

Reconceptualización sobre competencias informacionales.

Una experiencia en la Educación Superior*

por **Jorge Winston Barbosa Chacón****

Juan Carlos Barbosa Herrera***

Gloria Patricia Marciales Vivas****

Harold Andrés Castañeda Peña*****

Fecha de recepción: 22 de febrero de 2009

Fecha de aceptación: 2 de junio de 2009

Fecha de modificación: 24 de julio de 2009

RESUMEN

El artículo presenta resultados de un proyecto de investigación sobre competencia informacional en estudiantes universitarios, en desarrollo desde 2006. El estudio parte de la comprensión tradicional de competencia informacional y propone su replanteamiento desde el enfoque semiótico del discurso. Se sustenta que la competencia informacional está representada en las condiciones previas (modalidades cognitiva, afectiva y pragmática de la competencia). Estas condiciones hacen posible la actuación relativa a la información. Adicionalmente, se construyó una estructura de análisis *in situ* de la competencia. Esta estructura fue probada con un estudiante de educación a distancia en la Universidad Industrial de Santander, Colombia. Los resultados muestran que las dimensiones de la competencia informacional pueden ser comprendidas a partir de la experiencia relatada por el sujeto. El estudiante mostró ejemplos sobre las claras relaciones entre las modalidades (perspectiva semiótica) y sus experiencias e historia de vida (perspectiva sociocultural). De otro lado, fueron evidentes las fuertes relaciones entre las modalidades que exigen procesos detallados de análisis de los resultados.

PALABRAS CLAVE:

Estudiantes universitarios, fuentes de información, competencia informacional, búsqueda de información, acceso a información, habilidades informacionales.

* Grupo de Investigación "Aprendizaje y Sociedad de la información". Pontificia Universidad Javeriana Bogotá-Colombia/Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia. Proyecto financiado por la Vicerrectoría Académica de la Pontificia Universidad Javeriana. Agosto 2006-2007, Código PSO 58. Fueron colaboradores en este proyecto: Liliana González, Carlos Rico Troncoso, de la Pontificia Universidad Javeriana, y Edison Muñoz Suárez, de la Universidad Industrial de Santander.

** Profesor asistente del Instituto de Proyección Regional y Educación a Distancia, Universidad Industrial de Santander. Ingeniero electromecánico, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad Industrial de Santander y Magíster en Informática de la Universidad Industrial de Santander. Entre sus publicaciones se encuentran: Recolectores, Verificadores y Reflexivos: perfiles de la competencia informacional en estudiantes universitarios de primer semestre (escrito con Gloria P. Marciales Vivas, Liliana González Niño y Juan Carlos Barbosa Herrera y Harold Castañeda-Peña). *Revista Interamericana de Bibliotecología* 33, No. 1: 187-209, 2010; Competencias informacionales en estudiantes universitarios: una reconceptualización (escrito con Gloria P. Marciales Vivas, Liliana González Niño y Harold Castañeda-Peña). *Revista Universitas Psychologica* 7, No. 3: 643-654, 2008; Instrumento para la evaluación de material escrito de autoaprendizaje para educación a distancia (escrito con Rocío Rey Gómez y Gilberto Gómez Mantilla). *Revista Docencia Universitaria* 6, No. 1: 56-71, 2005; Evaluación de materiales escritos de autoaprendizaje para educación a distancia (escrito con Rocío Rey Gómez y Gilberto Gómez Mantilla). *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* 6, No. 2: 55-76, 2003. Correo electrónico: jowins@uis.edu.co.

*** Profesor asistente del Instituto de Proyección Regional y Educación a Distancia, Universidad Industrial de Santander. Psicólogo de la Universidad Católica de Colombia y Magíster en Docencia Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional. Entre sus publicaciones se encuentran: Aprendizaje y sociedad de la información (escrito con Gloria P. Marciales Vivas y Carlos Rico). En *Saber, sujeto y sociedad: una década de investigación en psicología*, ed. Hugo Escobar Melo, 325-344. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2006; Educación superior y tecnologías de la información y la comunicación: intereses investigativos. En *Entornos virtuales en la educación superior*, 167-177. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación, 2006. Correo electrónico: jbarbosa@uis.edu.co.

Reconceptualizing Information Competency: A Case from Higher Education

ABSTRACT

This article presents the results of a study, started in 2006, on information competency in university students. The study was based on the idea that we should use a semiotic focus of discourse to rethink the traditional understanding of information competency. We argue that information competency is represented in already-existing conditions (cognitive, affective, and pragmatic modalities of understanding). These conditions make it possible to interact in a relative manner with the information. We also developed an *in situ* method to analyze understanding. This method was tested with a student studying Education at the Universidad Industrial de Santander (Colombia) at a distance. The results show that the dimensions of information competency can be understood based on the subject's experience. The student showed examples of the clear relationship between the modalities (the semiotic perspective) and the experiences accrued over his or her life (the socio-cultural perspective). The strong relationships between the modalities that required careful analysis of the results were also evident.

KEY WORDS:

University Students, Sources of Information, Information Competency, Information Searches, Access to Information, Information Skills.

Reconceitualização sobre competências informacionais. Uma experiência na Educação Superior

RESUMO

O artigo apresenta resultados de um projeto de pesquisa sobre competência informacional com estudantes universitários, em desenvolvimento desde 2006. O estudo parte da compreensão tradicional de competência informacional e propõe sua reconfiguração a partir do enfoque semiótico do discurso. Sustenta-se que a competência informacional está representada nas condições prévias (modalidades cognitivas, afeta e pragmática da competência). Essas condições tornam possível a atuação relativa à informação. Além disso, construiu-se uma estrutura de análise *in loco* da competência. Essa estrutura foi testada com um estudante de educação à distância da Universidade Industrial de Santander, Colômbia. Os resultados mostram que as dimensões da competência informacional podem ser compreendidas a partir da experiência relatada pelo sujeito. O estudante mostrou exemplos sobre as claras relações entre as modalidades (perspectiva semiótica) e suas experiências e história de vida (perspectiva sócio-cultural). Por outro lado, foram evidentes as fortes relações entre as modalidades que exigem processos detalhados de análise dos resultados.

PALAVRAS CHAVE

Estudantes universitários, fontes de informação, competência informacional, pesquisa de informação, acesso a informação, habilidades informacionais.

**** Profesora titular de la Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Psicóloga y Magíster en Educación y Psicología de la Universidad Javeriana. Doctora en Educación, Universidad Complutense de Madrid. Entre sus publicaciones recientes se encuentran: Nativos digitales: ¿ocultamiento de factores generadores de fracaso escolar? *Revista Iberoamericana de Educación* 50: 113-130, 2009; Mitos, realidades y preguntas de investigación sobre los "nativos digitales": una revisión. *Revista Universitas Psychologica* 8, No. 2: 323-338, 2009; Competencias informacionales en estudiantes universitarios: una reconceptualización (escrito con Jorge Winston Barbosa, Liliana González Niño y Harold Castañeda-Peña). *Revista Universitas Psychologica* 7, No. 3: 643-654, 2008. Correo electrónico: gloria.marciales@javeriana.edu.co.

***** Profesor asociado de la Facultad de Comunicación y Lenguaje, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Licenciado en Español-Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional; Magíster en Educación con énfasis en Lingüística Aplicada en Cartage College y Magíster en Lingüística Española en el Instituto Caro y Cuervo. Doctor en Educación, Goldsmiths-University of London. Entre sus publicaciones se encuentran: Competencias informacionales en estudiantes universitarios: una reconceptualización (escrito con Jorge Winston Barbosa, Liliana González Niño y Gloria P. Marciales Vivas). *Revista Universitas Psychologica* 7, No. 3: 643-654, 2008; Interwoven and Competing Gendered Discourses in a Pre-School EFL Lesson. En *Gender and Language Research Methodologies*, eds. Kate Harrington, Lia Litosseliti, Helen Sauntson y Jane Sunderland, 256 - 268. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 2008; *Masculinities and Femininities Go to Preschool: Gender Positioning in Discourse*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2009. Correo electrónico: hcastan@javeriana.edu.co.

Este artículo reporta parte de la experiencia investigativa de un proyecto adelantado por el Grupo de Investigación “Aprendizaje y Sociedad de la Información”, el cual ha dedicado gran parte de su tiempo al desarrollo de una línea centrada en indagar sobre las experiencias de acceso, tratamiento, apropiación y comunicación de la información, en contextos de aprendizaje universitarios. Así, este artículo es parte de apuestas investigativas encaminadas al diseño de un instrumento observacional para describir las prácticas de uso de las fuentes de información que, dado los escenarios de desenvolvimiento de los investigadores, han tenido como población objetivo de tales prácticas a los estudiantes de las modalidades presencial y a distancia.

En forma particular, se busca mostrar una crítica conceptual que tenga como objeto de conocimiento una mirada integral, y no meramente instrumentalista, del hacer del sujeto en sus relaciones con la información; una mirada que permita contribuir a la caracterización de las maneras de interacción de éste con la información, y, en especial, de aquellos aspectos que intervienen, condicionan y transforman dicho hacer con la información. De esta forma, se puede contribuir con dos problemáticas propias de la educación superior: por un lado, brindar aportes al entendimiento de las diversas maneras de interacción que los educandos, como particulares usuarios de la información, establecen con la diversidad de fuentes disponibles en los contextos de su cotidianidad, y por otro, contribuir a la identificación de factores que podrían estar incidiendo desfavorablemente en el desarrollo de las competencias básicas que, para tal efecto, exige la sociedad de hoy, muy marcada por el uso de la información y la comunicación.

Por lo anterior, la crítica conceptual presentada espera brindar algunos elementos que contribuyan a las gestiones de orden académico, pedagógico, administrativo, tecnológico, investigativo y de relación con la comunidad, desarrolladas por los actores educativos en cuanto a las exigencias del uso y tratamiento de las fuentes de información; gestiones que, al respecto, dan importancia a interrogantes como: ¿Dónde está la información? ¿Cómo llegar a la información? ¿Cómo procesar la información? ¿Cómo transformar la información en conocimiento? ¿Cómo socializar la información? ¿Cómo convertir la información en una base

para contribuir a la solución de situaciones problemáticas? (Castells s. f.).

Así, es responsabilidad particular de las organizaciones educativas, por un lado, la generación de estrategias, mecanismos y políticas para caracterizar las prácticas de uso de las fuentes de información de los educandos y, por otro, el compromiso de favorecer el desarrollo de competencias frente a su tratamiento y apropiación, teniendo en cuenta las características evolutivas de los sujetos y los contextos de aprendizaje.

Comprometerse con el anterior reto exige tener en cuenta que las relaciones con las fuentes de información y, en especial, la apropiación de conocimiento responden a: i) las características de orden individual, ii) los factores vinculados a la historia personal y iii) los aspectos contextuales y culturales; todos ellos como elementos de mediación en tales relaciones, y que, por lo demás, están altamente relacionados con las experiencias de vida de los sujetos. De esta manera, de modo más integral, se puede hablar con pertinencia de lo que se ha denominado Competencia Informacional, ya que, al dar importancia a los espacios de desenvolvimiento en los que se hallan inmersos los estudiantes, se puede dar más significado a los procedimientos y actitudes que éstos desarrollan para el uso y apropiación de fuentes de información.

En consecuencia, en este artículo, a través de cinco interrogantes se parte de una fundamentación tradicional sobre competencia informacional, la cual denota la ausencia de los tópicos antes descritos y se halla representada en la posición y normatividad emanadas de asociaciones profesionales que han tenido como horizonte la bibliotecología, los estándares y los procesos encaminados al cumplimiento de dichos estándares. Esta sección responde a la pregunta *¿Cuáles han sido el marco conceptual y las directrices prevalentes sobre competencia informacional?*

Como segundo aspecto, se socializa la descripción de la apuesta investigativa, mostrando tanto la descripción del escenario educativo en donde se desarrolló la experiencia como los elementos metodológicos del estudio de caso particular. El aspecto, así estructurado, responde al interrogante *¿Cuáles fueron el contexto y el diseño del estudio de caso?*

Consecuentemente, se muestra la manera como se trascendió la concepción tradicional del concepto. Esta óptica fue materializada a través de un estudio de caso en donde un educando de la Universidad Industrial de

Santander (UIS) –al que en adelante haremos referencia como “el estudiante UIS”–, haciendo uso de fuentes de información, permitió que, a través de sus actitudes y procedimientos ante la búsqueda, tratamiento, producción y comunicación con la misma, dejara corroborar la presencia de lo social y cultural en la competencia informacional, aspecto que ratifica las modalidades que caracterizan su condición. Esta sección hace referencia a la pregunta *¿Cuál fue la experiencia de reconceptualización sobre competencia informacional?*

Del ejercicio anterior, el grupo de investigación, tomando como base su propio concepto de competencia informacional, construyó una estructura conceptual que integra los elementos asociados con las experiencias de vida de los sujetos. Esta sección se centra en responder a la pregunta *¿Cuál fue el producto de la experiencia de reconceptualización de competencia informacional?*

Para finalizar, se expone el valor agregado de la experiencia y se plantean algunos elementos relacionados con el devenir de la problemática en la educación. Esta sección responde a la pregunta *¿Qué se pudo concluir de la reconceptualización?*

¿CUÁLES HAN SIDO EL MARCO CONCEPTUAL Y LAS DIRECTRICES PREVALENTES SOBRE COMPETENCIA INFORMACIONAL? UNA APROXIMACIÓN A LA CONCEPCIÓN TRADICIONAL

Las aptitudes para el acceso y uso de la información están en relación con las destrezas en tecnologías de la información, pero tienen unas implicaciones mucho más amplias para el individuo, el sistema educativo y la sociedad (ACRL 2000).

Al realizar una mirada a la fundamentación dominante en torno a la competencia informacional, se deduce que el efecto de la explosión informativa, de diferente presentación y almacenada en una gran variedad de fuentes, fue lo que generó en el ámbito educativo la necesidad de dar importancia a este efecto como objeto de estudio; un estudio que generó una gama de definiciones sobre la competencia informacional y, a su vez, un compromiso frente al desarrollo de estrategias formativas al respecto.

Esta tarea hizo que, en particular, la Association of College and Research Library (ACRL), desde 1979, pensara en la creación de programas en habilidades informativas que apoyaran el aprendizaje y la adquisición de conoci-

mientos científicos y tecnológicos, en pro de favorecer el desarrollo académico y personal. De manera análoga, se han sumado diversidad de textos conceptuales y normativos de otros organismos internacionales, como Information Literacy Standards for Student Learning (ASSL); Association for Educational Communications and Technology (AETC); Society of College, National and University Libraries (SCONUL); American Library Association (ALA); Chartered Institute of Library and Information (CILIP); Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIIL); International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA), que, al atender la demanda de la mencionada explosión informativa, han ofrecido distintos listados, a modo de manuales, de habilidades, destrezas o capacidades de la persona alfabetizada o formada en el manejo de la competencia informacional.

El referente teórico más consolidado y aceptado por el conjunto de instituciones y asociaciones bibliotecarias de los países desarrollados es el concepto de Alfabetización Informacional (ALFIN) o, si se prefiere, de adquisición de competencias en información. Desde los años setenta, pero fundamentalmente en la última década, se ha ido generando un importante y notorio número de eventos, como el caso del pasado seminario de trabajo “Biblioteca, aprendizaje y ciudadanía: la alfabetización informacional”, realizado en Toledo en 2006; eventos que han producido declaraciones internacionales en torno a la formación de los potenciales usuarios de las bibliotecas y demás servicios de gestión documental, a partir del concepto adoptado: alfabetización informacional o adquisición de competencias en información (Area 2007).

El trabajo de los organismos internacionales ha estado respaldado, igualmente, por manifiestos que, a través de declaraciones, han tenido diferentes horizontes de acción frente a la alfabetización informacional. Los horizontes han sido: i) la búsqueda de una sociedad alfabetizada informacionalmente (Declaración de Praga 2003), ii) la articulación entre la alfabetización informacional y el aprendizaje a lo largo de la vida (Declaración de Alejandría 2005) y iii) la relación biblioteca-aprendizaje y ciudadanía (Declaración de Toledo 2006).

La posición de los organismos y las declaraciones, a lo largo del tiempo, ameritan una mirada particular, en especial, a lo que demandan sus lineamientos o directrices, de los cuales se puede apreciar un marco conceptual en torno a las competencias informacionales. Una mirada, en ese sentido, se muestra en los Cuadros 1 y 2.

Cuadro 1. Alfabetización informacional desde la óptica de asociaciones profesionales

Directrices/conceptos	
<p>Asociación</p> <p>Information Literacy Standards for Student Learning-ASSL y AETC (1998)</p>	<p>El horizonte es el estudiante alfabetizado informacionalmente, medido a través de estándares e indicadores.</p> <p>Los estándares de competencia informacional están ligados a estándares de aprendizaje independiente y estándares de responsabilidad social.</p> <p>El estudiante es competente informacionalmente si:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Accede a la información eficiente y efectivamente. -Evalúa la información críticamente. -Utiliza la información con precisión y creatividad. <p>El estudiante que aprende con independencia es competente informacionalmente si:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Localiza la información relacionada con sus intereses personales. -Aprecia la literatura y otras expresiones creativas de la información. -Se esfuerza por la excelencia en la búsqueda de la información y en la generación de conocimiento. <p>El estudiante que contribuye positivamente a la comunidad de aprendizaje y a la sociedad es competente informacionalmente si:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconoce la importancia de la información en la sociedad democrática. -Tiene una conducta ética en cuanto a la información y a la tecnología de información. -Participa efectivamente en grupos para encontrar y generar información.
<p>Society of College, National and University Libraries (SCONUL) (1999)</p>	<p>Aptitudes de la persona para el acceso y uso de la información:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reconoce la necesidad de información. -Distingue entre las distintas formas de tratamiento de la necesidad de información reconocida. -Construye estrategias de localización de la información. -Localiza la información y accede a ella. -Compara y evalúa la información obtenida en diversas fuentes. -Organiza, aplica y comunica la información a otras personas, y de forma adecuada a cada situación. -Sintetiza y edifica a partir de la información existente, contribuyendo a la creación de nuevo conocimiento.

Cuadro 1. Alfabetización informacional desde la óptica de asociaciones profesionales (Continuación)

Asociación	Directrices/conceptos
<p>American Library Association - ACRL/ALA (2000)</p>	<p>Aptitudes para el acceso y uso de la información: “[...] un conjunto de habilidades que exigen a los individuos reconocer cuándo se necesita información y poseer la capacidad de localizar, evaluar y utilizar eficazmente la información requerida”. Alfabetización informacional: “[...] es una capacidad de comprender y un conjunto de habilidades que capacitan a los individuos para reconocer cuándo se necesita información, y poseer la capacidad para localizar, evaluar y utilizar eficazmente la información requerida”.</p>
<p>Chartered Institute of Library and Information (CILIP) (Abel et al. 2004)</p>	<p>Alfabetización Informacional: Es saber cuándo y por qué se necesita información, dónde encontrarla, y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética. Las habilidades (o competencias) necesarias para que una persona pueda ser considerada como alfabetizada en información se basan en procesos de comprensión en torno a varios aspectos de la relación con la información.</p>
<p>Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (ANZIL) (Bundy 2004)</p>	<p>Principios que respaldan una persona alfabetizada en información: -Se implica en el aprendizaje independiente mediante la construcción de nuevo significado, comprensión y conocimiento. -Obtiene satisfacción y realización personal gracias al uso eficaz de la información. -Tanto individual como colectivamente busca y utiliza la información en la toma de decisiones y la solución de problemas para afrontar las cuestiones personales, profesionales y sociales. -Demuestra responsabilidad social por medio del compromiso con el aprendizaje continuo y la participación comunitaria.</p>

Cuadro 1. Alfabetización informacional desde la óptica de asociaciones profesionales (Continuación)

Diretrizes/conceptos	
Asociación	Normas
<p>Infoalfabeta. “Para poder ser considerada infoalfabeta, una persona debe ser capaz de reconocer cuándo necesita información, así como tener la capacidad para localizarla, evaluarla y usarla efectivamente”.</p> <p>“Los individuos infoalfabeta son aquellos que han aprendido cómo aprender. Ellos saben cómo aprender porque saben cómo está organizado el conocimiento, saben cómo encontrar información y cómo usar la información de manera tal que otros puedan aprender de ellos” (Lau 2004).</p>	<p>de acceso: el usuario accede a la información en forma efectiva y eficiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Definición y articulación de la necesidad informativa. -Localización de la información. <p>de evaluación: el usuario evalúa información crítica y competentemente.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Valoración de la información. -Organización de la información. <p>de uso: el usuario aplica/usa información en forma precisa y creativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Uso de la información. -Comunicación y uso ético de la información.

Cuadro 2. Manifiestos sobre alfabetización informacional

Diretrizes/conceptos	
Declaración	Diretrizes/conceptos
<p>Praga 2003 Hacia una sociedad alfabetizada en información</p>	<p>Alfabetización Informacional: “[...] comprende el conocimiento y necesidades de los individuos y la habilidad para identificar, localizar, evaluar, organizar y crear, utilizar y comunicar información eficazmente para enfrentar aspectos o problemas; es un prerrequisito para participar eficazmente en la Sociedad de la Información y es parte de los derechos básicos de la humanidad para un aprendizaje de por vida”.</p>
<p>Alejandro 2005 Alfabetización informacional y aprendizaje a lo largo de la vida</p>	<p>Alfabetización Informacional: -Incluye las competencias para reconocer las necesidades de información y para localizar, evaluar, aplicar y crear información dentro de contextos sociales y culturales. -Resulta crucial para las ventajas competitivas de individuos, empresas (especialmente las pequeñas y medianas), regiones y naciones. -Ofrece la clave para el acceso, uso y creación eficaz de contenidos, en apoyo del desarrollo económico, la educación, la salud y los servicios humanos, y de todos los demás aspectos de las sociedades contemporáneas; y con ello, ofrece una base vital para conseguir las metas de la Declaración del Milenio y de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. -Se extiende más allá de las meras tecnologías actuales para cubrir el aprendizaje, el pensamiento crítico y las competencias de interpretación, por encima de fronteras profesionales, potenciando a los individuos y comunidades.</p>
<p>Toledo 2006 Biblioteca aprendizaje y ciudadanía: la alfabetización informacional</p>	<p>La alfabetización informacional es una herramienta esencial para la adquisición de competencias en información, así como para el desarrollo, participación y comunicación de los ciudadanos. Se hacen necesarios conocimientos sobre el acceso a la información y su uso eficaz, crítico y creativo.</p>

Fuente: basado en Area (2007).

De lo planteado por los anteriores organismos y declaraciones, es factible deducir algunos elementos que respaldan el concepto tradicional sobre la competencia informacional, el cual se centra, particularmente, en *la relación directa del sujeto con la información*. Dichos elementos son:

- El criterio de “alfabetización”, en primera instancia, alude a una responsabilidad exclusiva de los contextos formales de aprendizaje focalizados en el dominio de las herramientas de la lectoescritura, o en planteamientos excesivamente técnico-instrumentales. Ante tal responsabilidad, se destaca el papel que las bibliotecas han desempeñado en su particular compromiso frente a la Educación para la Alfabetización Informativa, llegando a crear, en forma adicional, *herramientas y programas para conocer, acceder y satisfacer las necesidades de los usuarios de la información* (Fjällbrant *et al.* 1997).
- Las habilidades o competencias que denotan la normatividad están fielmente centradas en lo que “hace” el sujeto en relación con la información.
- La estandarización representa la óptica tradicional de la bibliotecología centrada en la cultura de la alfabetización informativa, la cual se basa en la capacidad de acceso, identificación, organización, evaluación, aplicación y marco legal, en cuanto al acceso y uso de información. La estandarización y la cultura implícita definen, por excelencia, las competencias en función de la adquisición, desarrollo y demostración de habilidades individuales. Este marco es el que ha respaldado, en términos generales, la denominada función educativa de la biblioteca universitaria (Hapke 2005).
- Las organizaciones han tenido como objetivo particular la identificación de indicadores que contribuyan a medir los resultados individuales de la normatividad así creada (Tiscareño y Meras 2002).

De otro lado, y al centrar la mirada en lo que serían las tendencias que caracterizan a las directrices, se puede ver que existe una vinculación estrecha, mas no una identidad, entre los términos capacidad, aptitud, destreza y habilidad, en torno a esta competencia, dada en el marco de las experiencias de la práctica individual y social de los sujetos. Al respecto, se puede apreciar:

- **Competencia informacional como habilidad** (caso mostrado en SCONUL, ACRL, CILIP y Praga). Conceptualmente, representa el grado de com-

petencia que ha de tener el sujeto frente a un objetivo determinado en su relación con la información. Allí cuenta la experiencia del sujeto, o la enseñanza para el desarrollo de tal competencia; lo último, particularmente, para el desempeño en contextos formales de aprendizaje. De allí que los propósitos que guían el desarrollo de estas habilidades estén en correspondencia con los escenarios académicos (Marciales *et al.* 2008).

- **Competencia informacional como aptitud** (enunciado en SCONUL y ACRL/ALA). Se entiende como una disposición, como un potencial natural con el que cuenta el sujeto y que puede ser puesto en acción, que puede ejercerse, que puede ponerse en movimiento, en su relación con la información. Se podría afirmar que la aptitud es la “materia prima” a partir de la cual es posible el desarrollo de habilidades, pero se acepta que el punto de partida no es exactamente el mismo para todos los sujetos (Moreno Bayardo 1998).
- **Competencia informacional como una práctica con dimensión social** (explícita e implícita en todas las organizaciones y manifestaciones). Se centra la atención en la relación que existe entre el desarrollo de ésta y la formación de un sujeto social capaz de asumir con conciencia, tanto crítica como ética, la diversidad y complejidad de factores que median el acceso a la información (Marciales *et al.* 2008).

De igual manera, se puede observar que cuando las competencias se centran sólo en el acceso a la información y en la habilidad en su tratamiento, éstas se identifican con la óptica instrumentalista, al no considerarse que:

- Las competencias están asociadas a un conjunto de conocimientos prácticos socialmente establecidos, que son empleados por el sujeto en momentos oportunos para dar a entender que los posee; hay que señalar que dichos conocimientos no se refieren a meros “haceres” rutinarios, sino que reflejan el desarrollo de determinadas habilidades; además, suponen que el sujeto que los posee hace uso de ellos habiendo desarrollado estrategias que le permiten utilizarlos creativamente frente a las diversas situaciones que lo demandan (Coulon 1995).
- Las dimensiones social y cultural de la competencia informacional no solamente se enmarcan en el escenario propio de la relación del sujeto y del grupo con la información.

- Las condiciones de posibilidad de desarrollo de habilidades guardan relación con las vivencias de los sujetos, es decir, la experiencia personal y la historicidad de la relación con las fuentes de información, así como la incidencia de otros en tal historicidad.
- La acción del sujeto sobre las fuentes de información tiene implicaciones sobre el contexto social y condiciona sus posibilidades de constituirse en sujeto informado y en participante reconocido de procesos de toma de decisiones con incidencia social (Marciales *et al.* 2008).

Según el último aspecto, la competencia informacional se traduce en condiciones necesarias para la participación en procesos decisorios que demandan el ejercicio pleno de la ciudadanía; un aspecto que —con el propósito de consolidar el desarrollo bibliotecológico y documental— hizo que algunos expertos en la temática centraran esfuerzos por denotar las particularidades de la *apropiación informacional* y de *inclusión* en los órdenes digital, informacional y social de la población (Ferreira y Dudziak 2004). Estas particularidades se aprecian en el Cuadro 3, en donde se pormenorizan las concepciones, los énfasis, la sociedad, los procedimientos, la relación con lo cognitivo, el objeto o sujeto interviniente y el rol característico de este último (Miranda y Meneses 2006).

Cuadro 3. Concepciones de apropiación informacional como fenómeno de inclusión

Concepciones de apropiación informacional emergentes		
Digital	Informacional	Social
Basada en la alfabetización computacional o digital como habilidad primaria. Definida como la aplicación de técnicas y procedimientos conectados al procesamiento y distribución de informaciones con base en el desarrollo de habilidades y uso de herramientas y soportes tecnológicos.	Proceso de búsqueda de la información para la construcción de conocimiento que involucra el uso, la interpretación, la búsqueda de significados para la construcción de modelos mentales.	Proceso de aprendizaje que engloba, además de una serie de habilidades y conocimientos, la noción de valores conectados a la dimensión social y situacional. Los valores se refieren al desarrollo de actitudes y posicionamientos personales, incluidos la ética, la autonomía, la responsabilidad, la creatividad, el pensamiento crítico y el aprender a aprender, enfatizando el ciudadano, el ser social, admitiendo una situación sistémica de la sociedad.
Concepciones de inclusión		
Digital	Informacional	Social
Concepción con énfasis en la tecnología de la información.	Concepción con énfasis en procesos cognitivos.	Concepción con énfasis en el aprendizaje que consiste en una perspectiva integrada de aprendizaje y ejercicio de la ciudadanía.
Énfasis en el acceso	Énfasis en el conocimiento	Énfasis en el aprendizaje
Sociedad de la información	Sociedad del conocimiento	Sociedad del aprendizaje
Acceso	Acceso y procesos	Acceso, procesos y relaciones
Representa el qué	Representa el qué y el cómo	Representa el qué, el cómo y el por qué
Acumulación del saber	Construcción del saber	Fenómeno del saber
Sistemas de información/tecnología	Usuarios/individuos	Aprendices/ciudadanos
Espectador	Conocedor	Autónomo

Fuente: basado en Ferreira y Dudziak (2004).

A partir del marco anterior, se denotó la importancia de la alfabetización digital, así como del desarrollo de procesos cognitivos, pero a su vez se señaló la necesidad de mantener, como objeto de análisis, la determinación de conexiones entre las habilidades, los conocimientos y los valores construidos por el sujeto en el proceso de hacerse informacionalmente competente, siendo éste, precisamente, el horizonte del proceso investigativo del cual surge la presente crítica conceptual.

El horizonte se caracteriza por echar una mirada al concepto de competencias informacionales, involucrando el hecho de que éstas tienen una dimensión histórica, dado que el sujeto que hace uso de la información es dinámico, cambiante e inacabado. En esta óptica, la historia del sujeto se constituye en fuente de recuerdo y de olvido, a través de la cual se establecen continuidades entre generaciones de aprendices (Wenger 2001), asociadas, en este caso, a la forma de acceder, hacer uso y apropiarse de la información. Aquí cobran gran relevancia aquellos instrumentos y prácticas que

emergen en las interacciones que se establecen en las comunidades de referencia de los usuarios de la información, los cuales plasman las creencias y prácticas compartidas. En las interacciones se construyen significados que son apropiados por quienes integran la comunidad, significados que, a su vez, se expresan en las formas habituales de acceder y hacer uso de la información en contextos específicos. La apropiación de información y de conocimiento pertinente, en contextos culturales específicos, desempeña un papel fundamental en el desarrollo tanto de competencias como de capital social (Marciales *et al.* 2008).

El objeto de análisis y el horizonte, planteados como últimos, tienen un descriptor en común: el abordamiento del estudio de las Competencias Informacionales desde el enfoque sociocultural; enfoque que, en una perspectiva cercana a la del grupo de investigación “Aprendizaje y Sociedad de la Información”, fue tenido en cuenta en las dos experiencias investigativas particulares, las cuales se muestran en el Cuadro 4.

Cuadro 4. Estudios sobre competencias informacionales con enfoque sociocultural

Estudio	Aspectos asociados al enfoque sociocultural	Resultados
<p>Modelo cultural de la alfabetización informacional (Montiel-Overall 2007).</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Destaca la influencia de la cultura en el sentido y uso de la información. -Da importancia a la conexión entre estudiantes como forma de construir conocimiento con otros. -Se reconoce la influencia de la cultura y experiencia de los educandos, incluso fuera de la academia, como punto de partida para alfabetizar informacionalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> -Propone un marco para la comprensión de la información centrada en la alfabetización en la cultura. -Se formula una pedagogía constructivista que exige dar cuenta del conocimiento de los educandos y sus perspectivas frente a la información.
<p>La alfabetización informacional para la ciudadanía en América Latina (Ferreira y Dudziak 2004).</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Analiza la percepción de los usuarios en cuanto al impacto de los programas nacionales de información y TIC (Tecnologías de la Información y la comunicación) en su ejercicio pleno de ciudadanía. -Se deducen niveles de alfabetización informacional a partir de la percepción de los usuarios. -Se realizan estudios de caso para visualizar la trascendencia del uso de información en las condiciones de las actividades y en el ejercicio de la ciudadanía. -Variables consideradas en el estudio: motivación, comprensión, dificultades, uso, conocimientos obtenidos, proyección/impacto en el día a día y valoración/recomendación del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> -Existencia de diferentes y simultáneos niveles de alfabetización informacional entre países. -Predominancia de la inclusión digital sobre la informacional y la social.

Los anteriores estudios, al contemplar una óptica sociocultural, brindan elementos valiosos para concretar intereses relacionados con la dimensión formativa de las Competencias Informacionales, aunque no sean tan fuertes para apoyar las apuestas en cuanto a la reconstrucción conceptual y, más aún, la generación de estrategias de observación y evaluación de estas Competencias.

Tomando el anterior marco conceptual y su respectivo análisis, el grupo de investigación asumió el compromiso de la reconceptualización, partiendo de un diseño metodológico, el cual se describe a partir del siguiente apartado.

¿CUÁLES FUERON EL CONTEXTO Y EL DISEÑO DEL ESTUDIO DE CASO? EL HORIZONTE METODOLÓGICO DE LA EXPERIENCIA

El método del estudio de caso ha sido una forma esencial de investigación en las ciencias sociales, así como en las áreas de educación, políticas de la juventud y niñez, familia, negocios, desarrollo tecnológico e investigaciones sobre problemas sociales (Yin citado en Martínez Carazo 2006).

La descripción de la apuesta investigativa permite ser mostrada a través de la descripción del contexto donde se desarrolló la experiencia y de los elementos metodológicos del estudio de caso particular.

Del contexto. El estudio de caso fue desarrollado en escenarios educativos del Instituto de Proyección Regional y Educación a Distancia, ubicado en el campus central de la UIS. Allí, y a la luz de los horizontes del grupo de investigación, el programa de Tecnología Empresarial –desarrollado en la modalidad a distancia, y con un modelo pedagógico centrado en el estudiante, el emprendimiento y el uso de medios tecnológicos– se constituyó para la UIS en el primer escenario de reflexión de la relación educando-fuentes de información; relación inmersa en procesos educativos caracterizados por el aprendizaje independiente, el acompañamiento tutorial (presencial y mediado con apoyo de recursos tecnológicos) y la relación academia-sector productivo.

Del diseño investigativo. El problema de investigación se fundamenta en atender el interés de las universidades por ahondar en el estudio y desarrollo de estrategias de intervención en torno a las Competencias Informacionales, pero más aún, en reconocer la escasez de instrumentos confiables para dar cuenta de tales competencias.

A la luz del problema, la experiencia investigativa contribuyó con el objetivo general centrado en la construcción de una estrategia de observación que permitiera describir las Competencias Informacionales de estudiantes universitarios. A su vez, la experiencia tuvo como guía particular –o tesis de trabajo– las variables presentes en el concepto de Competencia Informacional construido por el grupo de investigación, y que es presentada más adelante. En ella, y como aspecto que se evidenció en el estudio de caso, se destaca la apropiación de significados culturales que, siendo parte de la relación y empoderamiento social del sujeto, inciden en su competencia informacional.

En forma particular, el estudio de caso se desarrolló en atención a los siguientes lineamientos:

- **Los criterios del caso.** Como tipo, se realizó un uso instrumental del estudio de caso, el cual respondió a los siguientes criterios: i) determinar una tarea que conllevara la consulta de fuentes de información, ii) recoger el discurso de un estudiante (conducta individual), producto de su interacción con fuentes de información (fenómeno a observar), iii) abordar el fenómeno dentro del contexto educativo real, iv) determinar el qué, el cómo y el por qué del fenómeno, v) visualizar evidencias que apoyan o no la perspectiva semiótica del discurso como base de interpretación de la competencia informacional, vi) realizar registros uniformes de observación del fenómeno y vii) diseñar y aplicar un protocolo del estudio de caso.
- **Los criterios de selección del sujeto.** Se presentó la solicitud de participación espontánea a todos los estudiantes del curso Estadística I de Tecnología Empresarial, del segundo semestre de 2007 (curso orientado por uno de los investigadores UIS). El sujeto seleccionado fue el primero en mostrar su deseo de participar, aludiendo a su interés por involucrarse y aprender a partir de una experiencia de investigación en la Universidad.
- **Los instrumentos de recolección de información (fichas de observación).** i) En el antes: incluye el instrumento sobre aspectos sociodemográficos y la elaboración de un escrito en donde el estudiante describe una experiencia académica de uso de fuentes de información, catalogada como exitosa, ii) en el durante: desarrollo de test de preguntas preliminares sobre una tarea que genera consulta de fuentes de información y iii) en el después: entrevista semiestructurada grabada.

- **El análisis de datos.** Triangulación de la información recolectada en los tres momentos antes descritos.

¿CUÁL FUE LA EXPERIENCIA DE RECONCEPTUALIZACIÓN SOBRE COMPETENCIA INFORMACIONAL? UNA FORMA DE IR MÁS ALLÁ DE LA CONCEPCIÓN TRADICIONAL DEL CONCEPTO

Un acto realizado (es decir, un acto exitosamente terminado) es testimonio de que el sujeto de hacer ha alcanzado la competencia requerida para dicha realización (Serrano 2003).

Ante la responsabilidad de tomar distancia del concepto tradicional de competencia informacional, y dar cuenta de la óptica que respalda la condición social del individuo en tal concepto, el grupo de investigación abordó la crítica, reflexión y apropiación de la fundamentación teórica que respalda esa óptica, tomando como punto de partida su concepto construido en cuanto a las competencias informacionales: *Es el conjunto articulado de disposiciones y creencias para acceder, evaluar, hacer uso, apropiarse y comunicar información, construidas en la historia de los sujetos en contextos situados de aprendizaje; actúa como matriz de referencia de las percepciones y acciones del sujeto epistémico; y expresa los contextos culturales en los cuales fueron adquiridas.*

La experiencia de reconceptualización partió dando importancia a las expresiones de Alvarado, cuando afirma que resulta limitado suponer que solamente la dimensión cognoscitiva determina las actuaciones de los individuos, ya que cuando un sujeto actúa para mostrar lo que puede hacer con lo que sabe, también pone en juego, simultáneamente, las dimensiones pragmática y pasional (Alvarado 2007).

Para dar claridad a lo anterior y, más aún, para contextualizar resulta conveniente acudir al estudio de caso, el cual giró en torno a una tarea –para el caso, una pregunta–, que condujo a la consulta de fuentes de información: ¿Qué intereses cree usted que pudieron estar vinculados con el asesinato del presidente John Fitzgerald Kennedy? Así, a continuación se presenta parte del relato¹ que hizo el estudiante UIS, como resultado de su proceso de búsqueda y tratamiento de la información, ante el reto que generó la pregunta antes formulada, luego de observar la película *JFK*.²

[...] Primero hice un análisis de la película, contando con la ventaja de que ya la había visto. Sé que, en la película, hay dos momentos claves que lo enfocan a uno, hacia los verdaderos culpables de la muerte de Kennedy [...]

[...] Con esos datos lo único que hice, utilizando Internet, fue corroborar que esa información fuera cierta, mirar primero los antecedentes de la muerte de Kennedy [...]

De lo anterior, y bajo una mirada particular que vaya más allá del saber hacer, se puede afirmar que el estudiante UIS eligió consultar en internet, no sólo porque sabe que allí encuentra datos e información, sino porque, además, deben estar operando otros aspectos que, expresados por él mismo en su relato, han de tener relación directa con su actuación frente a la información. Son de considerar, entre otros, las apropiaciones de la experiencia con la fuente de información previa (la película), su gusto por la temática, la formación y uso de internet como recurso educativo y su particular deseo de aprender colaborando con otros (ver el Anexo 1).

Para pormenorizar aún más la óptica que respalda la condición social del individuo en su competencia informacional, se parte de la Semiótica del Discurso, un campo disciplinar que se ocupa de los signos en la cultura y, más específicamente, de los procesos y mecanismos que hacen posible el sentido. En este campo, Greimas define competencia como el “ser del hacer”, es decir, una especie de estado en donde el acto no es otra cosa que una estructura hipotáctica que reúne la competencia y la ejecución. Así, el “ser del hacer” que antecede a la ejecución establece una relación de jerarquía entre la competencia y la ejecución, donde la primera es concebida de orden superior, y remite a la existencia de una instancia, de carácter presupuesto o subyacente, que produce el hacer, razón por la cual la competencia no puede ser observada directamente, ya que *está constituida por las condiciones previas que hacen posible la acción* (Greimas 1989). La ejecución en sí misma, por tanto, no es otra cosa que la forma realizada de la acción, mas no la competencia propiamente dicha (Marciales *et al.* 2008).

De acuerdo con la experiencia del estudiante UIS, el acto, es decir, lo que él efectivamente ha hecho para acceder a la información, se encuentra relacionado con

Tommy Lee Jones, Kevin Bacon, Gary Oldman, Michael Rooker, Jack Lemmon, Laurie Metcalf, Sissy Spacek, Joe Pesci, John Candy, Pruitt Taylor Vince, Jay O. Sanders, Walter Matthau, Donald Sutherland. Guión: Oliver Stone. Zachary Sklar. Música: John Williams. Fotografía: Robert Richardson. EE. UU. Warner, 1991, 189 min, son. col, 16 mm.

1 La transcripción del relato conserva los errores del texto original.

2 *JFK* (película). Dirección: Oliver Stone. Intérpretes: Kevin Costner,

una condición previa que lo organiza y lo dirige, aquello que resultó de las experiencias previas de relación con la película: los dos momentos considerados por él como claves en la muerte de JFK.

El estudiante UIS establece una relación con la información, y lo que toma de ella está orientado por la creencia según la cual el “corroborar” la información es lo pertinente. En tal virtud, su creencia es parte de presupuestos en su tiempo histórico, que guían y viabilizan las experiencias frente a sus maneras de establecer relación con la información; estas creencias, sumadas a las finalidades específicas de búsqueda, bien pueden explicar por qué él realiza una determinada elección de fuente de información. Así, el acto o “lo que hace ser”, para ser comprendido, debe articularse a aquello que le antecede, es decir, a su “ser del hacer” que lo hace posible: la competencia (Marciales *et al.* 2008).

Lo anterior lleva a determinar que las condiciones previas que hacen posible la acción, denominadas competencia, tienen diferentes niveles de existencia semiótica, es decir, en su trayectoria, para volverse un acto realizado, puede existir en acto (hacer) y en potencia (ser). Es así como, desde la teoría semiótica, se habla de modalidades del hacer y del ser, presentes en el discurso. Así, la teoría semiótica describe las modalidades virtualizantes, actualizantes y realizantes como modalidades del ser y del hacer. Allí, la modalidad realizada corresponde a la *performance* (acto realizado). Tales modalidades y sus modos de existencia se presentan en el Cuadro 5 (Greimas 1973, 95).

El Cuadro 6 muestra la correspondencia con el relato del estudiante UIS, especificado en las diferentes modalidades, según Greimas.

Cuadro 5. Modalidades de la competencia, según Greimas (1973)

Competencia		Ejecución
Modalidades virtualizantes	Modalidades actualizantes	Modalidades realizantes
Deber hacer	Poder hacer	Hacer-ser
Querer hacer	Saber hacer	

Cuadro 6. Ejemplo de modalidades de la competencia para el caso estudiante UIS

Competencia		Ejecución
Modalidades virtualizantes	Modalidades actualizantes	Modalidades realizantes
<p>Deber hacer:</p> <p>“Primero, que la información es muy amplia, entonces tengo que verificar que verdaderamente la información que me llegue sea correcta y confiable, por decirlo así”.</p> <p>Querer hacer:</p> <p>“[...] como lo relacionado con las guerras mundiales, son cosas que siempre me han llamado la atención [...]”.</p>	<p>Poder hacer:</p> <p>“Entré a Google y le fui dando datos precisos, nombre fechas, videos y otras palabras [...]”.</p> <p>Saber hacer:</p> <p>“Es simplemente darle a un buscador y bajar un archivo y leer la información que ahí está recopilada”.</p>	<p>Hacer-ser:</p> <p>Conjunto de acciones modalizadas desde lo virtualizante y lo actualizante</p>

Fuente: basado en Greimas (1973).

Según lo expuesto en el Cuadro 4 y ejemplificado en el Cuadro 5, las denominadas modalidades de la competencia obedecen a aspectos pragmáticos y afectivos, adicionales a los siempre considerados cognitivos (Rosales 2008). Al respecto:

- El deber hacer, como aspecto pragmático, representa la condición del estudiante UIS para valorar y defender la concreción y confiabilidad de la información. Estos principios le dan sentido a su búsqueda y sirven para regular su propia relación con la misma.
- Lo afectivo, haciendo alusión al querer hacer, al deseo, a la motivación, a la voluntad del estudiante UIS frente al reto específico de búsqueda y tratamiento de la información. Ese deseo es reconocido y asumido en su actuación, gracias al efecto condicionante y reflexivo que ejerce su gusto por la temática particular.
- El poder hacer, como aspecto pragmático, es una condición intersubjetiva. Se basa en el reconocimiento que hizo el estudiante UIS de su acción, la cual, implícitamente, es reconocida por otro; este último, para el caso, es quien escucha y documenta su relato. Desde el poder reconocido por él, se denotan las particularidades procedimentales de su actuación frente a la fuente de información seleccionada.
- El saber hacer, como aspecto cognitivo, significa que el estudiante UIS tuvo conocimientos de orden conceptual y metodológico frente a su relación con la fuente de información seleccionada, traducida en procesos de manejo de la información, análisis y síntesis, entre otros.

Del anterior análisis, puede apreciarse cómo las afirmaciones del relato del estudiante UIS, tienen correspondencia con las modalidades que constituyen la competencia,

a excepción de algunas, como las siguientes: “[...] la información que ofrece Internet es muy amplia [...]”, “[...] el Internet me ofrece esa ventaja de obtener la información rápida [...]”, “[...] De pronto es por costumbre; y a mi nivel académico, estoy acostumbrado a hacer las búsquedas de ese tipo [...]”, “[...] Me han inculcado que tengo que basarme en entidades serias, respetables, y no en cualquier comentario [...]”. En estas expresiones existen componentes que hacen referencia a creencias del estudiante UIS, las cuales no guardan relación directa con las modalidades planteadas desde el modelo de Greimas. Al respecto, el grupo de investigación reporta una debilidad en el modelo de Greimas, al no dar cuenta de tal dimensión.

Para la debilidad manifiesta en el modelo de Greimas, el grupo de investigación, desde Alvarado, lo complementa al adicionar la modalidad potencializante; modalidad de orden epistémico que otorga un lugar a las creencias y a las adhesiones del sujeto como elementos igualmente constitutivos de la competencia. Adicionalmente, Alvarado resalta las relaciones lógicas que se establecen y que caracterizan los modos de existencia: Sujeto-Objeto, Sujeto-Sujeto (Marciales *et al.* 2008). El Cuadro 7 muestra tal complementación.

La complementación –que desde los planteamientos de Alvarado llevó a denotar los modos de existencia de la competencia–, al ser aplicada al caso del estudiante UIS, permitió apreciar el valor de la modalidad potencializante, la cual se ejemplifica en el Cuadro 8.

En las relaciones lógicas aparece el estudiante UIS como la figura central de la acción, y es quien actúa. Como se afirmó, en primera instancia, él se caracteriza por una serie de disposiciones que integran su competencia real en el estado actual: sus motivaciones, prejuicios y presaberes, los valores y su situación de vida

Cuadro 7. Modos de existencia de la competencia, según Alvarado (2007, 5)

Modos de existencia	Modo potencializado	Modo virtualizado	Modo actualizado	Modo realizado
	Creencias	Motivaciones	Aptitudes	Efectuaciones
Relación lógica				
Sujeto/objeto	Creer	Querer	Saber	Ser-hacer
Sujeto/sujeto	Adherir	Deber	Poder	

Cuadro 8. Ejemplo de modos de existencia de la competencia para el caso estudiante UIS

Competencia			Ejecución
Modo potencializado	Modo virtualizado	Modo actualizado	Modo realizado
Creencias	Motivaciones	Aptitudes	Efectuaciones
<p>Creer:</p> <p>“[...] la información que ofrece Internet es muy amplia”.</p> <p>“El Internet me ofrece esa ventaja de obtener la información rápida”.</p>	<p>Querer:</p> <p>“[...] como lo relacionado con las guerras mundiales, son cosas que siempre me han llamado la atención [...]”.</p>	<p>Saber:</p> <p>“Es simplemente darle a un buscador y bajar un archivo y leer la información que ahí está recopilada”.</p>	<p>Hacer-ser:</p> <p>conjunto de acciones modalizadas desde lo potencializante, lo virtualizante y lo actualizante.</p>
<p>Adherir:</p> <p>“De pronto es por costumbre; ya a mi nivel académico, estoy acostumbrado a hacer las búsquedas de ese tipo [...]”.</p> <p>“[...] me han inculcado que tengo que basarme en entidades serias, respetables, y no en cualquier comentario [...]”.</p>	<p>Deber:</p> <p>“Primero, que la información es muy amplia, entonces tengo que verificar que verdaderamente la información que me llegue sea correcta y confiable, por decirlo así”.</p>	<p>Poder:</p> <p>“Entré a Google y le fui dando datos precisos, nombre fechas, videos y otras palabras [...]”.</p>	

Fuente: basado en Alvarado (2007).

sociocultural. Estas condiciones inciden en su relación con el mundo. Así, el estudiante UIS cuenta con una serie de competencias determinadas por los modos potencializante, virtualizante y actualizante para ser y para hacer (actuar) frente a su relación con la información.

Por su parte, el objeto es aquello que el sujeto tiene como horizonte de su actuación, frente a lo cual puede estar en conjunción (con el objeto) o en disyunción (sin el objeto). En el caso particular, para lograr concretar la tarea solicitada, el estudiante UIS estuvo dotado de la competencia para actuar, lo que determinó el modo en que él consigue concretar dicha tarea. De esta manera,

su tarea no sólo posee un valor por el uso que se le da, sino también por las convicciones de su sistema cultural de creencias (Rosales 2008).

Para Alvarado, el sujeto actuante, que usa las fuentes de información, se constituye, como tal, en cuanto actúa modalizado por diferentes condiciones: si es por un saber hacer, indica que dispone de competencia cognitiva; o si es por un poder hacer, da cuenta de una capacidad; cuando está modalizado por un querer hacer, significa que tiene voluntad para actuar; o por un deber hacer, es decir, dispone de una prescripción. Finalmente, cuando es modalizado también por sus creencias, significa

que ha asumido los determinantes –tanto de su cultura como de su grupo social de referencia– para orientar su acción (Marciales *et al.* 2008). Lo anterior se presenta en el Cuadro 9 y en el Gráfico 1.

De lo planteado en el Cuadro 9, podemos constatar que la competencia informacional del estudiante UIS

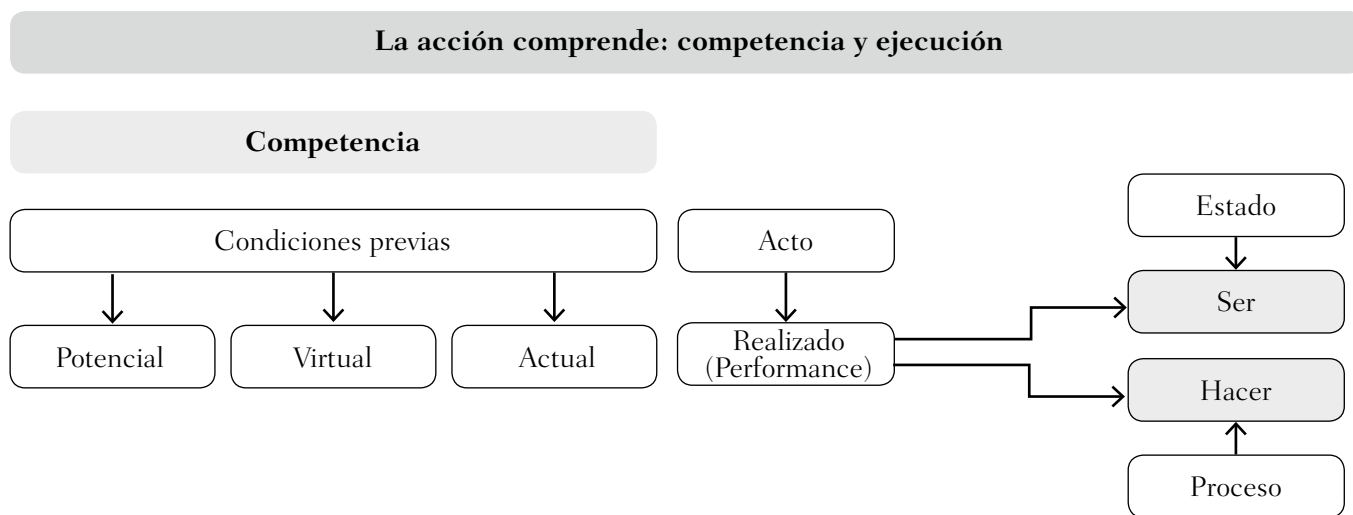
no se encuentra definida solamente por lo que él “hace” o “es” frente a la información; son sus creencias, adhesiones, prescripciones, voluntades, motivaciones, capacidades y saberes los que, representados como modos de competencia, la definen con antelación; modos ineludiblemente relacionados con sus experiencias de vida y condición social.

Cuadro 9. Modalizaciones de la actuación

Competencia			Ejecución
Crear Determinaciones culturales de la acción asumidas o impuestas. Adherir	Deber hacer Prescripciones	Poder hacer Capacidades	Hacer-ser
	Querer hacer Voluntad y motivaciones	Saber hacer Conocimientos y saberes	

Fuente: basado en Alvarado (2007).

Gráfico 1. La actuación como representación de la competencia y *performance*



Fuente: elaboración propia.

En correspondencia con el Cuadro 9, el Gráfico 1 permite describir los dos escenarios que configuran la acción del estudiante UIS. Un primer escenario que responde a la competencia (los modos que se relacionan con las experiencias de vida de él y que definen dicha competencia), y otro, 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).

A continuación se hará referencia a la concreción que el grupo de investigación realizó en el marco de la reconceptualización en torno a la competencia informacional.

¿CUÁL FUE EL PRODUCTO DE LA EXPERIENCIA DE RECONCEPTUALIZACIÓN DE COMPETENCIA INFORMACIONAL? LA CONSTRUCCIÓN DE UNA ESTRUCTURA CONCEPTUAL

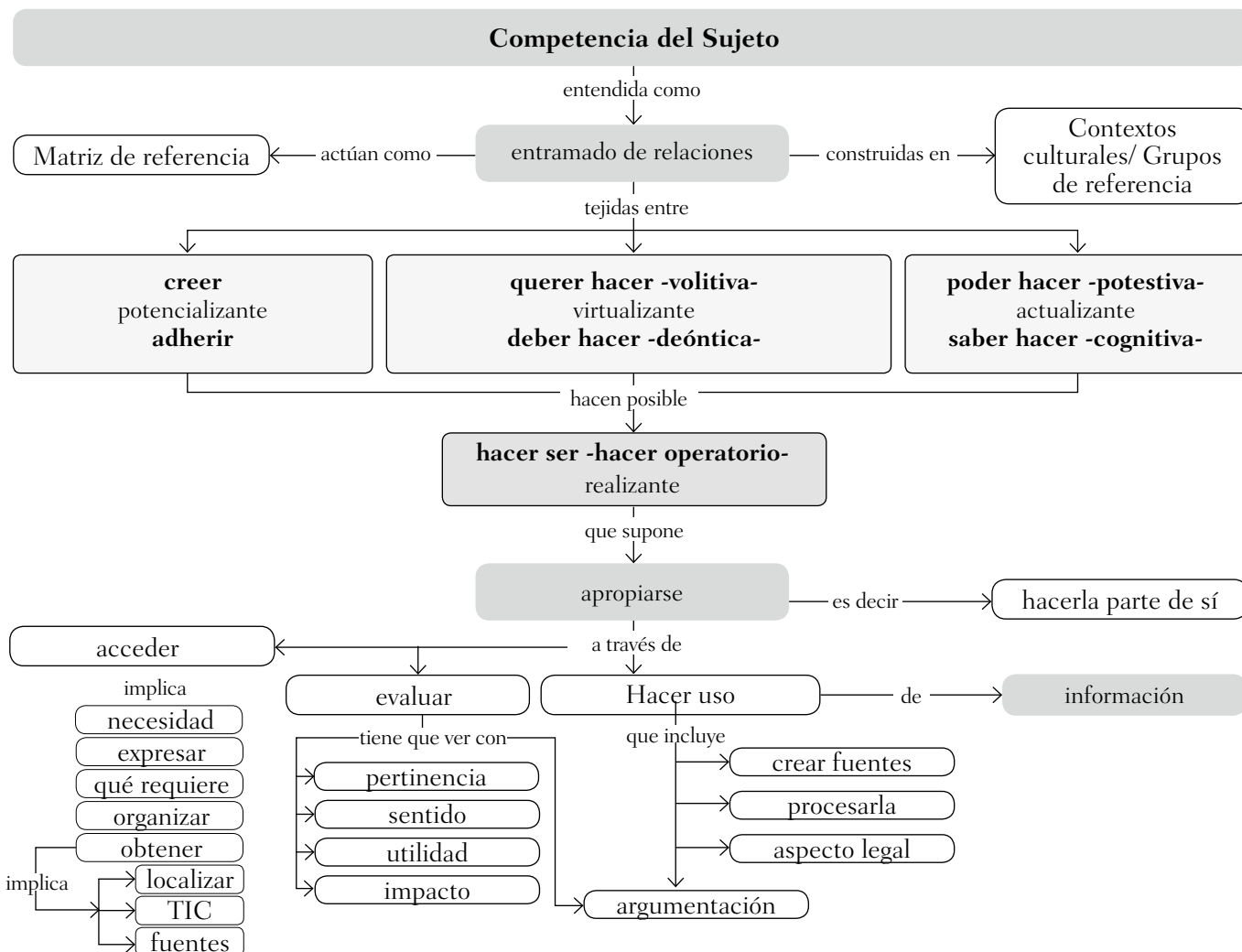
Si la competencia es concebida como simple resultado, la práctica educativa se orientaría a la promoción; si es concebida como condiciones y procesos, la práctica educativa sería asumida como mediación.

Rosales 2008

Fruto de la experiencia de ir más allá de la concepción tradicional, el grupo investigador redefinió el concepto de competencia informacional, dejando claro, eso sí, que la comprensión que ha emanado de las conceptualiza-

ciones analizadas representa una posición susceptible de ser transformada consecuentemente. En tal sentido, se propone un cambio que interpreta la competencia informacional como las relaciones 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 acceso, evaluación y uso de ésta, y que expresan los contextos culturales en los cuales fueron construidas. El concepto de competencia informacional, en este marco, desplaza lo entendido meramente como el “saber hacer” (Marciales *et al.* 2008). Lo anterior, a manera de una estructura conceptual, se describe en el Gráfico 2.

Gráfico 2. Concepto de competencia informacional



Fuente: elaboración propia.

Cuadro 10. Particularización de los modos de competencia: caso estudiante UIS

<p>Modalidad potencializante</p>	<p>Interpretación:</p> <p>Tiene correspondencia con las visiones de mundo que posee el estudiante UIS, las cuales se manifiestan al defender una posición frente a un reto (un problema, una necesidad, una pregunta o un tema). Por ejemplo, él manifiesta su creencia de que, a través del uso de internet, es factible corroborar y fortalecer información apropiada como cierta previamente.</p>
<p>Modalidad virtualizante</p>	<p>Comprende los deseos y deberes del estudiante UIS; aquello que lo movió a realizar la experiencia solicitada: sus motivaciones. Es decir, él realizó la tarea, no sólo por su particular espíritu de servicio, sino porque, en su interior, lo motivaron la retoma y reconstrucción de un conocimiento sobre un tema de su interés, sumadas a la oportunidad de analizar su experiencia frente a la información.</p> <p>De otro lado, primó la importancia que el estudiante UIS dio a la experiencia investigativa, en donde él, al sentirse partícipe de la misma, hizo que la realización de la tarea se constituyera en un “deber” particular.</p>
<p>Modalidad actualizante</p>	<p>Se relaciona con el conocimiento que el estudiante UIS tiene sobre el qué y el cómo de la realización de la tarea. Supone conocimiento del contexto de la misma y, en particular, de los aspectos asociados a la concreción de dicha tarea. El saber de él se evidencia en la medida en que recurre a fuentes de información vía web, las cuales conoce y sabe cómo utilizar.</p>
<p>Modalidad realizante</p>	<p>Se entiende como la ejecución que lleva a cabo el estudiante UIS, al hacer uso de fuentes de información en internet, expresada en la manera como se apropia de éstas, y, en especial, cómo comunica la producción realizada: <i>su relato</i>. Adicionalmente, el estudiante UIS elaboró un escrito en donde concretó la tarea solicitada.</p>

Fuente: basado en Alvarado (2007), Marciales *et. al* (2008).

Como se aprecia en el Gráfico 2, la competencia informacional es un constructo en el cual se combinan las condiciones y presupuestos que incluyen las modalidades potencializante, virtualizante, actualizante y realizante.

Desde el relato del estudiante UIS, el Cuadro 10 presenta la particularización de los modos de competencia.

El Gráfico 3, centrado en el caso estudiante UIS, retoma el concepto de competencia informacional, diagramado de acuerdo con lo planteado en el Cuadro 10.

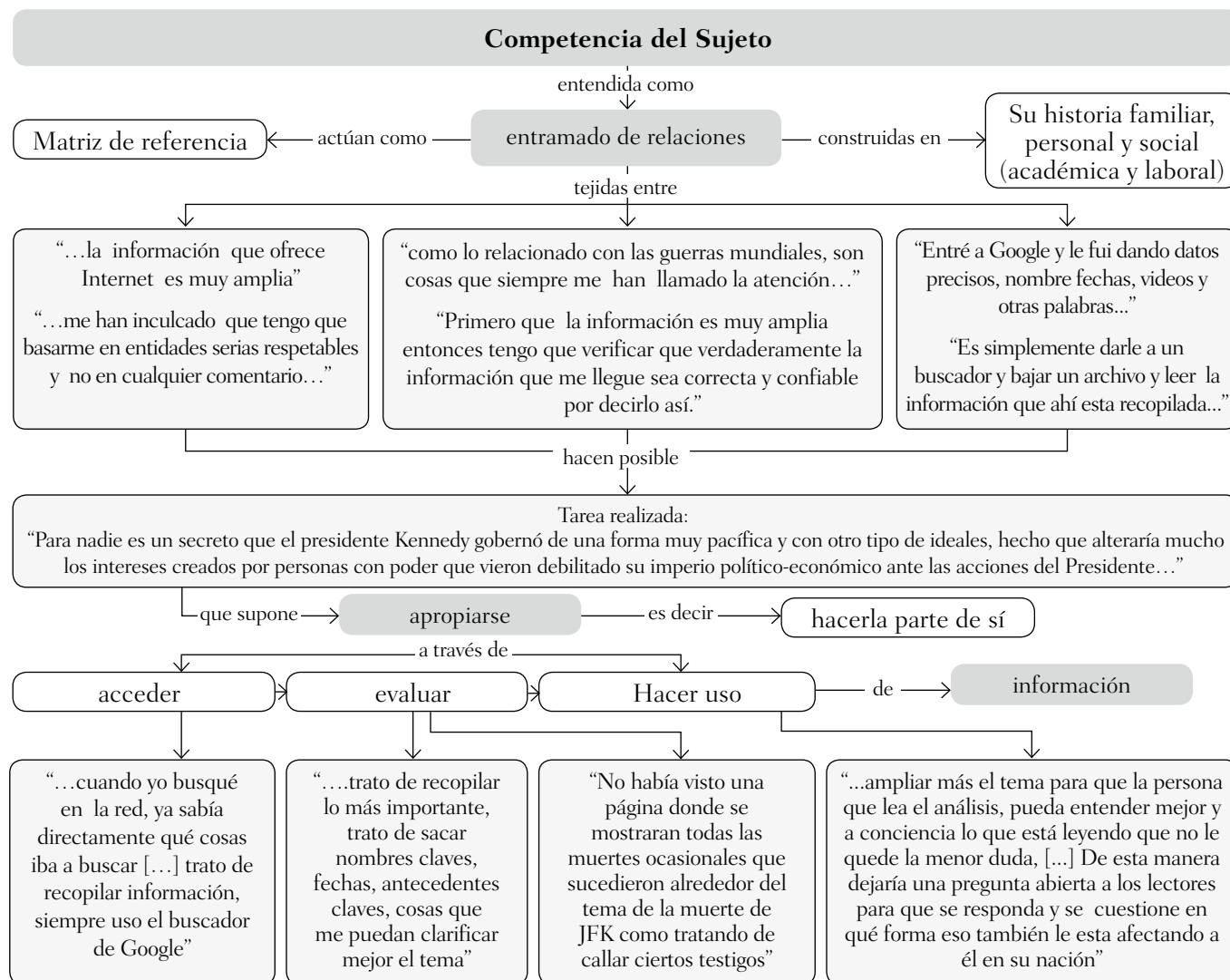
¿QUÉ SE PUDO CONCLUIR DE LA RECONCEPTUALIZACIÓN? EL VALOR AGREGADO DE LA EXPERIENCIA Y SU PROSPECTIVA

La experiencia realizada permite destacar diferentes aspectos en correspondencia con el objeto de estudio y la perspectiva investigativa del mismo, así:

La revisión de la fundamentación sobre el concepto de competencia informacional permitió poner de manifiesto el dominio de la óptica tradicional de la bibliotecología, la cual está centrada en la cultura de la estandarización y, en particular, en la alfabetización informativa, en donde el criterio de “alfabetización” se muestra como responsabilidad exclusiva de los contextos formales de aprendizaje, focalizados sólo en el dominio de las herramientas y procesos técnico-instrumentales.

Fue notorio corroborar que el interés por estar al tanto de la cultura de la estandarización ha mostrado un enfoque centrado especialmente en lo que “hace” el sujeto en su relación con la información, en donde se resaltan la adquisición, el desarrollo y la demostración de habilidades individuales; esfuerzo que se traduce en la identificación de indicadores encaminados a medir los resultados individuales de la normatividad. Esto permitió deducir las tendencias involucradas en la definición del concepto de Competencia Informacional como

Gráfico 3. Ejemplificación de la competencia informacional: caso estudiante UIS



Fuente: elaboración propia.

habilidad, acceso instrumental a información, destreza, aptitud, y como relación práctica con una dimensión social; concepto que deja a un lado la importancia que, en todo ello, demanda la historia del sujeto.

La perspectiva semiótica y el estudio de caso representaron un referente y un mecanismo válido para corroborar, en la práctica, la dimensión social partícipe de la competencia informacional. En ello, es claro que el sujeto se apropia de significados culturales que son parte de su relación y empoderamiento social y que inciden en la competencia misma (Barbero 2003).

La conceptualización que se ejemplificó con el estudio de caso estudiante UIS creó algunas expectativas sobre relaciones entre variables asociadas a la competencia informacional, así como algunos interrogantes particulares. Las relaciones son: i) la identidad entre el relato y las modalidades de la competencia, ii) la incidencia del carácter situado de los casos estudiados y la atenuación sobre la conceptualización mostrada, y iii) la dependencia y semejanza entre las modalidades de la competencia.

Como interrogantes relacionados con los escenarios de la educación superior, y que abren camino hacia la

discusión, se destacan: ¿Cómo dar cuenta del grado de incidencia de los actores y los procesos educativos en la competencia informacional del sujeto? ¿Cómo incide la evolución de la tecnología de la información y comunicación, como elemento de mediación pedagógica, en la competencia informacional? ¿Qué trascendencia tienen los modelos pedagógicos de la educación presencial y a distancia en el desarrollo de la competencia informacional? Y, a futuro: ¿Cómo institucionalizar la caracterización, estudio y favorecimiento de la competencia informacional? De la misma manera en que se ha tratado en escenarios laborales (Pilerot 2006), ¿cómo examinar y relacionar los hábitos y algunas maneras en que se desarrolla la cultura de la información en los estudiantes? ¿Cómo fortalecer la competencia informacional desde los niveles educativos precedentes al superior? (Datz 2009, citado en Hapke 2009).

Por lo anterior, la experiencia investigativa traducida en la conceptualización presentada por el grupo condujo a preguntarse sobre las maneras de aproximarse a la observación de la competencia informacional. En ese sentido, el grupo se aprestó a asumir tal compromiso buscando plantear una estrategia de observación que tenga como horizonte dar cuenta de dicha competencia de manera aproximada y articulada, en el escenario de la Educación Superior.

ANEXO 1

Perfil general del sujeto-Caso estudiante UIS

Dando crédito a la incidencia de la vida de los actores educativos, en su rol de usuarios potenciales de información, es pertinente tener en cuenta el perfil del estudiante UIS como actor del estudio de caso descrito. Por ello recobran importancia interrogantes como: ¿Quién es este estudiante? ¿A qué se dedica, aparte de ser universitario? ¿Qué experiencias de vida pueden haber incidido o estar incidiendo en su competencia informacional? ¿Qué grado de autonomía ha logrado en su relación con la información? Estos interrogantes amplían la mirada de lo que propone (Castells s. f.) cuando se refiere al compromiso académico relacionado con las competencias informacionales de los estudiantes, explícito en la introducción de este artículo.

El estudiante UIS es un hombre de 35 años que adelanta estudios de Tecnología Empresarial, en el Instituto de Proyección Regional y de Educación a Distancia de la Universidad Industrial de Santander, Colombia. Es

soltero, amante de la música salsa y del buen cine; le encanta aprender con otros; por ello se le conoce por su disposición para enseñar y ayudar a sus compañeros de estudio, y tiene como horizonte particular ampliar sus conocimientos y proyectar un estilo de vida que esté asociado a su Idea Emprendedora:¹ “Factibilidad para la creación de una empresa dedicada a la producción y comercialización de Estevia”.² Esta idea se ha fortalecido con los aportes de la información e interacción vividas a través de internet y de expertos e investigadores del contexto santandereano.

Es un bachiller en la modalidad industrial y ha adelantado procesos de formación en línea. Ha desarrollado experiencias de liderazgo en los escenarios laborales y deportivos de los que ha formado parte.

Como la mayoría de educandos de la modalidad educativa a distancia, combina sus estudios con el trabajo. En su lugar de trabajo, área industrial, es responsable de una sección de estirado-soplado y realiza pruebas de control de calidad.

En su recorrido de vida académica universitaria, en donde el trabajo autónomo es objeto de estudio y de práctica, es evidente que el estudiante UIS, como lo describió en su relato, ha tenido relación con fuentes de información, en donde su competencia para ello ha evolucionado constantemente por incidencia familiar, laboral e, indudablemente, académica. ❧

REFERENCIAS

1. Abel, Angela, Chris Armstrong, Debbi Boden, Stephen Town, Sheila Webber y Marcus Wolley. 2004. *Alfabetización en información: la definición de CILIP (UK)*, <http://www.aab.es/pdfs/baab77/77a4.pdf> (Recuperado el 3 de marzo de 2008).
2. Alvarado, Gloria. 2007. El concepto de competencia en la perspectiva de la educación superior. Ponencia presentada

1 Idea Emprendedora: representa la idea de empresa innovadora o tradicional que el estudiante de Tecnología Empresarial UIS va desarrollando paulatinamente durante su proceso de formación.

2 Estevia (*Stevia rebaudiana bertonii*): planta originaria de Paraguay y Brasil, de poderoso efecto edulcorante, muy superior al de la sacarosa. Su importancia económica radica en que en sus hojas poseen una sustancia denominada esteviósido, constituida por una mezcla de por lo menos seis glucósidos diterpénicos, que es entre 200 y 300 veces más dulce que la sacarosa y que por sus características fisicoquímicas y toxicológicas permite su inclusión en la dieta humana, para ser utilizada como un edulcorante dietético natural, sin efectos colaterales. <http://www.visionchamanica.com/Plantas/Estevia.htm>.

- en el foro *El concepto de competencia: su uso en educación técnica y superior*, 25 de mayo, en la Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, <http://groups.google.com/group/alianza-agro/web> (Recuperado el 10 de diciembre de 2008).
3. American Association of School Librarians (ASSL) y Association for Educational Communications and Technology (AETC). 1998. *Information Literacy Standards for Student Learning. Standards and Indicators*, http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf (Recuperado el 21 de marzo de 2008).
 4. American Library Association (ALA). 2000. *Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior*, <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetencystandards.cfm> (Recuperado el 3 de marzo de 2008).
 5. Area Moreira, Manuel. 2007. *La formación en competencias informacionales: definición y habilidades implicadas*, <http://ordenadoresenlaaula.blogspot.com/2007/05/la-formacin-en-competencias.html> (Recuperado el 18 de febrero de 2008).
 6. Association of College and Research Libraries (ACRL). 2000. *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*, <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.html> (Recuperado el 15 de agosto de 2005).
 7. Barbero, Jesús Martín. 2003. Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista iberoamericana de Educación* 32: 17-34.
 8. Bundy, Alan. 2004. *El marco para la alfabetización informacional en Australia y Nueva Zelanda. Principios, normas y práctica* [segunda edición], <http://www.caul.edu.au/info-literacy/InfoLiteracyFramework2003spanish.doc> (Recuperado el 21 de marzo de 2008).
 9. Castells, Manuel. s. f. *Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento. Universidad Abierta de Cataluña*, <http://www.uoc.es/web/esp/articulos/castells/print.html> (Recuperado el 20 de agosto de 2007).
 10. Coulon, Alain. 1995. *Etnometodología y educación*. Madrid: Paidós.
 11. Ferreira, Sueli Mara Soares y Elizabeth Dudziak 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. Ponencia presentada en el *World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council*, 22-27 de agosto, en Buenos Aires, Argentina.
 12. Fjällbrant, Nancy, Rose Marie Boström, , , y . 1997. *Into Info (Educate) WWW Based Programs for Information Education, Training and Access*, <http://www.ifla.org.sg/IV/ifla63/63fjan.htm> (Recuperado el 17 de junio de 2009).
 13. Greimas, Algirdas Julien. 1973. *En torno al sentido: ensayos semióticos*. Madrid: Fragua.
 14. Greimas, Algirdas Julien. 1989. *Del sentido II: ensayos semióticos*. Madrid: Gredos.
 15. Hapke, Thomas. 2005. "In-formation" of Better Learning Environments—The Educational Role of the University Library, <http://www.tu-harburg.de/b/hapke/liber-article-hapke.pdf> (Recuperado el 19 de junio de 2009).
 16. Hapke, Thomas. 2009. *About Information Literacy, History, Philosophy, Education and Beyond. Informationskompetenz-Förderung in der Grundschule*, <http://blog.hapke.de/> (Recuperado el 19 de junio de 2009).
 17. Lau, Jesús. 2004. *Directrices internacionales para la alfabetización informativa. IFLA. Universidad Veracruzana*, <http://bivir.uacj.mx/dhi/DoctosNacioInter/Docs/Directrices.pdf> (Recuperado el 22 de marzo de 2008).
 18. Marciales, Gloria, Liliana González, Harold Castañeda y Jorge W. Barbosa. 2008. Competencias informacionales en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica* 7, No. 3: 613-954.
 19. Martínez Carazo, Piedad Cristina. 2006. *El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica*, http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/pensamiento_gestion/20/5_El_metodo_de_estudio_de_caso.pdf (Recuperado el 20 de junio de 2009).
 20. Miranda, Alice y Jorge Meneses. 2006. *Contribución de la escuela de bibliotecología e información de la Universidad Nacional de Costa Rica a la Alfabetización Informacional*, http://www.ifla.org/IV/ifla72/papers/129-Miranda_Meneses-es.pdf (Recuperado el 22 de marzo de 2008).
 21. Montiel-Overall, Patricia. 2007. Information Literacy: Toward a Cultural Model. *Canadian Journal of Information and Library Science (Special Edition on Information Literacy)* 31, No. 1: 43-68.
 22. Moreno Bayardo, María Guadalupe. 1998. El desarrollo de habilidades como objetivo educativo. Una aproximación

- conceptual. *Revista Educar* 6, <http://educar.jalisco.gob.mx/06/6habilid.html> (Recuperado el 22 de marzo de 2008).
23. Pilerot, Ola. 2006. *Information Literacy Weblog. Workplace Information Literacy Seminar*, http://information-literacy.blogspot.com/2006_04_01_archive.html (Recuperado el 18 de junio de 2009).
24. Rosales, Horacio. 2008. *¿Qué es competencia? Módulo de actores Alianza Agroindustrial Santander. Universidad Industrial de Santander*, <http://alianzaagroindustrial.blogspot.com/2008/02/mdulo-para-la-formacin-de-los-actores.html> (Recuperado el 15 de diciembre de 2008).
25. Serrano Orejuela, Eduardo. 2003. *El concepto de competencia en la semiótica discursiva*, www.geocities.com/semiótico (Recuperado el 10 de marzo de 2008).
26. Society of College, National and University Libraries (SCONUL). 1999. *Actitudes para acceso y uso de la información en la enseñanza superior*, <http://www.aab.es/pdfs/baab62/62a4.pdf> (Recuperado el 21 de marzo de 2008).
27. Tiscareño, Ma. Lourdes y Berenice Meras. 2002. *Propuesta de aplicación de una de las normas de la ACRL en un curso de formación de usuarios*, http://64.233.169.104/search?q=cac he:gA4oK42ZQ4AJ:bivir.uacj.mx/dhi/PublicacionesUACJ/Docs/Ponencias/PDF/BMears_LTiscare%C3%B1o.pdf+ACRL&hl=es&ct=clnk&cd=3&gl=co (Recuperado el 18 de febrero de 2008).
28. Wenger, Etienne. 2001. *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Madrid: Paidós.