en las que se negocia y se produce significado. De esta manera se responde las siguientes preguntas específicas para, a partir de esas respuestas, intentar responder la pregunta orientadora:

1. *¿Qué discursos se encuentran presentes en las micropolíticas de la Universidad de Quintana Roo en torno a la ALFIN?;*

En las micropolíticas textualizadas en el Modelo Educativo, el Plan de implementación del modelo educativo, y las Políticas operativas para la implementación del modelo educativo, se advierte la presencia de dos discursos en competencia: el discurso neoliberal y el discurso humanista-espiritualista. El primero es evidente en la adopción de términos como “sociedad del conocimiento” y “gestión del conocimiento” como hiperónimos de ALFIN, los cuales predominan en el Modelo Educativo. Así también con las colocaciones “resolución de problemas”. Sin embargo, en el Plan de implementación, parece predominar el discurso humanista-espiritualista al recalcar que el conocimiento no puede estar sujeto al mercado. También se asoma tímidamente la perspectiva crítica al declarar que el conocimiento puede contribuir a democratizar el poder. Es posible que las distintas redacciones obedezcan a las diferencias entre los discursos como sistemas de valores internalizados por los diferentes actores que

intervinieron en la redacción de las diferentes políticas. Quizás los actores con una visión más administrativa y neoliberal predominaron en la redacción del Modelo Educativo, y quizás algún actor con una orientación más humanista y hasta crítica buscó corregir al incorporar la noción del conocimiento como elemento no mercantil y democratizador en el Plan de implementación. En todo caso, se advierte también que el término —“alfabetización informacional” no ha permeado en el discurso, siendo el cuasi-sinónimo más cercano el de —“competencias informacionales”.

2. *¿Cómo se relaciona el discurso de las micropolíticas de la Universidad de Quintana Roo con el discurso de las macropolíticas sobre la ALFIN?*

La relación que existe entre los documentos institucionales con los documentos normativos nacionales e internacionales, tienen que ver con términos conceptuales y con las características que definen con precisión el tipo de discurso de cada uno de estos documentos. Por otra parte, los documentos internacionales como nacionales y estatales, contienen declaratorias o acuerdos que se establecen como compromisos entre países, por lo tanto, el discurso textual tienen que estar en armonía con los acuerdos firmados.

El uso del término —“competencias informacionales” se acerca más al término —“habilidades informativas” que maneja la Declaratoria DHI mexicana, por lo que es posible que se haya tomado de allí como significado reificado. Sin embargo, el mismo no se acompaña de las connotaciones humanistas-espiritualistas de los otros documentos. No se advierte una preocupación por el acceso igualitario que sí está presente en el Plan Nacional de Desarrollo, excepto por la breve mención

del posible papel democratizador del conocimiento en el Plan de implementación. Claramente, predomina la orientación neoliberal identificada en las macropolíticas internacionales (Declaración de Praga, Declaración de Alejandría, Los Siete Pilares), con el énfasis en el desarrollo de habilidades individuales para el procesamiento de la información. Se advierte relación con el componente de reflexión y evaluación presente en las macropolíticas. No se establecen relaciones discursivas con el aspecto de derecho humano básico que aparece en las Declaraciones de Praga y Alejandría. Se asoma tímidamente el discurso humanista-espiritualista en el Plan de implementación, pero el mismo está ausente en las otras dos micropolíticas y en el discurso de los actores entrevistados.

3. *¿Qué actores y procesos intervienen en la micropolítica orgánica en torno a la ALFIN?;*

El Plan de implementación del modelo educativo establece que la implementación de acciones para el desarrollo de las competencias informacionales corresponde al Departamento de Innovación Educativa y a la Biblioteca. Así lo manifiestan también los actores entrevistados. Intervienen asimismo personal de las licenciaturas en proceso de rediseño. Sin embargo, el director de este trabajo de tesis, quien es participante del proceso de rediseño de la licenciatura en lengua inglesa, manifiesta que las competencias informacionales no están siendo contempladas de manera explícita en el mismo.

4. *¿Existen contradicciones o incongruencias entre las micropolíticas plasmadas en los documentos normativos y la micropolítica orgánica?*

La respuesta a esta pregunta es que sí. Primeramente, las micropolíticas manifiestan conceptualizaciones poco coherentes y funcionales de la alfabetización informacional, confundiéndolas con habilidades tecnológicas, como es evidente en la aseveración de que los estudiantes de ingeniería de redes ya poseen competencias informacionales y por lo tanto no necesitan que se atiendan éstas en el mismo grado que los estudiantes de otras carreras.

A partir de lo explicado arriba, a continuación se intenta responder la pregunta orientadora: ¿Cómo se construyen las políticas en torno a la alfabetización informacional de la Universidad de Quintana Roo?

Se puede percibir que en los documentos institucionales predominan conceptos como gestión del conocimiento, colaboración académica, gestión del aprendizaje, gestión y aplicación innovadora, y competencias informacionales, conceptos que se relacionan con algunas características de la ALFIN.

A partir de ello, podemos ver procesos de convergencia en dos niveles: el de significados reificados y el discursivo. Primeramente, el término —“competencias informacionales” parece cercano al de —“habilidades informativas” que se plasma en la Declaración DHI mexicana, además de que apunta explícitamente a la adopción del paradigma por competencias. Sin embargo, el mismo no se acompaña de la presencia del mismo discurso humanista-espiritualista y del énfasis en las habilidades de comprensión de la información. Entonces, se ve un proceso de difusión y convergencia de políticas por imitación, no por emulación, en el cual el término se vacía de su contenido en la política de origen.

Simultáneamente, se advierte un proceso de difusión y convergencia con las macropolíticas de corte neoliberal que enfatizan el desarrollo de habilidades

individuales para la competitividad laboral y el logro de ganancias. En particular, se evidencia en el Modelo Educativo y en las Políticas para su implementación una convergencia con el paradigma neoliberal gerencial por el uso de “gestión del conocimiento”, además de que no se atienden las dimensiones sociales o críticas del manejo de la información. Existe un discurso humanista-espiritualista en competencia con el discurso neoliberal, pero sólo se plasma en el Plan para la implementación en un enunciado, y no se aterriza en las acciones específicas ni se recupera en ninguna otra micropolítica ni en el discurso de los actores. Por lo tanto, existe una convergencia con el discurso neoliberal. Se especula que la misma se da por un proceso de imitación más que de emulación, y quizás también por las redes de élites, al estar expuestos los tomadores de decisiones al discurso neoliberal que se emplea en los foros a los que asisten para formarse en el diseño de políticas y en la implementación del paradigma de competencias. Sin embargo, esto no puede aseverarse con certeza.

Se percibe la ausencia de micropolíticas orgánicas definidas y estructuradas para el fomento de la ALFIN, esto quiere decir que los procesos de inserción de las mismas políticas están actuando muy lentos. Por lo tanto, se puede establecer que el discurso y la práctica no interactúan por igual, comenzando porque en ningún documento analizado se encuentra el término como tal. Por otra parte, los esfuerzos que realizan algunos profesores para el desarrollo de habilidades informativas son aislados y no existe un seguimiento que pueda evaluar lo aprendido en los usuarios. El desarrollo de habilidades informacionales establecidas en las políticas institucionales no es visible, se

requiere del compromiso de toda la comunidad estudiantil para que su ejecución sea funcional.

.

## Capítulo 6.

### Conclusiones.

En México, las políticas educativas han sido investigadas desde diversos ángulos conceptuales, aunque la investigación con aplicación de modelos teóricos aceptados es aún incipiente (Flores-Crespo, 2008). En particular, las políticas sobre alfabetización informacional no habían sido estudiadas, limitándose los estudios anteriores a diagnósticos, discusiones del término y propuestas didácticas. En este trabajo, se aplicó una metodología de análisis del discurso y análisis de contenido junto con los conceptos de difusión y convergencia de políticas para intentar dar cuenta de los procesos discursivos que han contribuido a la formación de las micropolíticas oficiales, plasmadas en documentos, de la Universidad de Quintana Roo. Los mismos se han relacionado con las macropolíticas internacionales y nacionales, ya que los procesos institucionales no existen en aislamiento de los discursos de circulación global.

A través del análisis, lo primero que salta a la vista es la ausencia del término “alfabetización informacional” en las políticas nacionales, estatales e institucionales. El cuasi-sinónimo más cercano es “competencias informacionales” pero aparecen de manera predominante términos con relaciones de hiperonimia como “gestión del conocimiento” y “sociedad del conocimiento”. Es decir, que el término reificado “alfabetización informacional” no se encuentra presente en las macropolíticas del ámbito nacional ni en las micropolíticas institucionales. Sin embargo, la inclusión y el uso de términos relacionados han permitido la identificación de discursos en competencia en las mismas. En el ámbito

internacional, las políticas más antiguas parecían adherirse a un discurso centrado en la competencia laboral y con un corte más marcadamente neoliberal, en tanto que las políticas más recientes muestran la incorporación de elementos humanistas y liberales que permiten clasificarlas como propias del discurso de la tercera vía. .

De manera similar, las micropolíticas institucionales muestran una marcada influencia neoliberal tanto en el modelo educativo y las políticas de implementación. El plan de implementación muestra una inclinación al discurso humanista-espiritualista, pero la misma no se traduce a las políticas, y se advierten confusiones en la conceptualización de las competencias informacionales como competencias digitales.

Los actores entrevistados mencionan que, aunque las micropolíticas establecen la incorporación de la ALFIN al programa de estudios en metodología de la investigación, la misma ha sido muy lenta debido a que no existen micropolíticas divisionales que obliguen a los profesores a incorporar ALFIN. Al mismo tiempo, se afirma que el rediseño de los programas de licenciatura atiende esta problemática, pero la experiencia personal del director de esta tesis en el rediseño de la licenciatura en lengua inglesa contradice tal afirmación. El jefe del departamento de las bibliotecas manifiesta que sus esfuerzos han ido encaminados a dar cursos de ALFIN de nivel muy elemental durante el curso de inducción para estudiantes de nuevo ingreso, pero se advierte que los mismos no cuentan con una estructura o apoyo sistemático por parte de la institución. Entonces, se advierte una desconexión y desfase entre el discurso y la práctica, el cual es común en las instituciones educativas (Baronnet, 2013).

Este estudio realiza una aportación significativa al campo de la investigación de políticas educativas ya que es el primero en conjuntar la metodología de análisis del discurso con el marco conceptual de la difusión y convergencia de políticas. El análisis del discurso permite dar cuenta de procesos de convergencia con el discurso neoliberal de las macropolíticas internacionales así como una menor convergencia con el discurso humanista-espiritualista de una macropolítica nacional, la declaración DHI. De manera especulativa, es posible que esta convergencia se deba a un mecanismo de difusión por las élites y por imitación de términos —de moda” como —gestión del conocimiento” y —sociedad del conocimiento”, aunque el primero en particular pierde, en el plan de implementación, su carga de significado neoliberal para adoptar un nuevo significado más humanista. Se advierte aquí como, en la negociación del significado entre participantes, el término se plasma de manera no reificada al renegociarse su significado, por lo que aquí podría hablarse de un proceso de emulación o adaptación consciente de —gestión del conocimiento” en esta micropolítica en particular.

Sería deseable que el espíritu humanista del plan de implementación permease a la implementación real de las políticas en los diseños de programas y en las aulas, así como que este proceso se acelerara. También sería altamente deseable la inclusión de perspectivas críticas dirigidas a articular una pedagogía emancipadora que potenciase los horizontes vitales de los alumnos en su interacción con la sociedad. Sin embargo, parece faltar una mayor conciencia de las implicaciones conceptuales, curriculares, pedagógicas y didácticas del término ALFIN, quizás conectada con la ausencia de un número suficiente de especialistas

en el área que cuenten con capacidad de decisión en las áreas relevantes de la universidad.

Este trabajo resulta limitado ya que, por la inexperiencia y las limitaciones de tiempo, no se pudo identificar ni entrevistar a otros actores relevantes para dar cuenta de manera más precisa y minuciosa de los procesos de redacción de las políticas, de quiénes intervinieron en los mismos, y de las visiones (es decir, los discursos) que los llevaron a plasmar términos prestados de otros discursos, y a resignificarlos en el caso de “gestión del conocimiento”. Futuras investigaciones podrían hacer un uso más extensivo de métodos etnográficos para caracterizar de manera más rica los procesos de negociación de significado en torno a la redacción de micropolíticas institucionales, y así llegar a una mejor comprensión de cómo los actores vocalizan distintos discursos, se enzarzan en luchas de poder y logran la victoria para un discurso u otro a través del préstamo o resignificación de términos. El hacerlo así permitiría avanzar en la comprensión de las políticas desde una visión postmoderna que tome en cuenta su naturaleza discursiva.

## REFERENCIAS

- American Library Association. (2000) *Information literacy competency standards for higher education*. Recuperado de: <http://www.ala.org/acrl/ilcomstan.html>.
- Ball, S. J. (2000). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society? *The Australian Educational Researcher* 27, 2, 1-23.
- Basili, C. (2011). A framework for analyzing and comparing information literacy policies in European countries. *Library Trends* 60, 2, 395-418.
- Blommaert, J. (2005). *Discourse: Key Topics in Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bragg, R. (1933). A Humanist Manifesto. *The New Humanist*. Recuperado de [http://americanhumanist.org/Humanism/Humanist\\_Manifesto\\_I](http://americanhumanist.org/Humanism/Humanist_Manifesto_I)
- Braten, I., Britt, M.A., Stromso, H.I., y Rouet, J.-F. (2011). The role of epistemic beliefs in the comprehension of multiple expository texts: Towards an integrated model. *Educational Psychologist*, 46, 1, 48-70.
- Bresser-Pereira, L.C. (2010). Macroeconomía estructuralista del desarrollo. *Revista de Economía Política* 30, 4, 663-686.
- Cabalin, C. (2013). Framing y políticas educacionales: los medios como actores políticos en educación. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* 19, 2, 635-647.
- Chilton, P. Tian, H. y Wodak, R. (2010). *Discourse and sociopolitical transformation in contemporary China*. Amsterdam: John Benjamins

- Cuevas, A. y Vives J. (2005). *La competencia lectora en el estudio PISA. Un análisis desde la alfabetización en información*. OCDE. Francia.
- Declaración de Alejandría (2005). Comisión nacional de los EEUU de Norteamérica para las bibliotecas y la documentación y por el Foro nacional de la ALFIN con el apoyo de la UNESCO.
- Declaración de Praga (2003). Comisión nacional de los EEUU de Norteamérica para las bibliotecas y la documentación y por el Foro nacional de la ALFIN con el apoyo de la UNESCO.
- Declaratoria DHI. (1997). *Desarrollo de habilidades informativas en instituciones de educación superior de México*. Ciudad Juarez.
- Dolowitz, D.P. y Marsh, D. (2000). Learning from Abroad: The role of policy transfer in contemporary policy-making. *Governance: An International Journal of Policy and Administration* 13, 1, 5-24.
- Elster, J. (1986). *La política y la educación. Las paradojas del orden social*. Sevilla: Gedisa.
- Feldfeber, M. (2007). Formación y trabajo docente en perspectiva histórica: del modelo tecnocrático del desarrollismo de los 60 al modelo de la profesionalización en los 90. VIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing Discourse*. Londres: Taylor & Francis Group.
- Ferreiro y Wodak. (2005). Análisis Crítico de discurso desde el enfoque histórico: La construcción de identidades latinoamericanas en la Misión de Naciones Unidas en Haití. En M. Canales (Coord.), *Escucha de la escucha: análisis e*

- interpretación en la investigación cualitativa, pp. 189-230. Santiago de Chile: Lom Ediciones.
- Flores-Crespo, P.. Análisis de política educativa. Un nuevo impulso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16, 50, 687-698.
- Fulcher, G. (1989) .Disabling policies: a comparative approach to education, policy, and disability. New York: Falmer.
- Glatter, R. (1990) La dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos. En: *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, 169-188.
- Gómez, J; Calderón, A y Magán, W. (2008). *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones: El papel de las bibliotecas*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Grediaga, R. (2011). Relevancia y complejidades del análisis de políticas públicas en Educación. *Revista Mexicana De Investigación Educativa* 16, 50, 679-686.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1994): Competing paradigms in qualitative research. En *Handbook of qualitative research*, N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Eds.) (pp. 105-117). Londres: Sage.
- Guevara Niebla, G. (1980). La educación superior en el ciclo desarrollista de México. *Cuadernos Políticos*, 25, 54-70.
- Gutiérrez, J.G. et al. (1999). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor* 171, 675, 533-557.
- Heker, D. (2004). *Teacher education and policy*. Nueva York: Routledge.

- Holzscheiter, A. (2005). *Power of Discourse and Power in Discourse. An Investigation of Transformation and Exclusion in the Global Discourse of Childhood*. PhD Thesis, FU Berlin.
- Iannaccone, L. y Cistone, P. (1974). *The politics of education*. Oregon: University of Oregon Press.
- Kristeva, J. (1978): *Semiótica 1 y 2*. Madrid: Fundamentos.
- Hernández, C. y Erbez, J. (2012). La formación en competencias de la biblioteca de la Universidad de La Laguna en el contexto de la cooperación universitaria. *Revista Española de Documentación Científica*, N. Monográfico, 169-188.
- Huerta, L. y Marc, C. (2007). *De la pedagogía crítica a la pedagogía de la revolución. Ensayos para comprender a Peter McLaren*. Siglo XXI España.
- Jacobs, H.L.M. y Berg, S. (2011). Reconnecting information literacy with the core values of librarianship. *Library Trends* 60, 2, 383-394.
- Latapí, P. (2010). *La SEP por dentro: Las políticas de la secretaria de Educación 1992-2004*. México. Fondo de Cultura. México.
- Ley de Educación del Estado de Quintana Roo (2005). Última Reforma publicada en el periódico Oficial el 4 de Marzo del mismo año.
- Maggioni, L. y Fox, E. (2009). When Change does not mean progress: Historical Thinking, intertextual reading, and domain-specific epistemic beliefs in the context of one high-school history class. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Denver, Colorado*.

- Markauskaite, L. (2006, 3 de Abril). Towards an integrated analytical frameworks of information and communications technology literacy: from intended to implemented and achieved dimensions. The University of Sydney, Australia, Recuperado el 20 de Enero del 2013, de: [file:///H:/information\\_literacy/Markuskaite\\_2006.htm](file:///H:/information_literacy/Markuskaite_2006.htm)
- Marshall, C., Wirt, F., & Mitchell, D. (1989). *Culture and Education Policy in the American States*. Londres: Falmer Press.
- Mateos, L.S. y Dietz, G. (2014). Resignificaciones locales de los discursos transnacionales de educación superior intercultural en Veracruz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19, 60, 45-71.
- O'Brien, T. y Russell, P. (2012). The Irish "Working Group on Information Literacy": Edging towards a national policy. *Library Review* 44, 1-7.
- Olivo, A. Alaníz, C. y Reyes, L. (2011). Una discusión con referencia a los consejos escolares de participación social en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16, 50, 775-799.
- Pasadas, U. y Gomez, J. (2007, 3 de abril). La Alfabetización Informacional en bibliotecas públicas. Situación actual y propuestas para una agenda de desarrollo. *Alfabetización Informacional y Bibliotecas públicas*. 1-25. Recuperado el 20 de Enero del 2013, de: [file:///H:/information\\_literacy/Alfabetizaci%C3%B3n%20informacional%20y%20biblioteca%20p%C3%ABlica.htm](file:///H:/information_literacy/Alfabetizaci%C3%B3n%20informacional%20y%20biblioteca%20p%C3%ABlica.htm)
- Pardo, N. (2012). Análisis crítico del discurso. Conceptualización y desarrollo. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 19, 41-62.

- Pérez, J. (2000). La evaluación de programas educativos: Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa* 18, 261-287.
- Pinto, M., Sales, D y Martínez, P. (2009). El personal de la biblioteca universitaria y la Alfabetización informacional de la autopercepción a las realidades y retos formativos. *Revista Española de documentación científica* 32, 60-80.
- Ponjuan, G. (2010). Guiding principles for the preparation of a national information literacy program. *Library Review* 42, 91-97.
- Ramírez. Integración regional de la Educación Superior. El espacio Iberoamericano del conocimiento y el papel pedagógico de la Organización de Estados Iberoamericanos. *Eccos Revista Científica*, núm, 26, julio-diciembre, 2011, pp. 141-161.
- Rodríguez, L.G. (2010). Políticas Educativas y Culturales durante la última dictadura militar en Argentina (1976-1983). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, 47, 1251-1273.
- Sackney, L., y Mitchell, C. (2002). Postmodern expressions of educational leadership. In K. Leithwood, y P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 881–913). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Sánchez, A. (2007). Experiencia de aplicación de servicios de alfabetización informacional para docentes universitarios mayores de 35 años en la UNAM-México. *Anales de Documentación*, (10), 375-396.  
Recuperado: <http://revistas.um.es/analesdoc/article/view/1261/1311>

- Stone, D. (2011). *Learning lessons, policy transfer and the international diffusion of policy ideas*. Centre for the Study of Globalisation and Regionalisation, 2001, núm, 69/01. United Kingdom.
- Taylor, S. (1997). Critical policy analysis: Exploring contexts, texts, and consequences. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 18, 1, 23-35.
- Taylor, S. (2004). Researching educational policy and change in “new times”: using critical discourse analysis. *Journal of Education Policy* 19, 4, 433-451.
- UNESCO (2010). Indicadores de la UNESCO para evaluar actividades de ALFIN. Recuperado el 22 de Noviembre del 2012, de: <http://www.alfared.org/blog/bibliotecas-p-blicas/301>
- Uribe, A. (2008). Diseño, implementación y evaluación de una propuesta formativa en ALFIN mediante un ambiente virtual de aprendizaje a nivel universitario. Caso escuela interamericana de bibliotecología universidad de Antioquia. Medellín.
- Uribe, A. (2012). Programas de Alfabetización informacional en las universidades argentinas: niveles de desarrollo. *Ciencia, Docencia y Tecnología* 44, 47-71.
- Uribe, A. y Pinto, M. (2012). Las bibliotecas híbridas en el marco de la ALFIN. *Revista Española de Documentación Científica*. Vol. Monogr, pp.136-168.
- Vega, G. y Drummond, S. (2008). Apropriación de habilidades para evaluar información: estudio con alumnos de educación primaria. *Investigación Bibliotecológica*, 22, 45, 79-103. Recuperado: <http://www.ejournal.unam.mx/ibi/vol22-45/IBI002204505.pdf>

- Usluel, Y. (2007). The integration of Information and Communication Technologies in learning and teaching process: A lesson plan example. *Education and Science*.
- Webber y Johnston (2003) en Gabilan, C. (2008). Implicaciones sociales y culturales de la ALFIN en información y documentación. La sociedad de la información. España
- Weiner, S. (2011). How Information Literacy Becomes Policy: An Analysis Using the Multiple Streams Framework. *Library Trends* 60, 2, pp. 297- 311
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Whitworth, A. (2011). Empowerment or Instrumental Progressivism?: Analyzing Information Literacy policies. *Library Trends* 60, 2, pp. 312-337.
- Yeatman, A. (1990) *Bureaucrats, Technocrats, Femocrats. Essays on the contemporary Australian state*. Sydney Allen and Unwin.
- Yin, R. K. (2013). *Case study research design and methods*. Third edition. Oakland: SAGE.

## Apéndice

### Anexo 01 Entrevista realizada al profesor Ezequiel Hernandez

Entrevista 01

Angélica (A)

Mtro. Ezequiel Hernández (E)

(A) Me encuentro con el profesos Ezequiel Hernández, el es maestro de la Universidad de Quintana Roo que muy amablemente me ha permitido realizarle esta entrevista relacionada con la Alfabetización Informacional (ALFIN).

(A) Antes de iniciar con el rubro de preguntas integradas en esta entrevista me gustaría saber su perfil profesional.

(E) Soy Licenciado en lengua inglesa y maestro en Educación con especialidad en Tecnología Educativa y en la Universidad laboro en el área de innovación educativa. Soy responsable del área de diseño curricular y trabajo como profesor de asignatura en diversas áreas de la educación y en la enseñanza de lenguas.

(A) ¿A escuchado o conoce el termino Alfabetización Informacional?

(E) Si, ya lo he escuchado tanto en exposiciones como en presentaciones al respecto.

(A) ¿Qué es para usted este término?

(E) La ALFIN hasta donde sé, que no he leído tanto al respecto. Tiene que ver con el hecho de saber buscar información en la red, discriminarla, organizarla y después poderla comunicar a los demás, siguiendo códigos de responsabilidad y evitando plagio por ejemplo.

(A) ¿Cómo cree usted que debe darse el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ALFIN?

(E) Creo que en primer lugar, los profesores debemos de enseñar la ALFIN con el ejemplo y enfatizar la importancia que tiene a los estudiantes el hecho de que ellos solo copien y peguen información o que se queden con los sitios no tanto académicos y más comunes como Wikipedia, como monografías.com, que ellos conozcan cual es el trasfondo de estos sitios y que la información que tienen si en ocasiones es buena, no puede ser tan confiable. Los alumnos deben de tener la capacidad de discriminar la información de toda la red que existe, así como, ¿Cuál información es útil?, después organizarla y darle los créditos correspondientes, cuando no es información de ellos y nosotros como profesores debemos exigirles esto a los estudiantes.

(A) ¿Quiénes necesitan la ALFIN?

(E) Pues creo que todos, tanto los profesores porque para que nosotros podamos exigirle a los estudiantes tenemos que saberlo y también los alumnos, los directivos, todo mundo debe de tener ese tipo de ALFIN porque todos tenemos acceso a la red, todos bajamos información de la red, entonces creo que es importante para todos.

(A) Desde su punto de vista, ¿Cuál es o debería de ser el papel de la Universidad en la enseñanza-aprendizaje de la ALFIN?

(E) De hecho la ALFIN es una de los atributos que ahora se están tratando de implementar y de promover en la Universidad como parte del perfil de egreso de todos los estudiantes, es decir, todos los estudiantes de la universidad, a partir de la publicación del modelo educativo 2010, se busca que desarrollen habilidades para la ALFIN, que manejen las tecnologías y que sepan cuestiones de citados de referencias, entonces se busca que todos los estudiantes tengan ese tipo de formación y la universidad está promoviendo esto. Estamos todavía, lo digo en la parte de diseño, en donde los diversos planes de estudio, hay dos planes de estudio que se están rediseñando que ya contemplan esto como competencias genéricas.

(A) Desde su experiencia como maestro de la Universidad de Quintana Roo, ¿cómo se han dado los procesos de diseño e implementación de políticas institucionales en torno a la ALFIN?

(E) Pues como mencionaba hace un momento, es parte de las políticas de la universidad, del modelo educativo, de las políticas operativas y del modelo académico y estamos en vías de implementación, están todavía en los planes de estudio. No se han implementado yo creo que el próximo año están iniciando los primeros planes de estudio apegados al modelo educativo, pero aún no se está llevando a cabo y tal vez algunos intentos aislados de profesores que incentiven y promuevan en sus estudiantes el ALFIN.

(A) Con respecto a lo que usted comenta, ¿existe algún documento por escrito que hable acerca de la alfabetización o solamente se encuentra en el proceso de desarrollo?

(E) Dentro del modelo curricular de la Universidad de Quintana Roo, en la sección de competencias genéricas se aborda, que los estudiantes desarrollen habilidades de gestión del conocimiento a través de las tecnologías.

(A) Le agradezco esta entrevista.

(E) No hay de que, hasta luego.

Notas tomadas después de la entrevista.

(A) Señala el mtro. Ezequiel que hace tiempo existió en la universidad un departamento denominado Tecnología de la Información y Comunicación, sin

embargo, este departamento dejó de existir y quien era la encargada ahora se encuentra atendiendo el departamento de la hemeroteca de la biblioteca.

## Anexo 2 Entrevista realizada al Director de la Biblioteca de la UQROO

Entrevista 02

Angélica (A)

Mtro. Daniel Vargas (D)

(A) Me encuentro con el licenciado Daniel Vargas, él es el Director del departamento de la Biblioteca de la Universidad de Quintana Roo y que muy amablemente me ha permitido hacerle una entrevista relacionada con la Alfabetización Informacional (ALFIN).

(A) Antes de iniciar la entrevista me gustaría que me hablara acerca de su perfil profesional.

(D) Soy bibliotecólogo por la Universidad Autónoma de México de la facultad de filosofía y letras y maestro por la Universidad Pedagógica Nacional.

(A) ¿A escuchado o conoce el termino Alfabetización Informacional?

(D) Si, por supuesto que sí, de hecho es uno de los temas que las bibliotecas y sistemas de bibliotecarios manejan en su argot profesional.

(A) ¿Qué es para usted la ALFIN?

(D) Es, digamos que una manera de educar a los usuarios en el uso, manejo y gestión de la información.

(A) ¿Cómo cree usted que debe darse el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ALFIN?

(D) Bueno, nosotros hemos impulsado mucho el programa relacionado con la ALFIN, a tal grado que queremos que se inserte en los programas de estudio y no que sea una opción, ya que inclusive la UNESCO lo ha decretado como una necesidad y como una competencia que tienen que aprender todos los usuarios de la información y más esta sociedad de la información.

(A) ¿De qué manera se ha incentivado el programa del que usted nos habla, para poder realizarlo dentro de aquí de la universidad?

(D) Principalmente nosotros actuamos en el PIU, el programa de introducción a la universidad, hemos logrado mantenernos ahí por muchos años, dando el curso de introducción a la biblioteca. En un principio era un curso bastante fuerte y decidimos que de entrada los chicos como no tienen practica en bibliotecas y en nada de información, pues decidimos bajarle un poquito al nivel que teníamos de este curso. Entonces a la entrada de la universidad todos los alumnos toman el curso de introducción a la biblioteca que nosotros lo conocemos como “desarrollo de habilidades informativas”, entonces, por ahí empezamos, pero hace tres años

que se diseñó el nuevo modelo educativo de la universidad y estamos intentando introducirlo al programa de metodología de la investigación.

(A) ¿Quiénes necesitan la ALFIN?

(D) Todos, definitivamente todo el mundo, vuelvo a repetir, en la sociedad de la información es necesario saber buscarla, saberla gestionar, me refiero en la parte de saber ¿Qué es lo que estoy buscando? Y saber ¿qué es lo que me sirve en todo ese mundo de la información? Y finalmente, usarla.

(A) Desde su punto de vista, ¿Cuál es o debería de ser el papel de la Universidad en la enseñanza-aprendizaje de la ALFIN?

(D) Pues debe tomar el papel de formador. De por si la universidad ya tiene un papel de formador, pero no solamente el caso de esta universidad sino en general en el país, se están saliendo un poquito de esa necesidad, de que los alumnos aprendan a manejar la información. Entonces, debe de ser un papel factor de la universidad para que se inserte como ya había comentado, dentro de cualquier programa de estudios como una materia obligatoria.

(A) Desde su experiencia como Director de la biblioteca de la Universidad de Quintana Roo, ¿cómo se han dado los procesos de diseño e implementación de políticas institucionales en torno a la ALFIN?

(D) Muy lentas, porque el modelo educativo se implementó desde hace tres años y ahí se había mencionado que se iba a trabajar con un modelo en la materia de metodología de la investigación, para implementar en cierta manera el programa informacional, pero ha sido muy lento, entonces, yo creo que se debería de apresurar un poco más este asunto.

(A) Además de usted ¿existen otras personas que apoyen dentro de su campo laboral, el fomento de la ALFIN? En caso de que sí, ¿cómo lo hacen?

(D) No, realmente no hay una línea estratégica que haga a las diferentes divisiones ir por ese camino. Hay profesores que tienen ese interés y son muy aislados los esfuerzos. Hay profesores que traen a todos sus alumnos a que les demos una capacitación posterior al PIU, que les enseñemos más a profundidad la parte digital, que es en sí lo que pretende la ALFIN, pero no hay una línea que en las propias división les obligue hacer eso.

(A) ¿A qué se debe esta resistencia de integrar la ALFIN como parte de desarrollo de habilidades?, es decir, si ya existe algo establecido ¿qué pasa con ese compromiso?

(D) Las resistencias suelen pasar debido al cambio de paradigmas que se dan por los profesores que no quieren actualizarse y quieren seguir en el mismo modelo. No creas que solamente la UQROO tiene este conflicto. Todas las universidades a nivel nacional tienen el mismo conflicto, no se ha podido desarrollar algo en

concreto sobre la ALFIN. Por otra parte, la única universidad que conozco que tiene incluso una asignatura donde se fomenta el desarrollo de habilidades de la información es la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.

(A) Le agradezco esta entrevista y por su tiempo prestado.

(D) No hay de que, gracias a ti por ese interés.