



ORIGINAL

## Fenomenografía de las competencias informacionales: perfiles y transiciones



Gloria Patricia Marciales Vivas<sup>a,\*</sup>, Harold Andrés Castañeda-Peña<sup>b</sup>,  
Jorge Winston Barbosa-Chacón<sup>c</sup>, Idaly Barreto<sup>d</sup> y Leonardo Melo<sup>a</sup>

<sup>a</sup> Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

<sup>b</sup> Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia

<sup>c</sup> Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia

<sup>d</sup> Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Bogotá, Colombia

Recibido el 14 de julio de 2014; aceptado el 1 de julio de 2015

Disponible en Internet el 27 de noviembre de 2015

### PALABRAS CLAVE

Competencia  
informacional;  
Comportamiento  
informacional;  
Alfabetización  
informacional;  
Fenomenografía

### KEYWORDS

Information literacy;  
Information  
behaviour;  
Information literacy;  
Phenomenography

**Resumen** Este artículo reporta los resultados de una investigación realizada con el objetivo de describir los eventos identificados por los estudiantes universitarios como significativos para el desarrollo de competencias informacionales, a partir de su experiencia durante los tres primeros años de formación. El estudio fenomenográfico tomó como unidad básica de análisis las experiencias de los jóvenes como usuarios de fuentes de información en contextos académicos, desde un punto de vista estructural y referencial. Esta aproximación metodológica permitió describir las categorías y jerarquización de las dimensiones que configuran los perfiles informacionales. El estudio evidenció la existencia de aspectos compartidos por los perfiles, así como la urgencia de categorías en las fronteras entre estos, las cuales corresponden a zonas de transición. La caracterización permitió también identificar la naturaleza de los factores atribuidos por los estudiantes como asociados al desarrollo de la competencia informacional y sus variaciones en función del perfil de las competencias. Se identificaron las estructuras interna y externa que configuran la experiencia de relación con la información.

© 2015 Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

### Phenomenography of information skills: Profiles and transitions

**Abstract** This article reports the findings of a research project conducted to describe events identified by university students as being meaningful for the development of information literacy skills, based on their experience during the three first years of their course. Drawing on a phenomenological approach, this study analyses the experiences of the students as users of

\* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: [gloria.marciales@javeriana.edu.co](mailto:gloria.marciales@javeriana.edu.co) (G.P. Marciales Vivas).

information sources in academic contexts, from structural and referential standpoints. This methodological approach allowed describing the categories and hierarchies of the dimensions which configure information literacy profiles. The findings show that information literacy profiles share features, and it is demonstrated that these features also characterise transitions within profiles. This characterisation also indicated the nature of features attributed by students as being associated with shaping their temporary information literacy skills according to information profile transitions. Internal and external structures that support the interphase between personal experience and information literacy were identified.

© 2015 Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Published by Elsevier España, S.L.U. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

La investigación en torno a la competencia informacional (CI) enmarcada en una perspectiva sociocultural reviste gran complejidad por la diversidad de concepciones sobre el concepto mismo de competencia, y por la multiplicidad de variables involucradas en su desarrollo. Sin embargo, los estudios realizados en esta línea conceden poca relevancia a la conceptualización sobre las competencias informacionales, así como a las trayectorias históricas y culturales de los usuarios de información (Uribe, 2012); lo cual deja un vacío importante para la investigación.

En ese sentido, esta investigación contribuye a la formulación de un corpus teórico con una orientación sociocultural mediante estrategias metodológicas coherentes con dicho corpus, que permita conceptualizar y dar cuenta del desarrollo de las competencias de los jóvenes para acceder, evaluar y usar información.

## Definición y perfiles de las competencias informacionales

La caracterización de los perfiles de la CI que se presenta en este artículo toma distancia de la definición de CI de la *Association of College and Research Libraries* (ACRL, 2000) y la *American Library Association* (ALA, 1989) y asume la propuesta realizada por Marciales, González, Castañeda-Peña y Barbosa-Chacón (2008), según la cual la CI es:

El entramado de relaciones tejidas entre las adhesiones y creencias, motivaciones y 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 esta, y que expresan los contextos culturales en los cuales fueron construidas (p. 651).

Esta conceptualización tiene en cuenta: (a) la cultura, como inseparable de la forma como los sujetos piensan y aprenden (Garayeva et al., 2015); (b) la actividad humana, como situada en un contexto social y cultural (Herreño & Narváes, 2014) y; (c) la interacción con otros, como mediadora de la construcción de conocimiento. Esta definición se complementa, con los aportes teóricos de Greimas (1989) y Alvarado (2009) sobre el concepto de competencia, específicamente en lo referente a la existencia de una relación

jerárquica entre la competencia y la ejecución, en donde la primera es concebida de orden superior y remite a la existencia de una instancia virtual, de carácter presupuesto de manera que el hacer es la forma realizada de la acción.

Desde esta perspectiva, Alvarado (2009) presenta en la definición de CI cuatro modalidades propuestas a saber: (a) potencializante, se refiere a las concepciones del sujeto sobre el conocimiento y la forma de llegar a conocer; (b) virtualizante, identifica las motivaciones que mueven al sujeto a actuar y que se manifiestan en los argumentos para realizar y perseverar en una tarea; (c) actualizante, corresponde al conocimiento del sujeto sobre qué hacer y cómo realizar una acción de búsqueda de información y; (d) realizante, entendida como la ejecución del sujeto al hacer uso de fuentes de información y se expresa en la forma cómo apropia información, y cómo comunica la elaboración que hace a partir de esta.

Estas modalidades enmarcadas en un contexto histórico cultural denotan el carácter situado de la CI y le da sentido a la configuración de perfiles que describen las prácticas habituales o preferidas de uso de las fuentes de información, propuestos por Castañeda-Peña, González Niño, Marciales Vivas, Barbosa-Chacón y Barbosa Herrera (2010), denominados recolector, verificador y reflexivo (tabla 1), cuya comprensión y descripción se pueden profundizar desde un enfoque fenomenográfico.

## Fenomenografía de las competencias informacionales

Uno de los aportes principales que la fenomenografía ha hecho al estudio de las CI y a la alfabetización informacional es la comprensión de la búsqueda de información, su uso y procesos dinámicos a partir de un reducido número de categorías derivadas de las experiencias de los sujetos (Bruce, 1997; Limberg, 1999; Wilson, 1999), que permiten dar cuenta de las variaciones en las formas de percibir y leer el mundo (Limberg, 1999; Marton & Booth, 1997).

El supuesto que subyace a esta aproximación, es que las formas en que las personas actúan en una situación o afrontan un problema, están conectadas con la forma en que los perciben e interpretan (Marton & Booth, 1997). En el campo de la alfabetización informacional, el valor atribuido a la fenomenografía se sustenta en: (a) el énfasis sobre aspectos relacionados con el uso de información; (b) la importancia

**Tabla 1** Características de los perfiles de CI

Tipo de perfil	Características
Recolector	Presencia de creencias sobre la existencia de la verdad en alguna fuente de información externa. Internet se valora como herramienta útil porque allí «se encuentra todo». Los criterios que guían la búsqueda son dos: (a) cantidad de información recuperada y (b) exhaustividad
Verificador	Creencias sobre el conocimiento según las cuales este es relativo, contextual y obedece a la perspectiva desde la cual se aborda. La búsqueda de fuentes de información se realiza empleando principalmente bases de datos, bibliotecas y textos de Internet derivados de investigaciones, fuentes que son verificadas a través del análisis y puesta en relación de diferentes textos
Reflexivo	Tendencia a formularse preguntas propias previamente a la realización de búsquedas de fuentes de información Planificación de tales búsquedas. Las creencias sobre el conocimiento y la forma de llegar a conocer, se caracterizan por el reconocimiento de la relatividad de la verdad, y las fuentes de información se valoran fundamentalmente porque amplían la comprensión

Fuente: elaborada a partir de los resultados encontrados en [Castañeda-Peña et al. \(2010\)](#).

atribuida al contenido de la información como es percibida e interpretada por los usuarios; (c) la utilidad para identificar varias formas de interpretar la información y, (d) el énfasis en el carácter social del uso de información.

De acuerdo con lo anterior, el abordaje fenomenográfico se constituye en un aporte para la comprensión del desarrollo de la competencia informacional, desde la perspectiva de los estudiantes, que favorece el desarrollo de procesos de intervención con significado para los potenciales participantes ([Lupton, 2004](#); [Maybee, 2007](#); [Seamans, 2002](#)).

Es por tal razón que caracterizar a los estudiantes universitarios como usuarios de la información, pensándolos como agentes que interactúan con otros en contextos situados social y culturalmente, se constituye en el referente principal de indagación de esta investigación enunciado de la siguiente manera: ¿qué eventos de su experiencia en educación superior son atribuidos por los estudiantes como significativos para la (re)configuración de la competencia informacional?

Con este referente, este estudio tuvo como propósito describir las propiedades de los perfiles de las CI desde la fenomenografía, asumiendo que: (a) existen categorías semejantes y diferentes en los perfiles y, (b) que las categorías identificadas pueden ser jerarquizadas en su ejecución (potencializante, virtualizante, actualizante y realizante) a partir de la experiencia de los estudiantes en un contexto de aprendizaje formal que involucra tanto los contenidos (estructura) como las relaciones que se establecen entre estos (referencia).

A diferencia de estudios precedentes centrados en procesos de reconceptualización de las CI desde un enfoque sociocultural y en la caracterización de perfiles informacionales ([Marciales et al., 2008](#); [Barbosa-Chacón, Barbosa, Marciales & Castañeda-Peña, 2010](#); [Castañeda-Peña et al., 2010](#); [González, Marciales, Castañeda-Peña, Barbosa-Chacón & Barbosa, 2013](#)); este estudio contribuye con una comprensión del comportamiento informacional, visto como formas individuales de transitar entre perfiles. En este sentido se identifican factores incidentes de carácter social y situado.

## Método

### Participantes

Se contó con la participación de ocho estudiantes de las Facultades de Psicología y de Comunicación y Lenguaje con una edad promedio de 18 años ( $DT=0.92$ ). El número de participantes corresponde a jóvenes en condición de estudiantes activos en el año 2012 que hubiesen participado en una investigación previa realizada en el año 2009, en la que se caracterizaron las competencias informacionales de personas al inicio de su formación en la universidad.

### Instrumentos

La aproximación fenomenográfica a las competencias informacionales exige la comprensión de las variaciones en las formas particulares como los sujetos actúan con las fuentes de información a partir de un reducido número de categorías que son derivadas de sus propias experiencias. En coherencia con esta exigencia, se diseñó un protocolo de entrevista semiestructurada con el propósito de identificar eventos significativos de la CI desde su experiencia académica. Como ejes de indagación se definieron la temporalidad y el espacio, en tanto estos delimitan el contexto en el cual tienen lugar los hechos narrados y permiten identificar la presencia o no de cambios en la CI. Tales ejes a su vez se encuentran atravesados por las percepciones, emociones y cogniciones que configuran la experiencia de quien relata.

### Procedimiento

Se llevó a cabo un estudio cualitativo con enfoque fenomenográfico desde la propuesta metodológica de [Bowden y Marton \(1998\)](#) y [Marton y Booth \(1997\)](#) para comprender la forma en que los sujetos interpretan eventos significativos relacionados con el uso de información en tareas académicas. El trabajo de campo se realizó en el año 2012 en una institución universitaria en Colombia (Bogotá).





		Recolector	Verificador	Reflexivo
Categorías específicas	Recolector	-Aprendizaje con otros mediadores. -Cantidad -Facilidad -Percepción de hechos significativos de la CI en sí mismo (parecen contradecir el perfil).	-Encontrar y manejar la información en otra lengua. -Evaluación de fuentes de información. -Haber sido exigido académicamente por profesores. -Interacción entre fuentes académicas de información. -Responder a expectativas personales.	No presencia
	Verificador	No presencia	-Consultar biblioteca -Crear estrategias de búsqueda en bases de datos. -Extensión. -Necesidad de buenas fuentes de información.	-Aprendizaje sin mediador -Búsqueda y reconocimiento de puntos de vista. -Sacar mala nota -Tener que leer en otra lengua.
	Reflexivo	No presencia	No presencia	-Asumirse como mediador -Relevancia.
Categorías comunes		-Aplicación de CI en investigación. -Crear estrategias de búsqueda en fuentes de información. -Evaluación de información. -Confiabilidad. -Haber sido enseñado por profesor. -Responder a expectativas de profesores. -Usar fuentes de información. -Percepción de hechos significativos de la CI en el otro.		

**Figura 4** Categorías específicas y comunes entre perfiles de CI.  
Fuente: elaboración propia.

cada perfil como se muestra en la [figura 4](#), la cual se interpreta desde la visión cartesiana. Por una parte, el análisis de las categorías específicas por cada perfil mostró que el recolector confirma el carácter dependiente y poco crítico; el verificador refleja el énfasis en la búsqueda de calidad en la información y el reflexivo corresponde a la actitud más autónoma y crítica con respecto a la información.

De otra parte, el análisis de las categorías comunes tiende en general a confirmar los comportamientos y actitudes de cada perfil. La categoría percepción de hechos significativos de la CI en el otro confirma por su frecuencia rasgos característicos de cada uno (recolector: 24; verificador: 43; reflexivo: 92) y; en el espectro recolector/verificador/reflexivo las categorías que ocurren en las fronteras de los perfiles contiguos expresan el carácter de zona de transición, mientras que los perfiles extremos comparten solo una categoría, en este caso CI (en) trabajos procesuales.

Pero si la consideración de categorías específicas y comunes es reveladora, el análisis de la frecuencia de las categorías y su relación con los perfiles ofrece resultados interesantes. Entre las categorías compartidas por los tres perfiles se pudo establecer una distinción entre categorías graduales, aquellas que muestran un incremento o disminución gradual entre perfiles del espectro. Así, hay 18 categorías graduales, que pueden ser un índice de las características de cada perfil ([tabla 2](#)).

Aunque algunas de estas series tienden a confirmar las características de los perfiles (aprendizaje sin mediador, haber sido enseñado por profesor, percepción de hechos significativos de la CI en el otro) y otras no (responder a expectativas de profesores, sacar mala nota), hay que tener en cuenta, como lo sugiere el cero tan recurrente del reflexivo, que se trata de una muestra pequeña y que por lo tanto hay que ser cautelosos a la hora de extraer conclusiones.

Un análisis en detalle de los modos de existencia de las CI como aspectos estructurantes de estas se presenta en [Marciales et al. \(2008\)](#) y [Barbosa-Chacón et al., \(2010\)](#), donde se describen las categorías de análisis y su clasificación en las cuatro dimensiones que constituyen las CI.

A partir de lo anterior, es posible establecer relaciones entre los modos o modalidades de existencia de la competencia, y la estructura externa e interna de la misma ([tabla 3](#)) debido a las relaciones de interdependencia entre las competencias de los sujetos y el contexto en el que estas se actualizan. La estructura externa permite diferenciar las competencias propiamente dichas de aquello que constituye el fondo o contexto en el cual emergen, en tanto que la estructura interna hace referencia a las relaciones que los sujetos establecen entre las diferentes partes que configuran y dan lugar a la actualización de las competencias, así como a los cambios en estas a lo largo de la formación.

En la [tabla 3](#) se aprecia que la modalidad realizante, en términos de la estructura externa, se vincula con

**Tabla 2** Categorías graduales

Categorías graduales	Recolector	Verificador	Reflexivo
Aprendizaje sin mediador	0	11	145
Búsqueda y reconocimiento de puntos de vista	0	41	252
Consultar biblioteca	97	84	0
Dar sentido lectura en otra lengua	46	19	0
Encontrar y manejar la información en otra lengua	178	53	0
Evaluación de fuentes de información	139	105	0
Evaluación de fuentes de información en lengua materna	0	17	67
Haber sido enseñado por profesor	335	225	203
Haber sido exigido académicamente por profesores	170	139	0
Interacción entre fuentes académicas de información	34	28	0
Leer y escribir académicamente	311	186	0
Percepción de hechos significativos de la CI en el otro	24	43	92
Percepción del uso de lengua extranjera en el otro	0	10	57
Responder a expectativas personales	14	9	0
Responder a expectativas de profesores	30	53	372
Sacar mala nota	0	74	98
Tener que leer en otra lengua	0	8	45
Usuario de biblioteca	0	51	65

Fuente: elaboración propia.

experiencias que favorecen el hacerse usuario de fuentes de información; la estructura interna precisa el tipo de experiencias que definen ese hacerse usuario, bajo categorías como: uso de fuentes académicas de información en lengua materna y en lengua extranjera, búsqueda y reconocimiento de puntos de vista diversos, y recopilación de fuentes de información bajo criterios de cantidad, facilidad, extensión y confiabilidad.

En la modalidad actualizante, saber y poder son dos categorías que dan cuenta de las aptitudes del sujeto que actúa con fuentes de información. De allí que se revelan en los datos como estrechamente vinculadas a categorías de análisis correspondientes a asumirse como mediador, cambiar la estrategia de realizar trabajos en grupo, consultar la biblioteca, y dar sentido a la lectura en otra lengua. De acuerdo con los datos, cuando estas dos categorías se articulan posibilitan un movimiento dinámico en el sujeto que usa las fuentes que, en términos de la estructura externa, aparece vinculado básicamente con la realización de tareas asignadas por otros, y que en relación con la estructura interna se expresa en un saber usar fuentes de información con independencia del formato en el cual se presenten.

Cuando saber y poder no actúan interconectadamente, la actualización de la CI se repliega hacia una aplicación de la misma que, si bien se actualiza en las tareas académicas, aun cuando los trabajos sean asumidos procesualmente y remitan a cambios en las estrategias de búsqueda de información, no necesariamente se articulan con un reconocimiento por parte del sujeto de sus propias aptitudes para hacer uso de las fuentes de información (Marciales, 2012).

En lo que respecta a la modalidad virtualizante, querer y deber aparecen en relación dinámica como parte de la estructura interna cuando lo que incide en la motivación es el responder a expectativas del docente. Por su parte, el querer separado del deber se presenta en relación con expectativas personales de logro y con la valoración que el sujeto hace del esfuerzo invertido en el uso de tales fuentes,

en tanto que el deber como categoría de análisis aparece vinculado a resultados académicos deficientes.

En la modalidad potencializante, creencias y adhesiones, como categorías de análisis de la estructura interna, emergen ante hechos significativos de la CI a partir de las experiencias en sí mismos, en tanto que en relación con la estructura externa se vinculan al hecho de haber sido enseñado y exigido por los profesores, y en el marco de un programa institucional en relación con el uso de fuentes de información; igualmente se vincula a la percepción de hechos significativos de la CI en relación con otros, como por ejemplo, el manejo de fuentes de información en segunda lengua. Como categoría de análisis abarcadora de las demás se encuentra el contexto cultural del cual forma parte el sujeto que actúa con fuentes de información.

## Discusión

Los resultados de la investigación aportan valiosa información en la descripción y relación de las categorías fundamentada en las diferentes formas de interpretar la formación profesional en términos del desarrollo de CI por parte de los estudiantes, dada la naturaleza fenomenográfica del estudio.

Para una mayor comprensión de los resultados de la investigación resulta pertinente precisar que los perfiles de la CI son entendidos aquí como las formas preferidas por los usuarios para actuar con información (Castañeda-Peña et al., 2010). En esta concepción de perfil se destacan dos hechos: en primer lugar, el carácter situado de las CI en tanto que estas se actualizan en función del contexto y la naturaleza de la tarea de información (Fernández & Gijón, 2012); y en segundo lugar, la interconexión entre las dimensiones que constituyen los perfiles.

Estos hechos se confirman en el presente estudio a partir de la identificación de categorías compartidas por los

**Tabla 3** Modalidad y estructura de la CI

Categorías de análisis	Categoría	Modalidad	Estructura
Aplicación de CI en investigación	Saber hacer	Modalidad actualizante	Interna
Aplicación de CI en la disciplina	Saber hacer	Modalidad actualizante	Interna
Aprendizaje con otros mediadores	Poder hacer y saber hacer	Modalidad actualizante	Externa
Aprendizaje sin mediador	Saber hacer	Modalidad actualizante	Interna
Asumirse como mediador	Poder hacer y saber hacer	Modalidad actualizante	Interna
Búsqueda y reconocimiento de puntos de vista	Hacer, evaluar y hacer uso	Modalidad realizante	Interna
Cambiar estrategia de hacer trabajos	Poder hacer y saber hacer	Modalidad actualizante	Interna
Cambiar estrategia de trabajo en grupo	Poder hacer y saber hacer	Modalidad actualizante	Interna
Cantidad	Acceder y hacer	Modalidad realizante	Interna
CI trabajos asignados	Poder hacer	Modalidad actualizante	Externa
CI trabajos procesuales	Poder hacer	Modalidad actualizante	Interna
Consultar biblioteca	Poder hacer y hacer	Modalidad actualizante	Externa
Crear estrategias de búsqueda en bases de datos	Saber hacer y hacer	Modalidad actualizante	Interna
Crear estrategias de búsqueda en fuentes de información	Saber hacer y hacer	Modalidad actualizante	Interna
Dar sentido lectura en otra lengua	Poder hacer y saber hacer	Modalidad actualizante	Interna
Encontrar y manejar la información en otra lengua	Poder hacer, saber hacer y hacer uso	Modalidad actualizante	Interna
Esfuerzo invertido	Querer hacer	Modalidad virtualizante	Interna
Espacio para trabajo académico	Poder hacer	Modalidad actualizante	Externa
Evaluación de bases de datos	Hacer y evaluar	Modalidad realizante	Interna
Evaluación de fuente de información en otra lengua	Hacer y evaluar	Modalidad realizante	Interna
Evaluación de fuentes de información	Hacer y evaluar	Modalidad realizante	Interna
Evaluación de fuentes de información en lengua materna	Hacer y evaluar	Modalidad realizante	Interna
Evaluación de información - confiabilidad	Evaluar	Modalidad realizante	Interna
Extensión	Acceder	Modalidad realizante	Interna
Facilidad	Acceder y hacer	Modalidad Realizante	Interna
Haber sido enseñado a usar libros	Creer/adherir	Modalidad potencializante	Externa
Haber sido enseñado por profesor	Creer/adherir	Modalidad potencializante	Externa
Haber sido exigido académicamente en el marco de un programa institucional	Creer/adherir	Modalidad potencializante	Externa
Haber sido exigido académicamente por profesores	Creer/adherir	Modalidad potencializante	Externa
Historia de vida	Contexto cultural	Contexto cultural	Externa
Interacción entre fuentes académicas de información	Hacer, evaluar y hacer uso	Modalidad realizante	Interna
Leer y escribir académicamente	Hacer uso	Modalidad realizante	Interna
Necesidad de buenas fuentes de información	Saber hacer y evaluar	Modalidad actualizante	Interna
Obstáculos	Poder hacer	Modalidad actualizante	Externa
Percepción de hechos significativos de la CI en el otro	Creer/adherir	Modalidad potencializante	Externa
Percepción de hechos significativos de la CI en sí mismo	Creer/adherir	Modalidad potencializante	Interna
Percepción del uso de lengua extranjera en el otro	Creer/adherir	Modalidad potencializante	Externa
Relevancia	Saber hacer y evaluar	Modalidad actualizante	Interna
Responder a expectativas personales	Querer hacer	Modalidad virtualizante	Interna
Responder a expectativas profesores	Querer hacer y deber hacer	Modalidad virtualizante	Externa
Sacar mala nota	Deber hacer	Modalidad virtualizante	Externa
Seleccionar fuentes académicas de información	Poder hacer, saber hacer y evaluar	Modalidad actualizante	Interna
Tener que hacer uso de enseñanza de profesores	Deber hacer	Modalidad virtualizante	Externa

Tabla 3 (continuación)

Categorías de análisis	Categoría	Modalidad	Estructura
Tener que leer en otra lengua	Deber hacer	Modalidad virtualizante	Externa
Usar fuentes de información	Hacer uso	Modalidad realizante	Externa
Usar Internet	Hacer uso	Modalidad realizante	Externa
Usar libros	Hacer uso	Modalidad realizante	Externa
Usuario de bases de datos	Poder hacer, saber hacer y hacer uso	Modalidad actualizante	Externa
Usuario de biblioteca	Poder hacer, saber hacer y hacer uso	Modalidad actualizante	Externa

Fuente: elaboración propia.

tres perfiles ante las demandas de una tarea académica que impone unos límites y unos márgenes de actuación. Por su parte, la urgencia de categorías en las fronteras existentes entre estos, y que se configuran como zonas de transición, evidencian las interconexiones entre los perfiles en la medida en que cada uno sienta las bases para potenciar el paso hacia el desarrollo de competencias con niveles crecientes de complejidad.

En relación con el carácter situado de las competencias, es posible identificar esta condición en la común referencia por parte de los participantes a tres de los vectores esenciales que estructuran la relación pedagógica: el maestro, el estudiante y las tareas académicas que median dicha relación. Como puede apreciarse en cada perfil, las variaciones sinérgicas que se establecen entre estos vectores son función del perfil de usuario de la información que se actualiza en relación con la tarea académica propuesta y el contexto en el cual esta tiene lugar. Esto también dependería de las intenciones pedagógicas como en el caso en que explícitamente se enseñan y evalúan habilidades informacionales en las disciplinas (Manzanares & Arreba, 2014; Milczarski & Maynard, 2015; Miranda-Zapata, Riquelme-Mella, Cifuentes-Cid & Riquelme-Bravo, 2014, Thompson & Blankinship, 2015; Wright & Andrews, 2015).

En lo relacionado con las zonas de transición entre perfiles, estas quedan identificadas en la caracterización de cada uno de los perfiles. Por ejemplo, en los recolectores y verificadores en las categorías haber sido exigido académicamente por profesores, y responder a expectativas personales. Tales características dan cuenta de la presencia de transiciones desde una relación de dependencia del maestro hacia la búsqueda de respuestas propias frente a expectativas personales, en lo relacionado con la realización de una tarea académica.

En el caso de los perfiles verificador y reflexivo el aprendizaje sin mediador, así como la búsqueda y reconocimiento de puntos de vista, evidencian la transición hacia una mayor autonomía en el aprendizaje así como hacia el reconocimiento de la relatividad de la información por parte de los sujetos; esto es básico como condición para potenciar en los sujetos la valoración de los argumentos, en la medida en que son entendidos como condición para la construcción de conocimiento. En el perfil recolector la percepción de hechos significativos de la CI en sí mismo, sugiere la transición hacia un perfil de mayor complejidad en tanto requiere un componente de introspección.

Un aspecto que emerge de la caracterización es la identificación de la naturaleza de los factores que son atribuidos por los estudiantes como asociados al desarrollo de la CI, y cómo estos varían en función del perfil. Por ejemplo en el perfil recolector, el haber sido enseñado por el profesor a usar fuentes de información, cobra especial relevancia como categoría para dar cuenta de factores que en la historia escolar han incidido en el desarrollo de la CI, en tanto que en el perfil verificador se destacan, además de lo anterior, la lectura y escritura académicas así como el hecho de haber sido exigido académicamente. Por su parte, en el perfil reflexivo además del hecho de haber sido enseñado por profesor, se destaca como aspecto importante el esfuerzo invertido personalmente en la realización de tareas académicas.

Los anteriores resultados son coherentes con los dos mecanismos identificados como esenciales para la incorporación de las prácticas de uso de fuentes de información teniendo en cuenta el contexto cultural de los usuarios de información: por una parte, el reconocimiento del otro como semejante a sí mismo, y por otra, la atribución de significado intencional a la acción que ese otro lleva a cabo con el uso de herramientas culturales (Tomasello, 2007), en este caso en relación con el uso de fuentes de información.

El reconocimiento que hace el sujeto del otro permite entender las formas posibles de hacer uso de las fuentes; de allí que ser enseñado por el profesor desempeñe un papel fundamental. La atribución de significado intencional contribuye por su parte a la comprensión de la finalidad con la cual el otro usa una determinada fuente, mecanismo importante para el uso de herramientas culturales como son los textos, en sus diferentes formatos (Manghi, Badillo & Villacura, 2014).

Otro aspecto que emerge del análisis de los datos es lo relacionado con la identificación de las estructuras interna y externa que configuran la experiencia de búsqueda de información, según el marco metodológico elegido para este estudio, la fenomenografía. Estas estructuras permitieron diferenciar las experiencias vinculadas por los estudiantes al desarrollo de la CI, de otras experiencias académicas. Como se precisó en otro aparte de este artículo, la estructura externa corresponde a aquellos fenómenos narrados por los estudiantes que permiten diferenciar los factores contextuales asociados al comportamiento de búsqueda de información, en tanto que la estructura interna se determina a partir de las relaciones establecidas entre las diferentes

formas personales de actuar en relación con la información al realizar una tarea de orden académico.

En lo que refiere a la estructura externa de la CI, se identificaron tres vectores que en las formas como los estudiantes viven la experiencia de la relación con la información, se reconocen como constantes: el profesor, la exigencia académica y la percepción de logro personal en relación con una tarea académica. Estos tres vectores son propios de los contextos académicos, en tanto hacen referencia a: la relación pedagógica, las características del contexto en que tiene lugar, y las motivaciones que se actualizan por parte del estudiante en virtud de tales características, respectivamente.

Los tres vectores identificados permitieron delimitar aquello que los estudiantes asocian con el cambio o no cambio, en sus formas de acceder, evaluar y hacer uso de información, esto es, el *habitus* académico y las oportunidades de aprendizaje que allí emergen en la medida en que en el proceso formativo se ponen a disposición de los estudiantes unos determinados instrumentos así como un conjunto de experiencias que inciden en el desarrollo de las prácticas, y en las comprensiones que ellos construyen sobre el uso de las fuentes de información. Tales comprensiones derivan de la interpretación que hacen respecto a los modos de relación que sus maestros, como otros significativos de su experiencia, establecen con tales.

Cabe precisar que no se pretende afirmar que exista una relación de dependencia entre estos tres factores y la CI, pues a partir de los datos recopilados esto no puede concluirse de manera categórica; tan solo se reporta en este análisis la existencia de asociaciones entre el comportamiento del estudiante y la vinculación que en su experiencia establece con estos tres vectores.

Respecto a la estructura interna, se identifican a su vez otros tres vectores como configuradores de la experiencia personal de los usuarios de información: la dificultad atribuida a la tarea, el nivel personal de autoexigencia, y la autoevaluación del esfuerzo invertido en la realización de la tarea. Estos tres vectores involucran directamente a los estudiantes en la valoración de la tarea a realizar y el esfuerzo que están dispuestos a realizar, en estrecha relación con el propio nivel de exigencia.

Es importante señalar que los datos presentados en este estudio no pretenden formularse a manera de generalizaciones sobre la población de estudiantes, en tanto que solamente participaron en esta etapa de la investigación ocho estudiantes. Estas restricciones muestrales del estudio deben ser tenidas en cuenta en la planeación de futuras investigaciones; esto puede representar una alta exigencia para los investigadores en tanto el análisis de entrevistas semiestructuradas requiere invertir una gran cantidad de tiempo y validaciones entre los investigadores para llegar a una depuración adecuada de los datos en función de las categorías de análisis elegidas.

Otro aspecto que se considera importante y que debe ser tenido en cuenta en futuras investigaciones, es el carácter situado de la competencia. Esta condición restringe todo análisis que se lleve a cabo, a contextos puramente académicos, pues tanto los instrumentos aplicados como las categorías de las entrevistas semiestructuradas realizadas, se focalizaron en las experiencias de los estudiantes durante sus tres primeros años de formación. Esta opción

investigativa obedece al interés que reviste para este ámbito de problemas, la construcción de conocimiento sobre el aporte que puede representar la formación profesional en el desarrollo de estas competencias.

Algunas de las líneas que pueden dar lugar a futuras investigaciones y que emergen con gran potencial son las siguientes: el estudio de las CI en docentes de educación básica, media y superior, y la identificación de las potenciales relaciones existentes entre tales competencias y las tareas académicas, así como entre estas y las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación que son empleadas en contextos de aula. La primera línea permitiría incorporar las percepciones de los maestros así como establecer comparaciones entre niveles de formación.

Por su parte, la segunda línea aportaría elementos valiosos para identificar cómo las tareas académicas contribuyen a la actualización de las CI, así como sobre las experiencias de aula de clase como configuradoras de escenarios propicios para el desarrollo de estas competencias. Estos espacios tendrían correspondencia con la formación global en competencias que posibiliten la ciudadanía (Martí Noguera, Martí-Vilar & Almerich, 2014).

## Financiación

Este artículo es resultado de la investigación titulada: «Eventos atribuidos como significativos en la reconfiguración de la competencia informacional por estudiantes universitarios», financiada por la Vicerrectoría Académica de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Cód. PS4663, y por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión de la Universidad Industrial de Santander, Cód. CH 2012-2.

## Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

## Referencias

- The Association of College and Research Libraries. ACRL. (2000). Information Literacy Competency Standards for Higher Education [consultado 15 Ago 2015]. Recuperado de <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/standards.pdf>.
- American Library Association. (1989). Presidential Committee on information literacy. Final Report. Association of College and Research Libraries [consultado 15 Ago 2015]. Recuperado de <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>.
- Alvarado, G. (2009). Competencia, acción y pensamiento: una mirada a las posibilidades de uso del concepto de competencia en la pedagogía. *Revista Científica «General José María Córdoba»*, 7, 56-64.
- Barbosa-Chacón, J. W., Barbosa Herrera, J. C., Marciales Vivas, G. P. & Castañeda-Peña, H. (2010). Reconceptualización sobre competencias informacionales, una experiencia en la educación superior. *Revista de Estudios Sociales*, 37, 106-120. <http://dx.doi.org/10.7440/res37.2010.07>
- Bowden, J. & Marton, F. (1998). *The university of learning. Beyond quality and competence in higher education*. Londres, Inglaterra: Kogan Page.
- Bruce, C. (1997). *The seven faces of information literacy*. Adelaide, Australia: Auslib Press.

- Castañeda-Peña, H., González Niño, L., Marciales Vivas, G., Barbosa Chacón, J. & Barbosa Herrera, J. C. (2010). *Recolectores, verificadores y reflexivos: perfiles de la CI. Revista Interamericana de Bibliotecología*, 33(1), 187–209.
- Fernández, M. & Gijón, J. (2012). Formación de profesionales basada en competencias. *Journal for Educators, Teacher and Trainers*, 3, 109–119. *Formacion de profesionales basada en competencias-4264611.pdf*.
- Garayeva, A., Kartashova, E., Nizamutdinova, G., Kudakov, Y., Akhmetzyanova, G., Zhuravleva, M., et al. (2015). Information competence structure and content of the higher school students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(2), S3. <http://dx.doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n2s3p254>, 254-259.
- González, L., Marciales Vivas, G., Castañeda-Peña, H., Barbosa Chacón, J. & Barbosa, J. C. (2013). *CI: desarrollo de un instrumento para su observación. Lenguaje*, 41(1), 105–131.
- Greimas, A. J. (1989). *Del sentido II: ensayos semióticos*. Madrid, España: Gredos.
- Herreño, Y. & Narváes, G. (2014). *Lo poético: una visión alternativa de la educación por competencias. Educación y Territorio*, 3(1), 67–87. Consultado: 09/07/2015.
- Limberg, L. (1999). Three conceptions of information seeking. En: T. D. Wilson, & D. K. Allen (Eds.), *Exploring the contexts of information behavior. Proceedings of the Second international Conference on Research in Information Needs, Seeking and Use in Different Contexts*, 13-15 August. (116-135). Londres, Inglaterra: Taylor Graham.
- Lupton, M. (2004). *The learning connection: Information literacy and the student experience*. Blackwood, Australia: Auslib Press.
- Manghi, D., Badillo, C., & Villacura, P. (2014). Alfabetización semiótica en clases de Historia. Estrategias de mediación desde un enfoque multimodal. *Perfiles Educativos*. XXXVI (146), 63-79 [consultado 20 May 2014]. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/index.php?numero=146&anio=2014>.
- Manzanares, M. C. S. & Arreba, A. B. (2014). Aprendizaje basado en la evaluación mediante rúbricas en educación superior. *Suma Psicológica*, 21(1), 28–35. [http://dx.doi.org/10.1016/S0121-4381\(14\)70004-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0121-4381(14)70004-9)
- Marciales, G. (2012). Competencia informacional y brecha digital: preguntas y problemas emergentes derivados de investigación. *Nómadas*, (36), 127-142 [consultado 20 May 2014]. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/101680578/texto-3>.
- Marciales, G., González, L., Castañeda-Peña, H. & Barbosa-Chacón, J. W. (2008). *Competencias informacionales en estudiantes universitarios: una reconceptualización. Universitas Psychologica*, 7(3), 613–954.
- Martí Noguera, J. J., Martí-Vilar, M. & Almerich, G. (2014). Responsabilidad social universitaria: influencia de valores y empatía en la autoatribución de comportamientos socialmente responsables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 160–168. [http://dx.doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70019-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70019-6)
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Maybee, C. (2007). Understanding our student learners. A phenomenographic study revealing the ways that undergraduate women at Mills College understand using information. *Reference Service Review*, 35(3), 452–462. <http://dx.doi.org/10.1108/00907320710774319>
- Milczarski, V., & Maynard, A. (2015). There has to be a better way! Using a case study approach to information literacy instruction in psychology courses. En W.: Altman, & J Stowell, (Eds.), *Essays from E-xcellence in Teaching: Vol. 14* (pp. 45-49). Recuperado de <http://teachpsych.org/ebooks/eit2014/index.php>.
- Miranda-Zapata, E., Riquelme-Mella, E., Cifuentes-Cid, H. & Riquelme-Bravo, P. (2014). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de habilidades sociales en universitarios chilenos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(2), 73–82. [http://dx.doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70010-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70010-X)
- Seamans, N. (2002). Student perceptions of information literacy: insights for librarians. *Reference Service Review*, 30(2), 112–123. <http://dx.doi.org/10.1108/00907320210428679>
- Thompson, L. & Blankinship, L. A. (2015). Teaching information literacy skills to sophomore-level biology majors. *Journal of Microbiology and Biology Education*, 16(1), 29–33. <http://dx.doi.org/10.1128/jmbe.v16i1.818>
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Uribe, A. (2012). El aprendizaje y la enseñanza de competencias informacionales: dos sistemas interconectados desde la teoría de la actividad y los modelos de comportamiento informacional. *Revista Nacional de la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia*. 8(15), 74-92. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/24950/1/1.%20El%20aprendizaje%20y%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20competencias.pdf>.
- Wilson, T. D. (1999). Models in information behavior research. *Journal of Documentation*, 55, 249–270. <http://dx.doi.org/10.1108/EUM0000000007145>
- Wright, S.J., & Andrews, C. (2015). Developing a for-credit course to teach data information literacy skills: A case study in natural resources. *Data Information Literacy Case Study Directory*. 2(1), Article 1. doi: 1288284315476.