



Universitat d'Alacant  
Universidad de Alicante

# **XIII** JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

Noves estratègies organitzatives i metodològiques en la formació  
universitària per a respondre a la necessitat d'adaptació i canvi



## JORNADAS DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA **XIII**

Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación  
universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio

ISBN: 978-84-606-8636-1

**Coordinadores**

**María Teresa Tortosa Ybáñez**

**José Daniel Álvarez Teruel**

**Neus Pellín Buades**

© **Del texto: los autores**

© **De esta edición:**

**Universidad de Alicante**

**Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad**

**Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)**

**ISBN: 978-84-606-8636-1**

**Revisión y maquetación: Neus Pellín Buades**

**Publicación: Julio 2015**

# **Estrategias de motivación en la adquisición de competencias informacionales en la enseñanza superior**

D. Alemany Martínez

*Departamento de Comunicación y Psicología Social*

*Universidad de Alicante*

## **RESUMEN**

Partiendo del innovador enfoque de Área, M. y Guarro, A. (2012) sobre los fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente en el ámbito de la alfabetización informacional y digital (la significación del aprendizaje, la utilización del conocimiento y la interacción), se analizará la forma en la que se intenta estimular en la actualidad al alumnado de enseñanza superior en la adquisición de las competencias informacionales. Los planteamientos de alfabetización informacional desarrollados desde instituciones se centran en la enseñanza de recursos y procedimientos de búsqueda de información, no teniendo mucho en cuenta otros factores como pueden ser la vinculación de estas competencias a la interacción real comunicativa que el alumnado universitario necesita desarrollar en entornos digitales. En este sentido, se estudiarán nuevos enfoques didácticos y metodológicos para la enseñanza de este tipo de competencias en contextos no solamente formales de búsqueda de información científica, sino en contextos mucho más reales de intercambio y uso de información como pueden ser las redes sociales.

**Palabras clave:** alfabetización informacional, competencias comunicativas, competencias informacionales, enseñanza superior, alfabetización digital.

## 1. INTRODUCCIÓN

En el contexto del siglo XXI, la cultura es *multimodal*: está en todas partes, adoptando diversas formas de expresión (Área y Guarro, 2012). Se espera de una persona alfabetizada que domine con soltura registros textuales, audiovisuales y digitales, así como que posea las competencias para seleccionar información, analizarla y transformarla en conocimiento.

La alfabetización se ha convertido en un proceso sumamente complejo, sobre todo en la formación a nivel universitario. Precisaría de una definición más amplia y flexible y de unos instrumentos y enfoques desde la docencia distintos a los que se están utilizando en la actualidad. El uso de las tecnologías, las redes sociales y la participación y generación de contenidos no convierte necesariamente en alfabetos digitales a los jóvenes que las utilizan. Para poder comunicarse y relacionarse de forma efectiva en la sociedad actual, participando de forma activa en la sociedad que nos ha tocado vivir, es preciso poseer una serie de competencias visuales, digitales, mediáticas, informáticas e informacionales que siempre se pueden mejorar. Se plantea así el concepto de *transliteracy* como “convergencia de alfabetizaciones” (González Fernández-Villavicencio, 2012: 35) que implicaría una disposición desde la docencia para adoptar prácticas innovadoras y creativas. Sin embargo, hay un hecho probado y es la carencia de oferta docente de asignaturas relacionadas con la educación mediática en la educación superior y el hecho de que las asignaturas indirectamente relacionadas con la educación mediática se centran en la dimensión tecnológica (Masanet & Ferrés, 2013: 81).

Hoy en día, la formación en alfabetización informacional adopta una **triple vertiente** que hay que contemplar y contextualizar (Pinto y Uribe, 2010: 33):

- El contexto social e institucional específico.
- Los procesos de enseñanza e investigación.
- Los procesos de aprendizaje.

Estos tres niveles o ámbitos –“arenas”– siguiendo la denominación de Lindauer, (2006: 69), se encuadran en tres “alfabetismos básicos” (Cobo Romaní, 2011), cuya descripción se completa con los términos aportados en mayúscula en la siguiente tabla:

Tabla 1. Alfabetismos básicos (elaboración propia):

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartir conocimiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CONEXIÓN</li> <li>- DISTRIBUCIÓN</li> <li>- SOCIALIZACIÓN</li> <li>- APERTURA INTELIGENTE</li> <li>- FLEXIBILIDAD</li> <li>- LICENCIAS</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crear contenidos de valor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CONTEXTUALIZACIÓN</li> <li>- FORMATOS, LENGUAJES Y CONTEXTOS</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber interpretar, traducir e integrar información en entornos de aprendizaje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ADMINISTRAR LA ATENCIÓN</li> <li>- BÚSQUEDA Y CONSUMO CRÍTICO DE CONTENIDOS</li> <li>- EVALUACIÓN</li> <li>- SÍNTESIS</li> </ul>

### 1.1 Alfabetización informacional en la enseñanza superior: ámbitos de mejora.

La asignatura obligatoria “Gestión de la Información en Comunicación” lleva impartándose tres cursos académicos en el tercer curso del Grado en Publicidad y Relaciones Públicas de la Universidad de Alicante. Con objeto de determinar el grado de satisfacción del alumnado y los logros obtenidos en la materia, se planteó una encuesta anónima durante la última semana del presente curso 2014-2015 en la que el alumnado participó de forma voluntaria.

El cuestionario en que se basó la encuesta evaluativa se basaba en preguntas abiertas, dejaba que el alumno abiertamente valorase aspectos en los que, una vez observado el pilotaje y puesta en marcha de la asignatura durante estos tres últimos cursos académicos, nos interesa profundizar en la actualidad. El diseño específico de los temas a tratar en este cuestionario abierto surgió como consecuencia de la observación a lo largo de las clases, y tuvieron como corolario la aplicación de ulteriores estrategias de motivación en el próximo curso académico 2015-2016.

## 1.2 Actualización y formación del profesorado en Alfabetización Informacional.

En España, la apuesta de la Red de Bibliotecas Universitarias – REBIUN – por la formación en ALFIN es patente desde el diseño de su *Plan Estratégico* (2007) y su subsecuente desarrollo con documentos fundamentales como son la *Guía de Buenas prácticas para el desarrollo de las competencias informacionales en las universidades españolas* (2008) o el de *Competencias informáticas e informacionales en los estudios de Grado* (2009).

En el contexto actual, los bibliotecarios en mayor medida, y el profesorado de enseñanza superior, son los responsables de la formación eficaz del alumnado en Alfabetización Informacional (ALFIN). Como formadores, hemos de perfeccionar de continuo nuestras propias destrezas en el uso, manejo y evaluación de la información.

Por otra parte, cada institución debe de evaluar en qué medida el ALFIN contribuye a la mejora de los resultados académicos de sus estudiantes. En este sentido, la asignatura se ha involucrado de forma activa por ejemplo considerando la oportunidad de que se imparta el curso de competencias informáticas e informacionales, CI2– nivel Intermedio, e integrándolo como parte fundamental del currículo. De hecho, no se puede superar la asignatura si no se ha llevado a cabo este curso ofertado por la BUA (Biblioteca de la Universidad de Alicante).



Conocer los diferentes modelos didácticos de ALFIN es fundamental a la hora de desarrollar los programas educativos en esta materia:

- el *modelo Big 6* o *Big Blue* (solución de problemas apoyándose en el pensamiento crítico basándose en seis habilidades básicas con respecto a la información: 1- definir el problema, 2-estrategia de la búsqueda, 3 – localización y acceso, 4 – uso de la información, 5 – síntesis, y 6 - evaluación)
- el *modelo de las Siete Caras* de la ALFIN en la educación superior, desarrollado por la australiana Christine Bruce (2003), que concibe la alfabetización informacional desde siete puntos de vista diferentes: ALFIN como utilización de tecnologías de la información para recuperar y comunicar la información, como localización de fuentes de información, ALFIN entendiendo la información como proceso, ALFIN entendida como control de la información, ALFIN basada en la construcción de conocimiento, ALFIN como extensión del

conocimiento, obteniendo nuevos puntos de vista y finalmente, ALFIN como utilización de la información en beneficio de los demás

- el *modelo Kuhlthau*, que entiende ALFIN no como una serie de habilidades, sino como un modo de aprendizaje, a partir del cual se entiende cómo los usuarios se enfrentan a un proceso de investigación como investigadores organizados o desorganizados y los niveles de confianza dentro de las distintas etapas del proceso.

Tabla 2. Modelo del proceso de búsqueda de Kuhlthau (Meneses, 2010:53-54)

ETAPA	SENTIMIENTOS	PENSAMIENTOS
Tarea iniciada-impuesta	Incertidumbre	General / Vago
Selección de tema	Optimismo	Evaluar temas versus criterios
Exploración pre-focalizada	Confusión, frustración, duda	Inseguridad de lo que es necesario
Formulación focalizada	Claridad	Estrechamiento /Más claridad
Recolección de información	Sensación de dirección, confianza	Aumento del interés
Cierre de la investigación	Alivio	¿Se necesita información adicional? Excluir
Comienzo de la escritura /Presentación	Satisfacción. Insatisfacción.	Focalizado

Se sabe que la ALFIN constituye una competencia nuclear en el currículo de los estudiantes de enseñanza superior, pero se carece de una visión estratégica de cómo conseguir que el alumnado sea consciente de todas las ventajas y valor añadido que una completa formación en este ámbito puede aportarle. En este sentido, desarrollar estrategias de motivación que lleven a consecución de logros indirectamente ayudará a que el alumno se sienta más motivado hacia su formación en este ámbito.

### 1.3 Nuevos enfoques en la docencia de la Alfabetización Informacional.

El planteamiento de esta investigación tiene en cuenta enfoques en la docencia que abarcan las formas en las que la sociedad se comunica en la actualidad. En la encuesta del INE sobre el uso de Internet en España de 2014, la conclusión es clara: la brecha digital entre generaciones existe, es bastante importante; pero lo más llamativo es observar de qué forma se aprecia que los ciudadanos son cada vez más conscientes de la utilidad del uso de los servicios de Internet en sus actividades cotidianas. Además, según el informe anual *eEspaña sobre la sociedad de la información en España* correspondiente al año 2014, elaborado por la Fundación Orange, España destaca en varios indicadores como son el acceso a Internet desde el móvil, o la interacción virtual entre individuos (redes sociales y uso de P2P —*peer-to-peer*, compartir datos). El uso de dispositivos móviles y redes sociales es en la actualidad una tendencia en alza en nuestro país, de ahí que se deban explorar las posibilidades de estas tendencias en la docencia universitaria dentro de lo que se conoce como *M-learning*, metodologías educativas basadas en el uso de dispositivos móviles

No basta plantear la competencia digital como saber buscar contenido relevante en la Red y evaluarlo de forma crítica. El alumno/a debe también adquirir las destrezas necesarias para crear material de valor en la Red aportando puntos de vista nuevos con respecto a contenidos actuales (Garaizar, 2012).

## 2. METODOLOGÍA

Con objeto de evaluar y valorar los programas de alfabetización en información, se ha trabajado con instrumentos como los “cuestionarios”, que ayudan a entender eficazmente tendencias y con “indicadores”, que nos miden de forma más eficaz factores estadísticos (Marzal, 2010). En este caso, hemos seguido el método cualitativo de la encuesta como fórmula de detectar percepciones del alumnado en cuanto a la asignatura de “Gestión de la Información en la Comunicación”.

Se determinó que el estudio girase en torno a siete ejes: la guía docente, la alineación (*alignement*, correcta distribución) de la teoría/práctica, la valoración del curso CI2, la percepción de la utilidad de los contenidos impartidos, el nivel o grado de concreción de las prácticas, la percepción del *feedback* del docente por parte del alumnado, y el grado de satisfacción con respecto a la metodología de trabajo colaborativo aplicado en las prácticas.

En cuanto a materiales complementarios de referencia manejados en este informe, se han de destacar:

- *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*, publicación de la EUA (European University Association).
- *Informe eEspaña* de Orange, 2014.
- Encuesta del INE sobre el *Uso de Internet en España*, 2014.

El instrumento del que nos hemos servido en esta investigación ha sido una encuesta anónima entre una parte significativa del alumnado de la asignatura: dos grupos de un total de 110 alumnos. Se recogió una muestra de 33 encuestas correspondientes al 30% del alumnado. El cuestionario abierto se realizó durante la última semana del curso, entre el 18 y 22 de mayo de 2015.

### **3. RESULTADOS**

Los resultados de la investigación siguen los siete ejes de estudio planteados y son los siguientes:

#### **3.1. Guía Docente**

En cuanto a la valoración de la Guía Docente por parte del alumnado de la asignatura, se han observado tres actitudes principales:

- Valoración positiva – Es clara y comprensible, bien estructurada. Consta de todo lo necesario para entender los objetivos de la asignatura y la forma en que se va a evaluar la asignatura (55%)
- No se ha estudiado de forma atenta, ya que la profesora era la que informaba regularmente de sus contenidos. El alumno comenta que no se ha esforzado por conocerla, que no suele revisar o consultarla, o bien que la consultó solamente durante la primera semana en que se hizo mucho hincapié en ella y luego la dejó “olvidada” (25%)
- Solamente se ha consultado para entender los porcentajes con respecto a la evaluación de la asignatura. Se considera un tanto complicada o densa. Debería de explicarse mejor – (20%)

### 3.2. Alineación Teoría/Práctica

En cuanto a Teoría-Prácticas, nos interesa entender si la alineación, es decir, la distribución temporal, ha sido correcta; es decir, si la secuenciación y sincronización de los contenidos y las prácticas está bien planteada. La asignatura comienza con seis semanas en las que se imparten seis temas de contenidos teóricos. Paralelamente, se llevan a cabo prácticas de problemas. Posteriormente, solamente se imparte teoría, planteando semanalmente una práctica de problemas (denominada *megapráctica*) que plantea cuestiones más elaboradas como son la evaluación de un sitio web, el manejo de bancos de imágenes para entender cómo funcionan, el análisis de las partes de un artículo científico, la elaboración del marco teórico de un estudio revisando material científico y redactando en estilo APA 6ª ed., etc. Estas prácticas tienen un planteamiento distinto, que suele girar en torno a generar algún tipo de dossier o informe.

### 3.3. Valoración del curso CI2

Como parte esencial de la asignatura se encuentra la realización del curso CI2 de Competencias Informáticas e Informacionales (nivel Intermedio) impartido por la BUA (Biblioteca de la Universidad de Alicante). Los resultados del curso CI2 son normalmente muy satisfactorios, como se desprende de los datos expuestos a continuación:

Tabla 3. Promedio y resultados del curso CI2 curso 2014-2015 (elaboración propia)

<b>PROMEDIO del curso CI2</b>
GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN EN COMUNICACIÓN GRUPOS 1, 3, 77
<b>Resultados del curso CI2</b> <b>TOTAL MATRICULADOS: 140</b>
GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN EN COMUNICACIÓN GRUPOS 1, 3, 77 APTOS – 129 NO APTOS – 2 NO PRESENTADOS - 9

No obstante, el curso no es siempre lo suficientemente apreciado por parte del alumnado, que expresa abiertamente que los contenidos y la forma de ser evaluado el curso les parece monótona y aburrida. Llegan a considerarlo “agobiante y demasiado teórico”, “pesado y reiterativo”. La forma de incentivar a la realización del curso ha sido valorándolo con un punto de diez dentro de la calificación total de la asignatura. Es una forma de conseguir que el alumnado se implique en su realización. El hecho de concederle seguimiento conjunto en clase ayudando entre todos en su realización ha constituido un elemento clave en la motivación para realizarlo dentro de los plazos establecidos. Quizá los obstáculos de aceptación del curso se deben a que está ofertado a través de la plataforma Moodle que, de alguna manera, habría que reinventar con objeto de que cumpliera una función docente más lúdica (Pastor-Pina et al., 2015: 1014). El perfil del alumnado de Publicidad y Relaciones Públicas, altamente creativo y competitivo, permitiría plantearse fórmulas más atractivas a la hora de impartir este tipo de contenidos estructurales, como podrían ser impartir el curso a través de una aplicación móvil, en redes sociales, con vídeos explicativos, etc. De hecho, una fórmula que podría plantearse es la de que el mismo alumnado generase productos interactivos con los contenidos que se pretenden adquirir utilizando fórmulas interactivas como una *wiki* o herramientas del tipo *Hot Potatoes*. La *gymkhana*, que se planteó en una práctica introductoria a la asignatura, siempre ha funcionado muy bien en estos grupos altamente competitivos.

### 3.4 Percepción de utilidad

El alumnado percibe que la asignatura es útil “de cara a la realización del TFG (Trabajo Final de Grado) en un futuro inmediato”. Por lo tanto, consideran útil aprender a localizar y manejar información científica. Algunos alumnos/as indican que los contenidos impartidos eran desconocidos para ellos hasta el momento. También expresan que han ido entendiendo más la utilidad de lo que aprendían conforme avanzaba la asignatura.

### 3.5 Grado de concreción de las prácticas

Conforme se han ido planteando las prácticas a lo largo de estos tres últimos cursos académicos, se percibía que hay actividades en las prácticas que han funcionado perfectamente y otras, no tanto, teniendo la sensación de que el alumnado realmente no sabía el sentido de lo que estaba haciendo o por qué buscar por ejemplo información en

un directorio de revistas académicas o en el repositorio de una universidad. El hecho de dar absoluta libertad en la búsqueda de información hace que de pronto se vea el docente abocado a dar ideas porque no saben qué quieren buscar; es decir, las búsquedas demasiado abiertas (“elabora la bibliografía de un autor de tu interés en el campo de la publicidad”) NO ayudan en la consecución de las tareas. Por otra parte, restringir la tarea (“elabora la bibliografía de Joan Costa y localízala en catálogos bibliográficos de universidades de la comunidad valenciana y bibliotecas públicas de Alicante”) ayuda a la hora de entender la tarea que se está realizando y la finalidad que tiene. Normalmente, si se cuenta con un grupo de prácticas más reducido, se puede trabajar sin centrar tanto la tarea. Si el grupo de prácticas es muy numeroso (se ha llegado a contar con 60 alumnos en la misma aula), cuanto más se centre el objetivo de la práctica y se indiquen más claramente los objetivos, mejor se trabajará.

### 3.6 Percepción de *feedback* del docente

El alto grado de implicación del docente a la hora de impartir conocimientos tan específicos como los que cubre la asignatura es un aspecto clave para mantener la motivación en el aula. En este sentido, es preciso mostrar interés por lo que el alumno/a está realizando con objeto de reforzar su atención. El hecho de corregir la práctica con antelación a plantear la siguiente puede ser un factor crucial, ya que ayuda a revisar aspectos que no se han entendido y fijar así conocimientos.

### 3.7 Valoración del trabajo colaborativo.

El alumnado valora casi al 100% el hecho de trabajar las prácticas en grupo como muy positivo. La interacción que se consigue con el trabajo en equipo ayuda a la socialización, un aspecto clave en la motivación en el aprendizaje. Los alumnos trabajan mayoritariamente con la herramienta *Google Drive* para elaborar sus prácticas.

## 4. CONCLUSIONES

El análisis de los resultados de esta investigación docente nos lleva a una serie de reflexiones y necesidades con respecto a la asignatura “Gestión de la Información en Comunicación” entre las que destacarían:

- Tal y como plantea Ernesto de los Reyes (UPV) en sus talleres impartidos en la Universidad de Alicante sobre “La motivación y el programa docente”, la coherencia de una buena guía docente (objetivos de aprendizaje, contenidos,

tareas y proceso de evaluación) va a contribuir de forma significativa al grado de satisfacción y de motivación del alumnado. Es conveniente hacer hincapié y explicar (quizá ayudar a visualizar) las distintas partes de la Guía Docente para que constituyan en todo momento una referencia fundamental, más allá de que sirvan simplemente para entender cómo se va a evaluar la asignatura.

- Anclar los contenidos de la asignatura en un contexto de utilidad práctica más allá de la búsqueda de información científica, como es el caso de experiencias como el *docuketing*, Marketing y Gestión Documental en la UAB (González Quesada & Molero, 2011: 81).
- Poner en práctica nuevas plataformas o formatos para el desarrollo de las prácticas que supongan la integración de competencias. El uso de redes sociales es ampliamente aceptado por el alumnado universitario como factor positivo en la adquisición de contenidos (Zananwe et al., 2013: 13) y este hecho se debería de explorar con acciones concretas.

## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Área, M., Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, N° Monográfico, 46-74, DOI: 10.3989/redc.2012.mono.977
- Bruce, C. S. (2003). Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior. *Anales de Documentación*, (6), pp. 289-294.
- Cobo Romani, C. (2011) Aprendizaje y alfabetismo invisible ¿Por qué no basta con ser 2.0? Apellidos, A. A., Apellidos, B. B. & Apellidos, C. C. (Fecha). Título del artículo. *Congreso Universidad 2.0: reiniciando el modelo de aprendizaje en la Educación superior*, Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Santander. Septiembre, 7.
- Garaizar Sagarminaga, P. (2011). Anticipando las transformaciones educativas por medio de las tecnologías que se están desarrollando, *III Foro Internacional sobre Innovación Universitaria* (FIIU). Disponible en <http://paginaspersonales.deusto.es/garaizar/papers/FORO2011-PG.pdf> [última consulta: 8/05/2015]

- González Fernández-Villavicencio, N. (2012) Alfabetización para una cultura social, digital, mediática y en red. *Revista Española de Documentación Científica*, N° Monográfico, 17-45, ISSN: 0210-0614. DOI: 10.3989/redc.2012.mono.976
- González Quesada, A., & Molero i Yll, J. R. (2011). ¿Hacia el docuketing? Una experiencia de colaboración docente en el grado de Publicidad y Relaciones Públicas de la Universitat Autònoma de Barcelona. ISSN 1135-3716.
- Informe anual eEspaña*, (2014) Fundación Orange. Disponible en: [https://www.proyectosfundacionorange.es/docs/eE2014/Informe\\_eE2014.pdf](https://www.proyectosfundacionorange.es/docs/eE2014/Informe_eE2014.pdf) [última consulta: 31/05/2015]
- Lindauer, B. G. (2006). Los tres ámbitos de evaluación de la alfabetización informacional. *Anales de Documentación*, (9), pp. 69-81.
- Marzal García-Quismondo, M. A. (2010). La evaluación de los programas de alfabetización en información en la educación superior: estrategias e instrumentos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, RUSC vol. 7 (2) pp. 28- 38. ISSN 1698-580X
- Masanet, M. J. & Ferrés, J. (2013). La enseñanza universitaria española en materia de educación mediática. *Communication Papers – Media Literacy & Gender Studies*, N° 2, pp. 83-09, ISSN: 2014-6752
- Meneses Placeres, G. (2010). ALFINEV: Propuesta de un modelo para la evaluación de la alfabetización informacional en la Educación Superior en Cuba. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Universidad de La Habana. Disponible en: <http://hera.ugr.es/tesisugr/19561994.pdf> [última consulta: 2/06/2015]
- Pastor-Pina, H.; Satorre-Cuerda, R.; Molina-Carmona, R.; Gallego-Durán, F.J. & Llorens-Largo, F. (2015). Can Moodle be used for structural gamification?. *Proceedings of INTED2015 Conference*. Disponible en: <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/45848/1/Structural-gamification-Moodle-INTED-2015-308.pdf> [última consulta: 1/06/2015]
- Pinto Molina, M. & Uribe Tirado, A. (2010). Formarnos y autoformarnos en alfabetización informacional. Un programa de mentorización en bibliotecas universitarias-CRAI. *Investigación Bibliotecológica*, Vol. 24, Núm. 52, pp. 63-95, ISSN: 0187-358X.

*Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*. Disponible en [http://www.eua.be/Libraries/Publications\\_homepage\\_list/EUA\\_Trends\\_2015\\_web.sflb.ashx](http://www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_Trends_2015_web.sflb.ashx) [última consulta: 1/06/2015]

*Uso de Internet en España 2014*, encuesta del INE. Disponible en: [http://www.ine.es/inebmenu/mnu\\_tic.htm](http://www.ine.es/inebmenu/mnu_tic.htm) [última consulta: 1/06/2015]

Zananwe, N.; Rupere, T. & Kufandirimbwa, O. (2013). Use of Social Networking Technologies in Higher Education in Zimbabwe: A Learner's Perspective. *International Journal of Computer and Information Technology*. Volume 02 – Issue 01, ISSN: 2279-0764.