

Recolectores, verificadores y reflexivos: perfiles de la competencia informacional en estudiantes universitarios de primer semestre*

Harold Castañeda-Peña**

Liliana González Niño***

Gloria Marciales Vivas****

Jorge Winston Barbosa Chacón*****

Juan Carlos Barbosa Herrera*****

Resumen

Artículo de investigación que explora perfiles de la competencia informacional en estudiantes universitarios de primer semestre, a partir de un concepto renovado de competencia informacional desde la perspectiva sociocultural, donde se entiende *perfil* como una práctica habitual que es situada y variada. Se analiza el caso de 285 estudiantes provenientes de dos universidades colombianas, por medio de un instrumento observacional (cuestionario de perfil, protocolos en voz alta y entrevistas). Se encuentra que el 55% de los estudiantes de primer año de una universidad con carreras profesionales tiende a recolectar información y que el 78% de los estudiantes de primer año de una universidad con carreras tecnológicas tiende a contrastar y verificar información, en tanto que sólo entre 3% y 4% tiende a manejar la información críticamente. Se discute que, al asumir una tarea académica, estos estudiantes vinculan sus prácticas de competencia informacional a sus propias historias de vida y escolares, y que la edad y los antecedentes académicos parecen influir en tales prácticas. Los casos analizados se ubican dentro de perfiles de competencia informacional: recolectores, verificadores y reflexivos. Estos perfiles no son fijos, sino más bien fluidos, y se concretan de manera diferente

* Artículo derivado del proyecto de investigación: *Caracterización de las Competencias Informacionales en Estudiantes Universitarios de Primer Semestre*, financiado por la Vicerrectoría Académica de la Pontificia Universidad Javeriana, y por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Industrial de Santander, Periodo de vigencia: 15 de septiembre de 2008 a 14 de marzo de 2010

** Coinvestigador. Doctor en Educación. Profesor asociado de la Facultad de Comunicación y Lenguaje, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia hcastan@javeriana.edu.co

*** Coinvestigadora. Doctora en Ciencias del Lenguaje. Profesora asociada de la Facultad de Comunicación y Lenguaje, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia lgonzale@javeriana.edu.co

**** Investigadora principal. Doctora en Educación. Profesora titular del Departamento de Psicología/Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia gloria.marciales@javeriana.edu.co

***** Coinvestigador. Magíster en Informática. Profesor asistente del Instituto de Proyección Regional y Educación a Distancia, Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia jowins@uis.edu.co

***** Coinvestigador. Magíster en Docencia Universitaria. Profesor asistente del Instituto de Proyección Regional y Educación a Distancia, Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia jbarbosa@uis.edu.co

según la tarea académica. Se recomienda realizar estudios de perfiles informacionales en estudiantes tanto de secundaria como universitarios, para diseñar políticas educativas sobre competencia informacional.

Palabras clave: competencia informacional, perfil de competencia informacional, alfabetización informacional

Cómo citar este artículo: CASTAÑEDA-PEÑA, Harold *et al.* Recolectores, verificadores y reflexivos: perfiles de la competencia informacional en estudiantes universitarios de primer semestre. *Revista Interamericana de Bibliotecología*. Ene.-Jun. 2010, vol. 33, no. 1, p. 187-209.

Artículo recibido: 6 de marzo de 2010. **Aprobado:** 24 de mayo de 2010

Abstract

This article explores informational competence in first semester university students by using a renewed approach to information competence from a socio cultural perspective. In it, profile is understood as regular use that is both local and varied. We analyze the case of 285 students from two Colombian universities by using an observational tool (profile questionnaire, spoken transcripts, and interviews). We found that 55% of first year university students in professional programs were likely to gather information and that 78% of first year university students in technological programs tended to contrast and verify information while only between 3% and 4% would treat information critically. It is argued that when these students take up an academic task, they link their informational competence practices with their own personal and academic experiences; and that their age and educational background seem to influence these practices. The cases analyzed are placed within informational competence profiles: collectors, verifiers, and reflectors. These profiles are not fixed but fluid and they come together in different ways depending on the academic task at hand. We recommend more informational profile studies of both high school and college students in order to design educational policies on information competence.

Keywords: informational competence, informational competence profile

How to cite this article: CASTAÑEDA PEÑA, Harold *et al.* Collectors, verifiers, and reflectors: profiles in the informational competency of first semester university students. *Revista Interamericana de Bibliotecología*. Ene.-Jun. 2010, vol. 33, no. 1, p. 187-209.

1. Introducción

Caracterizar la *competencia informacional* es una tarea que reviste gran complejidad por la naturaleza polisémica del concepto, la multiplicidad de variables que se vinculan a su definición y la escasez de respaldo conceptual para tales vinculaciones en la literatura existente. Esta multiplicidad de perspectivas hace difícil diseñar instrumentos de caracterización que articulen la diversidad de variables que se identifican como constitutivas de la competencia en un todo coherente.

La revisión en torno a la competencia informacional que llevó a cabo el grupo de investigación Aprendizaje y Sociedad de la Información, ha permitido identificar la tendencia generalizada, mas no única, de asumir con algunas variaciones la definición de la Association of College and Research Library (ACRL, 2000). También se ha comprobado la escasez de trabajos cuyo objetivo sea diseñar instrumentos que den cuenta de la competencia informacional, más allá del relieve que se le ha dado a las prácticas de acceder, evaluar y hacer uso de la información, que han sido identificadas como la competencia misma.

Así pues, el grupo de investigación partió de las aproximaciones conceptuales vigentes en torno a la competencia informacional para conceptualizarla de nuevo. Para ello se desplazó de una concepción centrada fundamentalmente en el acceder, evaluar y hacer uso de la información, hacia una que, además, integrara aquellos aspectos sociales y culturales identificados como constitutivos de la competencia. Esta experiencia, así manifiesta, puede apreciarse en Marciales *et al.* (2008) y en Barbosa Chacón *et al.* (2010)¹.

Esta nueva conceptualización y el diseño de un instrumento observacional coherente con ella son la base de la investigación cuyos resultados presenta este artículo. El propósito fue caracterizar la competencia informacional en estudiantes universitarios de primer semestre de dos instituciones de educación superior colombianas: una pública, la Universidad Industrial de Santander (UIS), y una privada, la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ), que cursaban programas académicos de nivel tecnológico y profesional, respectivamente. Los programas profesionales (modalidad presencial) que participaron en el estudio fueron Psicología, Lenguas Modernas, Comunicación y Lenguaje y Ciencias de la Información. Los tecnológicos (modalidad a distancia) fueron Tecnología Empresarial y Tecnología en Regencia de Farmacia.

El instrumento observacional se diseñó a partir de las cuatro dimensiones identificadas en la reconceptualización como constitutivas de la competencia informacional: potencializante, virtualizante, realizante y actualizante (Marciales *et al.*, 2008). Con base en los resultados, se presenta la caracterización y distribución de los tres perfiles identificados que se han denominado recolectores, verificadores y reflexivos.

1 En este artículo se ejemplifica la reconceptualización de la competencia informacional expuesta en Marciales *et al.* (2008) a través del estudio de caso de un estudiante de un programa a distancia que cursa una carrera tecnológica en una universidad pública de Colombia.

2. Una aproximación al estudio de la competencia informacional

La revisión de los aportes teóricos e investigativos sobre la competencia informacional evidencia el relieve puesto en la concepción tradicional de la ACRL (2000) y de la American Library Association (ALA, 1989). Desde esta perspectiva, ser un sujeto competente informacionalmente significa ser capaz de reconocer cuándo se necesita información y tener la habilidad para localizarla, evaluarla y usarla efectivamente. En estos planteamientos se reconoce que ser competente informacionalmente significa aprender a aprender, es decir, saber cómo está organizada la información, cómo encontrarla y cómo usarla de manera que otros puedan aprender de ello. Es pertinente destacar dos aspectos de esta definición: en primer lugar, el énfasis en la adquisición, desarrollo y demostración de habilidades individuales; en segundo lugar, la identificación de las prácticas de búsqueda, evaluación y uso de la información que se le atribuyen a la competencia informacional.

Para ampliar los anteriores aportes teóricos y la perspectiva así descrita, es conveniente consultar organismos internacionales que han apoyado la creación de programas en habilidades informativas para el aprendizaje y la adquisición de conocimientos científicos y tecnológicos, en pro de favorecer el desarrollo académico y personal, y de los cuales ha surgido una diversidad de textos conceptuales y normativos (Barbosa Chacón *et al.*, 2010). Son organismos: American Association of School Librarian y Association for Educational Communications and Technology (1998); Society of College, National and University Libraries - Sconul (2001); Australian and New Zealand Institute for Information Literacy - ANZIIL (Bundy, 2004); Chartered Institute of Library an Information - CILIP (Abel *et al.*, 2004); International Federation of Library Associations and Institutions - IFLA (Ferreira *et al.*, 2004) que, para atender la demanda de la mencionada explosión informativa han ofrecido distintos listados a modo de manuales, habilidades, destrezas o capacidades de la persona alfabetizada o formada en el manejo de la competencia informacional.

Luego de revisar la historia de la conceptualización de la competencia informacional, se aprecian tres momentos específicos, de los cuales el tercero orienta la conceptualización que reseñamos. En un primer momento, muy vinculado a los desarrollos paradigmáticos de la psicología, predominó una perspectiva objetivista según la cual los usuarios de la información la adquieren desde los libros, mapas y personas consideradas autoridades en información, como los bibliotecólogos. De acuerdo con tal conceptualización se pusieron por obra acciones orientadas a la instrucción en información específica; la evaluación, por tanto, se centró en los conocimientos medidos en pruebas objetivas (Montiel-Overall, 2007).

En un segundo momento, y ante la influencia que Dewey (1938) tuvo en la psicología, se le concedió valor al aprendizaje experiencial y se reconocieron los aprendices como pensadores y no como vasijas vacías. De allí que se comenzara a contemplar el papel del procesamiento de información por parte de los usuarios como un aspecto importante en el proceso de significar a partir de las fuentes de información.

Un tercer momento en este breve recorrido histórico, que relaciona la psicología y la ciencia de la información, emerge de la influencia que en el primero de tales campos de conocimiento tuvieron las ideas de Vygotsky hacia mediados de la década de los noventa y que introdujeron variables, hasta el momento no consideradas, respecto al desarrollo de competencias en información, esto es: (a) la *cultura*, como inseparable de la forma como los sujetos piensan y aprenden; (b) la *actividad* humana, situada en un contexto de interacción social y cultural; (c) la *interacción con otros*, como mediadora de la construcción de conocimiento, y (d) las *diferencias culturales y contextuales*, para la configuración de ideas y prácticas cotidianas.

Tres principios se derivan de esta última perspectiva, de cara a la conceptualización de la competencia informacional. En primer lugar, la concepción de la cultura como mediadora de la forma como el sujeto significa a partir de la información, pues la cultura es inseparable del pensar y del actuar. En segundo lugar, se comprende la competencia informacional como un concepto que evoluciona en el tiempo por influencias socioculturales. Y, en tercer lugar, se entiende el desarrollo de la competencia como flexible y delineado por las experiencias y las actividades culturales (Montiel-Overall, 2007).

Desde una perspectiva sociocultural de la competencia informacional se reconoce la autoridad de los individuos y las comunidades en el crear, usar y evaluar información, y no solamente la autoridad de las fuentes validadas por comunidades científicas. Así mismo, se entiende que toda información tiene sesgos inherentes; por tanto, ser una persona competente informacionalmente supone ser capaz de identificar tales sesgos.

La información, en este contexto, no existe como una realidad objetiva (Owusu Ansach, 2003); es construida por los individuos dentro de un contexto sociocultural y continuamente está transformando la realidad (Freire y Macedo, 1995), y siendo transformada por ella. Es instrumento para construir conocimiento, influido por factores culturales, entre otros, la forma en que la información es creada en familias y comunidades y se transmite (tradiciones orales), de quién procede (el gobierno, los abuelos, otros) y el contexto donde se usa.

Estos tres momentos de la historia de las aproximaciones a la competencia informacional han determinado las definiciones que se han hecho de ella. En un primer momento, la *competencia* se entendió como *habilidad*, y el relieve se puso en el papel de la práctica reiterada o de la enseñanza para su desarrollo, en contextos formales de aprendizaje.

En el segundo momento se entendió la *competencia* como *destreza para el acceso a información*, perspectiva desde la cual el eje del concepto se encuentra en desarrollar un hacer de orden instrumental que posibilite el acceso, evaluación y uso de la información. A partir de ahí se ampliaron los contextos en los cuales la competencia informacional se pone en acto y se vincula a la solución de problemas tanto en espacios académicos formales como en la vida cotidiana.

Por último, el tercer momento entiende la *competencia* como *una práctica con dimensión social y cultural*; centra su atención en el nexo entre el desarrollo de la competencia informacional y la formación de un sujeto social, capaz de asumir con conciencia, tanto crítica como ética, la diversidad y complejidad de factores culturales que median el acceso a la información.

Esta última perspectiva marcó los desarrollos conceptuales del grupo de investigación, que incorporó un elemento complementario de vital relevancia: la competencia informacional tiene una dimensión histórica, dado que el usuario de la información es un “sujeto dinámico y cambiante”. Desde esta perspectiva la historia del sujeto se constituye en fuente de recuerdo y de olvido, y establece continuidades y discontinuidades -en este caso, asociadas a la forma de acceder, hacer uso y apropiarse de la información. Aquí cobran gran relevancia aquellos instrumentos y prácticas que surgen de las interacciones en las comunidades de referencia de los usuarios de la información, las cuales plasman las creencias y prácticas compartidas.

En las interacciones se construyen significados apropiados por quienes integran la comunidad, los cuales, a su vez, se expresan en las formas habituales de acceder y usar la información en contextos específicos. La apropiación de información y de conocimiento pertinente en contextos culturales específicos desempeña un papel fundamental para el desarrollo tanto de competencias como de capital social.

Otro aspecto que marcó los desarrollos conceptuales del grupo tuvo que ver con la claridad sobre la comprensión que tienen las organizaciones descritas al principio de este texto, las cuales no revelan el contexto cultural como parte de la naturaleza de la alfabetización en información; por el contrario, suponen unos *constructos* genéricos interpretativamente acontextuales que les permiten formular

estándares en contextos amplios de habilidades generales y no contemplan situaciones particulares que problematizan el acceso, la evaluación y el uso de información. Esta información la hemos tratado en Marciales *et al.* (2008) adaptada de UNESCO (2006) y de Virkus (2003), y la resumimos en la **Tabla 1**.

Tabla 1. Definiciones de competencia informacional
Tomado de Marciales *et al.* (2008 p. 646)

HABILIDAD	ACCESO A INFORMACIÓN	ASPECTOS SOCIALES
Fjälbrant & Malley (1984, 2000) Término sombrilla que incorpora habilidades para estudiar, aprender y comunicarse, así como para el uso de la biblioteca.	Boekhorsts (2003) Competencia en el uso de tecnologías de la información y la comunicación para recordar y diseminar información. El proceso supone reconocer necesidades de información, recordarla, evaluarla y diseminarla para adquirir o extender el conocimiento.	Chartered Institute of Library and Information Professionals – CLIP. Policy Advisory Groups (2001) Conjunto básico de competencias de información que hacen posible que la gente funcione efectivamente en la sociedad.
Meek (1985) Habilidades de información como resultado de la interacción exitosa con una fuente de información; se caracterizan porque: · No pueden ser enseñadas fuera del contexto donde operan. · Están ligadas al conocimiento personal.	Reijo Savolainen (2002) Sugiere un término sombrilla que cubre: a. Competencias informacionales (information literacy). b. Competencias para el uso de medios. c. Habilidades para el uso de la biblioteca.	Webber & Johnston (2002) Adopción de una conducta ética de información para obtener, a través de cualquier canal o medio, información adecuada a las necesidades, junto con una conciencia crítica sobre la importancia de un uso, tanto hábil como ético, de la información en la sociedad.
Kirschner (1999) Habilidad para coordinar, de manera flexible, los diferentes aspectos de una conducta competente.	Anttiroiko (2001) Destreza para aplicar, consciente, o inconscientemente el conocimiento en situaciones prácticas.	

A la luz de los anteriores planteamientos, el grupo de investigación propuso un “giro” en la definición de la competencia informacional. Se entiende, entonces, la competencia informacional como:

El entramado de relaciones tejidas entre las adhesiones y creencias, las motivaciones y las aptitudes del sujeto epistémico, construidas a lo largo de su historia en contextos situados de aprendizaje, formales y no formales. Tal entramado de relaciones actúa como matriz de referencia de las formas de apropiación de la información, que tienen lugar a través del *acceder, evaluar, y hacer uso de ésta*, y que expresan los contextos culturales en los cuales fueron construidas. (Marciales *et al.*, 2008, p. 651).

Así definida, la competencia informacional se asume como un *constructo* en el cual se entretienen las condiciones y presupuestos que articulan las cuatro di-

menciones que la constituyen ya mencionadas² (Serrano, 2003; Alvarado, 2007; Rosales, 2008). Con respecto a estas dimensiones afirmamos:

- a) La dimensión potencializante corresponde a las concepciones del sujeto sobre el conocimiento y la forma de llegar a conocer y que se manifiestan en el modo como asume una posición frente a un problema, una necesidad o un tema que lo reta.
- b) La dimensión virtualizante comprende los deseos y deberes del sujeto, que lo preparan y mueven a realizar una acción, es decir, corresponde a sus motivaciones.
- c) La dimensión actualizante se refiere al conocimiento que el sujeto tiene sobre qué hacer y cómo realizar una acción de búsqueda de información. Supone conocimiento del contexto de la “tarea”, el reconocimiento de los factores involucrados en su solución y las condiciones materiales para llevar a cabo la acción.
- d) Por dimensión realizante se entiende la ejecución del sujeto al hacer uso de las fuentes de información, la cual se expresa en la forma como se apropia (accede, evalúa y usa) la información y como comunica las elaboraciones que hace a partir de dichas fuentes.

Así, un primer escenario responde a la competencia (las dimensiones que se relacionan con las experiencias de vida del sujeto y que definen dicha competencia), y otro, a la ejecución de la competencia misma (la puesta en escena o *performance* de la competencia, traducida en el ser y hacer en su relación con la información) (Barbosa Chacón *et al.*, 2010).

Los dos proyectos de investigación adelantados por el grupo Aprendizaje y Sociedad de la Información entre 2003³ y 2007⁴ permitieron, además de reconceptualizar la competencia, diseñar un instrumento para observarla a partir de un cuestionario de perfil, un protocolo en voz alta y una entrevista (véase González

2 Los términos se acuñan en los trabajos de Serrano (2003), Alvarado (2007) y Rosales (2008).

3 *Diagnóstico sobre la forma como los estudiantes de pregrado de la Facultad de Comunicación y Lenguaje utilizan las fuentes de información en sus procesos de aprendizaje*, proyecto financiado por la Vicerrectoría Académica de la Pontificia Universidad Javeriana, código 1574 (julio de 2003 a septiembre de 2004). Estudio orientado a identificar tendencias en la manera como los estudiantes de pregrado se aproximan a las fuentes de información y las usan en su proceso de aprendizaje académico.

4 *Diseño de un instrumento para describir las competencias informacionales en estudiantes universitarios*, proyecto financiado por la Vicerrectoría Académica de la Pontificia Universidad Javeriana, código PSO58, y la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Industrial de Santander, código 2310067101 (agosto de 2006-2007). Estudio que da respuesta a la necesidad de identificar una metodología para observar competencias informacionales.

et al., 2010)⁵. El instrumento diseñado se concibe como un dispositivo de orden superior, que se constituye como tal en cuanto invita a los sujetos a adoptar una posición de observadores de sí mismos y suscita en ellos procesos de autoobservación que se expresan en sus respuestas al instrumento (González *et al.*, 2010, citando a Navarro, 1995).

El concepto de perfil definido por el grupo de investigación alude a las prácticas habituales o preferidas de uso de las fuentes de información. Aquí, el concepto de práctica no solamente se refiere a hacer algo, sino a hacer algo en un contexto histórico y cultural que le da sentido, lo cual significa que la competencia tiene un carácter situado.

Teniendo en cuenta la reconceptualización de la competencia informacional y el diseño de un instrumento para su observación, se llevó a cabo el estudio orientado a caracterizar la competencia informacional de estudiantes universitarios de primer semestre, en los programas académicos tecnológicos y profesionales de una universidad pública (Universidad Industrial de Santander – UIS) y una universidad privada (Pontificia Universidad Javeriana - PUJ), en Colombia. El estudio y sus resultados se presentan a continuación.

3. Metodología

Se hizo un estudio observacional descriptivo de tipo cualitativo, pertinente para la investigación en torno a experiencias de educación formal cuando se busca describir la estructura de fenómeno particular a fin de responder una pregunta delimitada y sistemática (Evertson y Green, 1989).

Participantes. El estudio contó con la participación de 178 estudiantes (censo) del primer semestre de cuatro programas académicos de las facultades participantes por parte de la PUJ (Psicología, Lenguas Modernas, Comunicación y Lenguaje y Ciencias de la Información) y 107 estudiantes (censo) de Tecnología Empresarial y Tecnología en Regencia de Farmacia, del Instituto de Proyección Regional y de Educación a Distancia de la UIS. No sobra aclarar que los programas que participaron en el estudio son aquellos a los cuales se encuentran adscritos los investigadores del proyecto y las primeras unidades académicas que mostraron interés en hacer parte de la experiencia de caracterización, con la participación de la totalidad de los estudiantes nuevos del primer semestre académico de 2009.

5 Este capítulo de libro presenta los referentes conceptuales y los procedimientos metodológicos que sustentan el desarrollo de un instrumento observacional diseñado para caracterizar la competencia informacional. También se presentan ejemplos de dicho instrumento para el lector interesado en reproducirlos en otras investigaciones.

Instrumento. El instrumento observacional tiene dos componentes: uno de recolección de datos y otro de registro y análisis.

La recolección de datos comprende: (a) cuestionario para elaboración del perfil inicial del usuario de la información, (b) contrato: tarea que genera búsqueda de información con pensamiento en voz alta, (c) relato: a partir de una entrevista semiestructurada. El contrato (acuerdo) y el relato (manifiesto de sentido) se entienden como elementos de la relación didáctico-comunicativa, según el modelo de organización de la narratividad y esquema actancial de la semiótica de Greimas (Sánchez Corral, 2003). De este componente es pertinente precisar:

- Con el cuestionario se busca identificar las prácticas habituales de los estudiantes en la forma como acceden y usan fuentes de información (González *et al.*, 2010).
- El contrato consiste en la tarea que suscita la búsqueda de información y tiene como objetivo la puesta en acto de la competencia informacional mientras el estudiante participante realiza la tarea.
- Se emplea el protocolo de pensamiento en voz alta, a fin de hacer explícitos los pensamientos que orientan las acciones del individuo en su relación con las fuentes de información. Se siguió la propuesta metodológica de Ericsson y Simon (1993) sobre protocolos de pensamiento en voz alta.
- El relato resulta de una entrevista semiestructurada cuyo objetivo fue identificar el sentido de las acciones de los sujetos participantes, en diálogo con los investigadores. El relato dio indicios de la historia de vida de los sujetos participantes e informó sobre su relación con las formas de expresión de la competencia informacional.

El segundo componente, registro y análisis de la información, comprendió una ficha observacional para el registro e interpretación del dato, y está en directa relación con los instrumentos escogidos para su obtención (instrumento para perfilar al usuario de la información, tarea de búsqueda de información y entrevista semiestructurada) de los cuales hace parte. (Véase ficha observacional en el **Anexo**).

Registro de los datos. Para el registro y análisis de los datos se optó por un sistema de registro cerrado, categorial descriptivo, lo cual implica la selección y el registro de patrones de comportamiento que den cuenta de la competencia informacional definida. Es cerrado, por cuanto está constituido por categorías previamente definidas, mutuamente excluyentes. Es categorial descriptivo porque se seleccionan los comportamientos, los acontecimientos y los procesos que tienen lugar dentro de unos límites espacio-temporales definidos, con el fin de identificar

de manera detallada cómo se pone en acto la competencia informacional en estudiantes universitarios de primer semestre. Así, el registro de los datos se llevó a cabo con grabaciones y autorreportes de los estudiantes.

Procedimiento. Para buscar información en internet por parte de los estudiantes, se eligió el tema “Las abejas y su conducta de comunicación”, empleado por investigadores como Hofer (2004) en estudios sobre la epistemología personal. Su elección para estudios de esta naturaleza obedece a las siguientes razones: (a) se ha hecho investigación en el campo de las ciencias sobre este tema, de manera que es posible identificar fuentes de información documentadas; (b) la tarea y su proceso de búsqueda de información ya se han sometido a prueba y han sido validadas como instrumento de investigación en estudios similares, y (c) el tema despierta interés en los estudiantes universitarios y los involucra en procesos de búsqueda de información.

Las instrucciones para la tarea iniciaron con la solicitud a los participantes de imaginar que estaban tomando un curso en un área relacionada con el comportamiento animal, para lo cual debían elaborar un ensayo cuya temática fuera “Las abejas y su conducta de comunicación”. Cada estudiante tuvo 20 minutos para realizar la búsqueda de información que estimara pertinente. Durante este tiempo expresaron en voz alta sus pensamientos en relación con la búsqueda. Desde el principio se les advirtió que al final de esta búsqueda se les pediría que elaboraran un ensayo sobre algún aspecto correspondiente al tema consultado; incluso se les indicó que se les podría solicitar sustentar la elección que hicieran del material. Finalizada la tarea, se les pidió que eligieran las mejores fuentes de información que hubieran encontrado y que explicaran por escrito la elección. No se solicitó la elaboración de ensayo alguno.

4. Resultados

A continuación examinamos los hallazgos al aplicar a los sujetos participantes el instrumento observacional de la competencia informacional. Hacemos una presentación cuantitativa, derivada del cuestionario destinado a perfilar al usuario de fuentes de información, y combinamos esta presentación con datos cualitativos provenientes principalmente del relato⁶ y socializados parcialmente en otras publicaciones del grupo (véanse Marciales *et al.*, 2008; Barbosa Chacón *et al.*, 2010; González *et al.*, 2010).

6 Los extractos utilizados para ejemplificar han sido codificados como (R-6:11-LR), donde *R* indica la fuente del dato, para el caso el relato; el número 6:11 indica el número del relato y el número que codifica la parte del relato, y las letras *LR* indican la identidad anónima del sujeto participante.

La distribución y descripción de los perfiles se graficaron en función de una variable que marca la diferencia entre los dos contextos universitarios: la edad de los estudiantes de primer semestre participantes, variable que se suma a las establecidas preliminarmente entre la PUJ y la UIS: el tipo de universidad (privada y pública), la modalidad educativa (presencial y a distancia), y el tipo de formación de los programas académicos de los estudiantes participantes (profesional y tecnológica). La **Figura 1** muestra tal distribución.

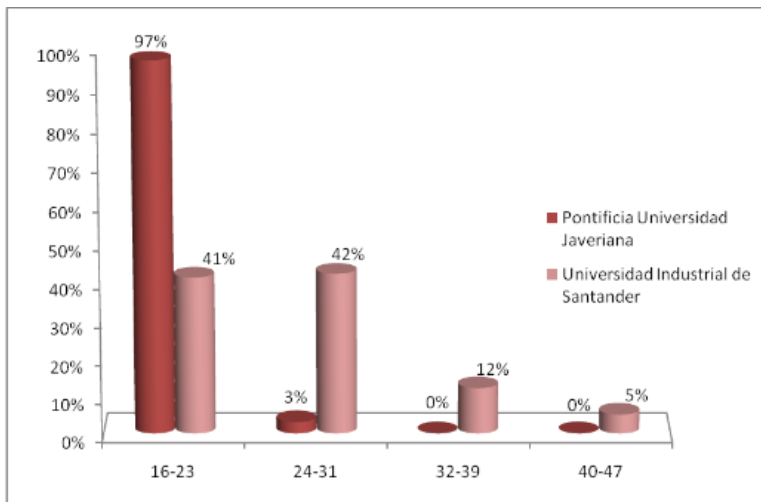


Figura 1. Distribución de edades de los estudiantes participantes (Construcción propia)

Se observa que el 97% de los estudiantes de la universidad privada tenían entre 16 y 23 años y el restante 3% registró edades entre los 24 y 31 años. Por su parte, las edades de los estudiantes de la universidad pública mostraron una marcada dispersión, al distribuirse en grupos de edades entre los 16 y los 47 años.

Una manera de evidenciar aún más la diferencia de edades entre los estudiantes de las dos universidades fue mediante el cálculo del promedio de edad de los participantes, el cual indicó un valor de 18,49 años para la PUJ y de 25,98 años para la UIS, diferencia que igualmente se aprecia con el cálculo del percentil 80 (edad en la cual se halla el 80% de los datos), que es de 19 años en la PUJ y de 30 años en la UIS.

Los datos de la aplicación del cuestionario permitieron, las siguientes distribuciones y descripciones de los tres perfiles de competencia informacional, en función de los intervalos de edades estipulados y que se mostraron en la **Figura 1**.

Caracterización del perfil recolector. Como se puede observar en la **Figura 2**, el 100% de los estudiantes de primer semestre de la PUJ y el 43% de la UIS que se ubican en el *perfil recolector* tienen edades comprendidas entre los 16 y los 23 años. En los otros rangos de edad, comprendidos entre los 24 y 39 años, se muestra la proporción restante de estudiantes de la UIS, que corresponde a un 57%. De acuerdo con los resultados, los estudiantes que inician su proceso de formación con presencia significativa en la universidad privada, tienden a creer que la verdad existe en alguna fuente de información externa. Internet cobra especial valor para este grupo, porque allí “se encuentra todo”, y para ellos, recolectar y tener mucha información es importante. Al preguntarle a LR sobre este aspecto, afirmó no confrontar la información de las fotocopias en tareas académicas como las reseñas. En sus propias palabras: “No, la verdad, me atengo a lo que dicen las fotocopias” (R-6:11-LR).

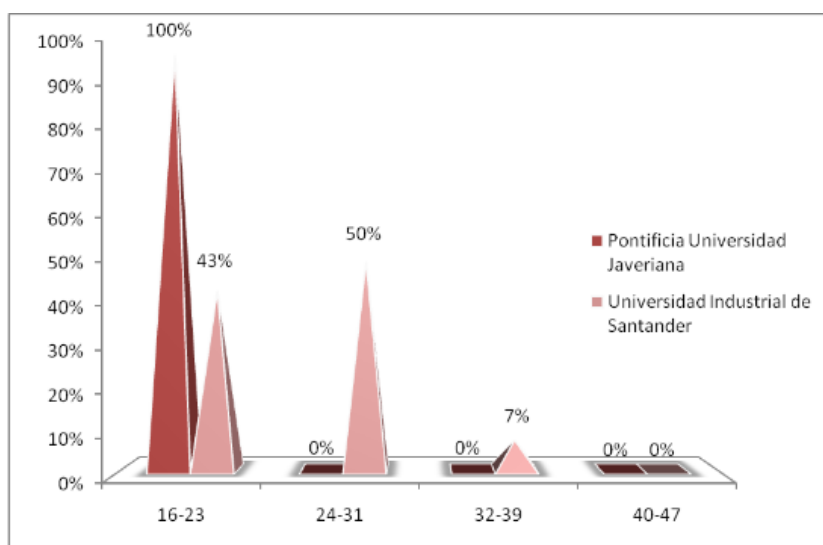


Figura 2. Distribución del perfil recolector
(Construcción propia)

Las experiencias familiares o escolares orientadoras de las prácticas de uso de las fuentes de información son escasas, como en el mismo caso de LR, quien afirmó: “Mi papá, por lo menos, es una persona que lee mucho; pero yo no vivo con él, entonces no tengo ese hábito, y mi hermano y mi mamá poco” (R-6:22-LR). Así, es posible afirmar que los aprendizajes sobre el acceso, la evaluación y el uso de fuentes de información se derivan fundamentalmente del ensayo y el error; se repiten las acciones que hayan conducido a resultados académicos “exitosos”, y el criterio

de éxito es la calificación. Ese es el caso que ilustran las palabras de SP, quien con respecto a trabajos del colegio y en particular a exposiciones orales dice: “Al fin y al cabo (en) la exposición no me iban a preguntar ni de dónde saqué la información ni nada, simplemente que dijera las cosas que la profesora supiera, pues no había problema si me lo había dicho mi papá o lo había buscado en alguna fuente; no era tan importante citar, ni siquiera en los trabajos ” (R-4:11-SP).

Vemos cómo la motivación que parece predominar en el perfil recolector está sustentada fundamentalmente en la obligación o “el deber”. Este hallazgo queda representado en el testimonio de BT, quien asevera, frente a tareas sobre finanzas: “Me limito a lo que está a lo que contiene el tema. El ejemplo que les estaba dando de finanzas. No puedo hacer grandes cambios... hago lo que tengo que hacer... y ya” (R-5:25-BT). Tanto las motivaciones como las experiencias de vida que realizan la competencia informacional cambian frente al perfil verificador, que a continuación caracterizamos brevemente.

Caracterización del perfil verificador. Respecto a la proporción de estudiantes categorizados en el perfil verificador, la distribución de porcentajes por edad varía ligeramente respecto al perfil anterior, como se puede observar en la **Figura 3**.

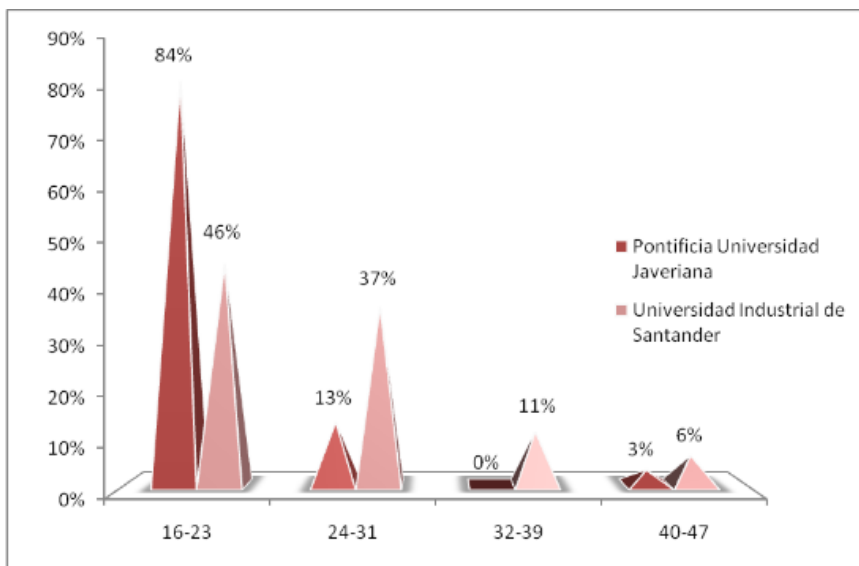


Figura 3. Distribución del perfil verificador (Construcción propia)

Los estudiantes ubicados en este grupo se caracterizan por creer que el conocimiento es relativo, contextual y que obedece a la perspectiva desde la cual

se aborda. Así se puede inferir del argumento de MPR frente a la realización de ensayos: “Toca tomar de distintas fuentes que tienen varios puntos de vista, sobre todo en ese tipo de ensayo que no es explicativo sino argumentativo, donde uno puede poner varios puntos de vista... para que al final saque una conclusión” (R-3:13-MPR). Nótese, además, el conocimiento que MPR manifiesta frente a una tipología de ensayos académicos. Por lo anterior, cobran especial relevancia los criterios académicos o científicos para valorar las páginas y la información que se consulta en internet.

En el perfil verificador, se buscan las fuentes de información en bases de datos, bibliotecas y textos de internet derivados de investigaciones, fuentes que son verificadas en la comparación de los diferentes textos. Esto fue evidente cuando DR expresó frente a la tarea académica sobre la danza de las abejas, no solo una idea de acumulación de información característica del perfil recolector, sino una apreciación de la utilidad de fuentes de información contrastable, al afirmar que se busca: “(...) hasta encontrar unas fuentes muy buenas porque en Google también hay *e-books*. O sea, hay libros que tú puedes leer dentro de Google. Es muy bueno si tú encuentras esas bases de datos, si tú encuentras artículos sobre el autor en el que te estás basando” (R-2:12-DR).

Podemos, entonces, argumentar que en el perfil verificador el uso de buscadores como Google obedece a dos razones: limitaciones de tiempo y su utilidad para formarse un esquema general del tema que va a indagar. Por ejemplo, LR comenta sobre internet, que: “ (...) hay cosas que uno encuentra, obviamente, en internet y que le sirven mucho, pero yo consideraba que era mejor tener datos de otros libros, que le puedan ayudar un poquito más” (R-6:9-LR).

En este perfil, la motivación para el uso de las fuentes está sustentada fundamentalmente en la posibilidad de aprender algo nuevo que aporte a la propia formación. Así se pueden interpretar las afirmaciones de NJ: “Tú primero lo haces con la pasión de investigar, como, digamos ¡Ay, para mañana tengo que hacer un trabajo, qué pereza!, cuando no me gusta, pero ¡Ay, mañana el trabajo de filosofía, entonces esta noche tengo que investigar de Sócrates!, es lo que a uno le apasiona y es chévere eso, que uno lo hace con gusto, con amor, de todas maneras eso siempre se refleja” (R-1:31-NJ).

Caracterización del perfil reflexivo. La distribución de porcentajes por edad en el perfil reflexivo varía marcadamente respecto de los dos perfiles anteriores. Como se puede observar en la **Figura 4**, mientras el porcentaje de estudiantes con edades comprendidas entre los 16 y los 23 años es de 75% para la PUJ y 50% para la UIS, el porcentaje restante se ubica entre las edades 24 y 31 años.

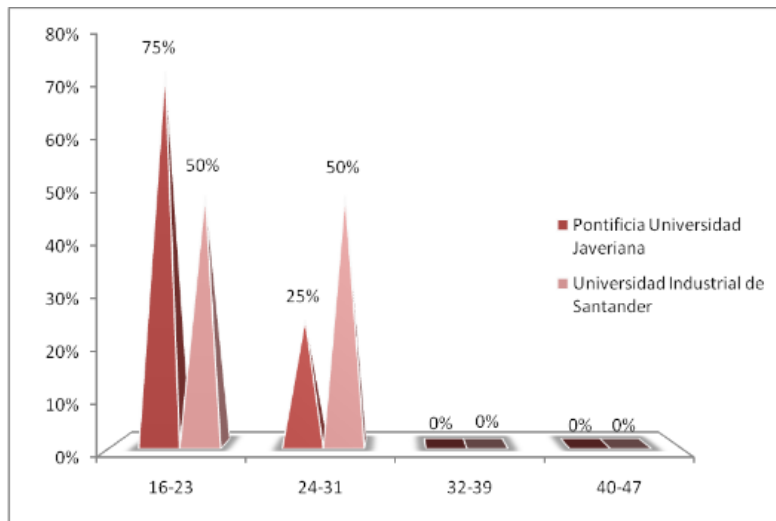


Figura 4. Distribución del perfil reflexivo (Construcción propia)

Dos características destacadas de este grupo de estudiantes son la tendencia a formularse preguntas propias previas a la realización de búsquedas de fuentes de información, y la planificación de tales búsquedas. Este hallazgo lo hemos comentado en otra publicación (véase Barbosa Chacón *et al.*, 2010), y lo corroboramos en el argumento de SP frente al desarrollo de tareas académicas usando fuentes de información, cuando manifiesta: “En un proyecto de indagación, uno siempre empieza con ideas muy amplias como muy soñadas, como ¡Ay, que chévere saber sobre tal y tal cosa!, pero entonces es ahí donde uno empieza a mirar de eso qué quieres saber, qué información hay, qué podemos investigar, qué podemos sacar, cómo podemos trabajar con eso” (R-4:24-SP).

Tales prácticas obedecen a que los estudiantes se asumen como constructores activos de información, de manera que su actividad académica se sustenta en sus propios intereses y en su capacidad para asumir posiciones críticas frente a toda fuente de información, con independencia de la autoridad. Este parece ser el caso de BT, quien comenta, sobre la escritura de ensayos académicos: “Yo reviso lo que acabo de escribir y comienzo a relacionarlo, a entender qué fue lo que quise decir cuando escribí esa idea y luego, ahí sí, comienzo a escribir el ensayo, pero no exactamente con la idea que escribí, si no viendo qué coherencia tiene, o sea, que el resto de personas lo entiendan y que yo lo entienda la coherencia que tengan estas ideas y también poniendo mi punto de vista” (R-5:21-BT). Lo importante

aquí, más que la tarea académica por sí misma, es el aporte que ésta hace al propio proyecto de vida, así como la riqueza que representa todo conocimiento nuevo.

5. Discusión

Integrando los anteriores resultados, que muestran la presencia de los perfiles en cada universidad indistinta la edad, se evidencia que en la UIS existe un número significativo de estudiantes pertenecientes al perfil verificador, que corresponde a un 78%, mientras que un 19% se ubicó en el perfil recolector. Por su parte, en la PUJ los estudiantes se ubicaron en los perfiles recolector y verificador, con proporciones de 55% y 40%, respectivamente. Resultado importante para los dos escenarios educativos es la muy baja presencia del perfil reflexivo: 4% en la universidad privada y 3% en la universidad pública, perfil que, por la descripción ya dada, comprendemos como una realización de la competencia informacional más significativa y provechosa en contextos educativos formales y no formales (**Figura 5**).

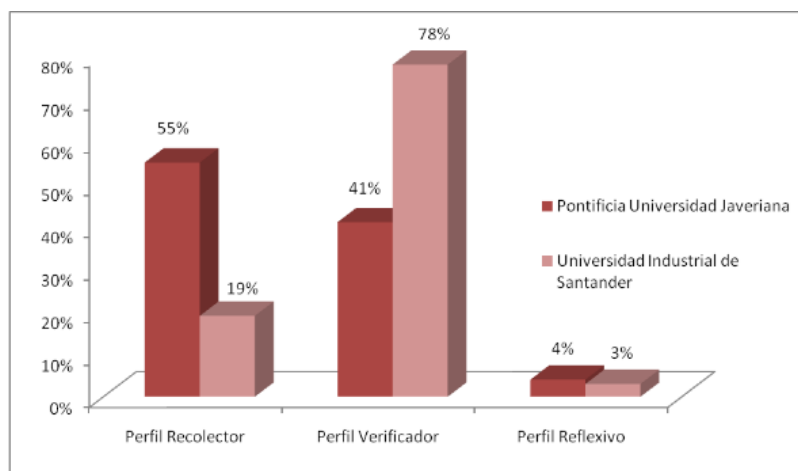


Figura 5. Distribución general de perfiles de competencia informacional de los estudiantes (Construcción propia)

Para una aproximación más cualitativa a los perfiles caracterizados es posible argumentar que los sujetos informantes, en sus desempeños de diversas tareas académicas (dimensión realizante), pueden manifestar rasgos de varios perfiles a pesar de la predominancia de uno u otro. En los ejemplos utilizados como apoyo a las caracterizaciones se nota cómo sujetos participantes (por ejemplo, LR) cuentan con rasgos de perfil recolector y verificador. En el caso de BT se perciben rasgos de los perfiles recolector y reflexivo, caracterización que se reitera en ST. Esto

permite avanzar una idea en construcción respecto a la competencia informacional desde su entendimiento como prácticas con dimensión social y cultural atadas a la dimensión histórica cambiante y dinámica de los sujetos, es decir, la competencia informacional no es estática y pone en juego, como ya se ha mencionado, las dimensiones que se relacionan con las experiencias de vida del sujeto y que definen dicha competencia con su puesta en escena, según contextos académicos para el caso estudiado en este artículo.

Nótese que las reflexiones de algunos de los sujetos participantes están asociadas a la escritura de ensayos académicos (BT y MPR), a trabajos en general (LR y SP), a exposiciones orales y escritura de reseñas (LR), a tareas sobre finanzas (BT) y a la tarea asignada en el contrato establecido para el desarrollo de la observación de la competencia informacional en torno a las abejas y su conducta de comunicación (DR). Sin embargo, es posible perfilar la realización de la competencia informacional como prácticas habituales o preferidas de uso de las fuentes de información por parte de los sujetos.

En la **Tabla 2** se presentan las características de cada uno de los tres perfiles identificados, las cuales surgieron de patrones en las creencias (naturaleza del conocimiento y proceso para llegar a conocer), en las motivaciones (querer y deber), en las aptitudes (saber y poder), y en los desempeños (ejecución de la tarea asignada) del sujeto (el estudiante universitario de primer semestre) en su relación con la información, y en correspondencia con el “entramado de relaciones” que señalamos en nuestra reconceptualización de la competencia informacional. Es de aclarar que, a partir de dicho “entramado”, se acuñaron los términos recolector, verificador y reflexivo, como elaboración propia y como contribución a la discusión contemporánea que sobre la competencia informacional se ha venido dando.

Para agregar otros elementos a la discusión contemporánea sobre la competencia informacional es necesario confrontar estos hallazgos con propuestas de acogida internacional que se han formulado en el formato de estándares de alfabetización informacional para estudiantes universitarios, u otros que se encuentran en el contexto de la educación continuada, en el sentido de actualización para la formación profesional y para el trabajo.

Bundy (2004) editó el libro *El marco de la alfabetización informacional para Australia y Nueva Zelanda*, donde se podría confirmar que los perfiles caracterizados en el presente artículo no corresponden a la idea estándar que orienta el trabajo citado. Aunque en dicho marco la competencia informacional se revela como un “elemento esencial” de la educación continuada, la noción de estándar no sería equivalente a la de perfil. Los perfiles recolector, verificador y reflexivo no se comprenden teóricamente como atributos ubicables en un continuo de capacidades. El

Tabla 2. Características correspondientes a los perfiles
(Construcción propia)

Perfil recolector	<ul style="list-style-type: none"> · Se caracteriza por su carencia de experiencias familiares o escolares orientadoras de las prácticas de uso de las fuentes de información, de manera que sus aprendizajes se derivan de acciones centradas en el ensayo y el error. Tiende a conservar aquellas prácticas con resultados académicos “exitosos”, donde el éxito es medido fundamentalmente por la nota asignada por el docente. · Este perfil se caracteriza por la creencia de que la verdad existe en algún lugar y que este lugar puede ser internet, porque allí “se encuentra todo”; además, es fácil y rápido. Teniendo en cuenta que el criterio que orienta las prácticas es la búsqueda de la verdad, se tiende a recolectar y disponer de mucha información. Las motivaciones emergen fundamentalmente del “deber”, es decir, de lo que se supone que espera una figura de autoridad, en términos del desempeño individual. · En cuanto a las prácticas de acceso, evaluación y uso de las fuentes de información, se observa que Google y Wikipedia son empleadas como herramientas principales de la búsqueda, así como el uso de palabras clave evidentes en la tarea asignada, para iniciar la búsqueda. Existe una ausencia evidente de planificación de la búsqueda, y la información localizada tiende a copiarse textualmente de las fuentes seleccionadas.
Perfil verificador	<ul style="list-style-type: none"> · Se caracteriza por la existencia de experiencias familiares o escolares orientadoras de las prácticas de uso de las fuentes de información, de manera que los aprendizajes en este sentido se derivan del acompañamiento recibido. Tales experiencias tienden a iniciarse al terminar la básica secundaria. · El conocimiento y la forma de llegar a conocer se entienden como relativos y relacionados con el punto de vista en el cual se sustenta. Por tal razón, se valora conocer diferentes puntos de vista sobre un problema y se plantea como condición el que las fuentes de información provengan de páginas seguras, validadas por criterios académicos o científicos (revistas científicas, o páginas de internet de instituciones especializadas en el tema de investigación, o incluso resultados de investigación). · Google es una herramienta para construir un mapa del territorio que se va a explorar y los libros son una fuente útil cuando se tiene un conocimiento general del tema. Las motivaciones hacia la realización de una tarea están fundamentalmente orientadas por la posibilidad de aprender algo de valor para el logro de metas de formación. · Las búsquedas de fuentes de información se hacen en páginas con datos confiables, como bases de datos, biblioteca, archivos derivados de investigaciones. Se eligen fundamentalmente fuentes de información con puntos de vista diferentes sobre el mismo tema, las cuales se verifican en el análisis de la relación entre los textos encontrados en Internet y los textos disponibles en la biblioteca, en cualquier formato. El uso de Google obedece fundamentalmente a limitaciones de tiempo.
Perfil reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> · Se caracteriza por la existencia de experiencias familiares o escolares orientadoras de las prácticas de uso de las fuentes de información, de manera que los aprendizajes del hogar se continúan y fortalecen en las experiencias académicas. · En lo que respecta a las creencias sobre el conocimiento y la forma de llegar a conocer, en este perfil se considera que la información más pertinente es aquella que proviene de páginas con reconocimiento académico, y los libros, fuentes de información que amplían la comprensión. · El uso o no de internet para acceder a fuentes de información depende de los límites de tiempo de la tarea. En cuanto a la motivación para realizar tareas académicas, si bien se toman en cuenta factores relacionados con las demandas académicas, tanto en términos de resultados esperados como de aporte a la formación, se proyecta el aporte que puede representar una tarea de esta naturaleza teniendo en cuenta el propio proyecto de vida, así como la riqueza que representa todo conocimiento nuevo. · La búsqueda de fuentes de información tiende a iniciarse en la formulación de preguntas propias y en la planificación de la búsqueda en función de éstas. Las fuentes de información de páginas reconocidas académicamente son seleccionadas y se validan con otras fuentes reconocidas y con el propio punto de vista. El análisis y la valoración de la información se dan en función de las preguntas propias, formuladas al comienzo de la búsqueda.

perfil informacional no es capacidad ni habilidad; se manifiesta *in situ* como un entramado que vincula motivaciones, creencias y capacidades atravesadas por las historias y experiencias del sujeto que se relaciona con la información en contextos tanto académicos como no académicos.

Tal y como se ha expresado, los perfiles se refieren a maneras preferidas de orientarse frente a la información y no a formulaciones de habilidades generales en un contexto académico genérico. Los estándares formulados, por ejemplo, por la ACRL (2000) y por ANZIIL (2004), parecen tener en común una base epistémica que sustenta sus *constructos* genéricos o estándares en perspectivas constructivistas y conductistas. Los perfiles que caracterizamos escapan a dichas perspectivas y, como se argumentó, se sitúan más bien en el ámbito de la historia personal de aquel que accede, evalúa y usa la información.

6. Conclusión e implicaciones

A partir de la caracterización, podemos argumentar que la competencia informacional es el resultado de la puesta en escena *in situ* de un entramado de relaciones constituido por las historias de vida de los sujetos y por sus creencias, motivaciones, aptitudes y desempeños. Al caracterizar dicho entramado, es posible configurar, o mejor observar, tendencias hacia prácticas preferidas de relación con la información por parte de los sujetos. Así es como se puede hablar de perfiles recolectores, verificadores y reflexivos, no estáticos, sino que responden al carácter dinámico de las historias de los sujetos y a la naturaleza de las tareas emprendidas por ellos.

Aún se necesita investigar más sobre la competencia informacional dentro del marco expuesto; estos resultados no son definitivos, sino un pretexto para continuar el diálogo con los interesados en el tema. Es importante considerar otros contextos educativos (primaria y secundaria), la formación para el mundo del trabajo y, de igual manera, otros escenarios en el continuo de la educación universitaria, para contar con mayores insumos que permitan contribuir a formular políticas públicas educativas más informadas en torno a la competencia informacional. Adicionalmente, los contextos investigados se pueden ampliar a los sectores de la producción de bienes y de la prestación de diversos servicios.

Referencias bibliográficas

- ABEL, A., et al. 2004. Alfabetización en información: la definición de CILIP (UK). *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios* [en línea]. Dic. 2004, no. 77, p. 79-84. [citado marzo 3, 2008]. Disponible en web: <http://www.aab.es/pdfs/baab77/77a4.pdf>.
- ALVARADO, G. A. 2007. El concepto de competencia en la perspectiva de la educación superior. En *El concepto de competencia: su uso en educación técnica y superior*. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, 2007.
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. PRESIDENTIAL COMMITTEE ON INFORMATION LITERACY. 1989. *Final Report*. [en línea] 1989 [citado octubre 15, 2009]. Disponible en web: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/publications/whitepapers/presidential.cfm>
- AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL LIBRARIANS and ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY. 1998. *Information literacy standards for student learning: standards and indicators* [en línea]. Chicago: ALA : AECT, 1998 [citado marzo 21, 2008]. Disponible en web: http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf
- ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. 2000. *Information literacy competency standards for higher education* [en línea]. Chicago: ACRL, 2000. [citado octubre 30, 2009]. Disponible en web: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/standards.pdf>
- BARBOSA CHACÓN, J.W. , et al. 2010 Reconceptualización sobre competencias informacionales: una experiencia en la educación superior. *Revista de Estudios Sociales*, 2010, no. 33. (En edición).
- BUNDY, A. 2004. *El marco para la alfabetización informacional en Australia y Nueva Zelanda: principios, normas y práctica* [en línea]. Adelaide : ANZIIL: CAUL, 2004 [citado marzo 21, 2008]. Disponible en web: <http://www.caul.edu.au/info-literacy/InfoLiteracyFramework2003spanish.doc>
- DEWEY, J. *Experience and education*. 1938. New York: Simon and Schuster, c1938, 1997.
- ERICSSON, K. A. and SIMON, H. A. 1993. *Protocol analysis: verbal reports as data*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1993.
- EVERTSON, C. y GREEN, J. 1989. La observación como indagación y método. En WITTRUCK, M. C. *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós-MEC, 1989.
- FERREIRA, S. S. P. M. y DUDZIAK, E. A. 2004. La alfabetización informacional para la ciudadanía en América Latina: el punto de vista del usuario final de programas nacionales de información y/o inclusión social. [en línea] *World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council*, 2004 Aug. 22-27, Buenos Aires, Argentina [citado marzo 21, 2008] Disponible en Internet: <http://archive.ifla.org/IV/ifla70/papers/157s-Pinto.pdf> .
- FREIRE, P. y MACEDO, D.P. 1995. A dialogue: culture, language, and race. *Harvard Educational Review*, 1995, vol. 65, no. 3, p. 377-402.
- GONZÁLEZ, L., et al. 2010. Competencia informacional: un instrumento observacional. *Cuadernos de Estudios del Lenguaje y Lingüística Aplicada*, 2010, vol. 1 (en edición).
- HOFER, B. K. 2004. Epistemological understanding as a metacognitive process: thinking aloud during online searching. *Educational Psychologist*, 2004, vol. 39, no. 1, p. 43-55.
- MARCIALES VIVAS, G., et al. 2008. Competencias informacionales en estudiantes universitarios: una reconceptualización. *Universitas Psychologica*, 2008, vol. 7, no. 3, p. 613-954.
- MONTIEL-OVERALL, P. 2007. Information literacy: toward a cultural model. *Canadian Journal of Information and Library Science*, 2007, vol. 31, no. 1 (Special Edition on Information Literacy), p. 43-68.

- OWUSU ANSACH, E. K. 2003. Information literacy and the academic library: a critical look at a concept and the controversies surrounding it. *Journal of Academic Librarianship*, 2003, vol. 29, no. 4, p. 219-230.
- ROSALES, H. 2008. *¿Qué es competencia?: módulo de actores* [en línea]. 2008 [citado marzo 6, 2010]. Disponible en Internet: <http://alianzaagroindustrial.blogspot.com/2008/02/mdulo-para-la-formacin-de-los-actores.html>
- SÁNCHEZ CORRAL, L. 2003. La semiótica de Greimas: propuesta de análisis para el acto didáctico. CAUSE: *revista de Filología y su didáctica* [en línea]. 2003, no. 26, p. 469-490 [citado marzo 5, 2010]. Disponible en Internet: http://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce26/cauce26_19.pdf
- SERRANO OREJUELA, E. 2010. *El concepto de competencia en la semiótica discursiva* [en línea]. 2003 [citado marzo 6, 2010]. Disponible en web: <http://www.geocities.com/semiótico>
- SOCIETY OF COLLEGE, NATIONAL AND UNIVERSITY LIBRARIES. 2001. Aptitudes para acceso y uso de la información en la enseñanza superior: la postura de Sconul [en línea]. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios* Mar. 2001, no. 62, p. 63-77 [citado marzo 21, 2008]. Disponible en web: <http://www.aab.es/pdfs/baab62/62a4.pdf>
- UNESCO. 2006. *Information literacy: an international state-of-the art report* [en línea]. 2006 [citado agosto 26, 2006]. Disponible en web: <http://www.infolitglobal.info/en/>
- VIRKUS, S. 2003. *Information literacy in Europe: a literature review*. Manchester: Manchester Metropolitan University, 2003.



Anexo



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá



Universidad
Industrial de
Santander



CONSTRUIMOS FUTURO

Pontificia Universidad Javeriana

Universidad Industrial de Santander

Grupo de Investigación APRENDIZAJE Y SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

Proyecto de caracterización de competencias informacionales

Ficha observacional

CATEGORÍAS DE OBSERVACIÓN			
REALIZANTE			
ACCEDER ¿Qué fuentes usa?	EVALUAR ¿Cómo las selecciona: pertinencia, sentido, utilidad?	HACER USO ¿Cómo las usa? Procesa, maneja	COMUNICAR ¿Cómo las representa?
Notas del observador			