

Pontificia Universidad Católica del Perú

Departamento de Humanidades

**COMPETENCIAS INFORMACIONALES
EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS:
APORTES PARA SU CARACTERIZACIÓN
Y DESARROLLO**

Gloria Marciales Vivas

Luis Bernardo Peña

Harold Castañeda-Peña

Liliana González Niño

Jorge Winston Barbosa Chacón

Juan Carlos Barbosa Herrera

Serie

Temas de Bibliotecología e Información

Nº 15

Lima, 2010

Competencias informacionales en estudiantes universitarios: aportes para su caracterización y desarrollo / Gloria Marciales Vivas ... [et.al]. -- Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Humanidades, 2011. p. 32, 21 cm. -- (Temas de Bibliotecología e Información; 15)

Estudio realizado por: Gloria Marciales Vivas, Luis Bernardo Peña, Harold Castañeda-Peña, Liliana González Niño, de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá Colombia; y Jorge Winston Barbosa Chacón, Juan Carlos Barbosa Herrera, de la Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia.

HABILIDADES INFORMATIVAS
INVESTIGACION CIENTIFICA
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS – INVESTIGACIONES
ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS – COLOMBIA
BIBLIOTECAS UNIVERSITARIAS – USUARIOS
Z 711.2 C6

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2011-04370
Pontificia Universidad Católica del Perú
Av. Universitaria 1801, San Miguel, Lima 32, PERÚ
<http://www.pucp.edu.pe>

Tabla de Contenido

Presentación	5
Competencias Informacionales en Estudiantes Universitarios: Aportes para su caracterización y desarrollo	7
Una aproximación a la conceptualización de la competencia informacional ...	7
Tabla 1	10
Tabla 2	11
Figura 1	12
Caracterización de los perfiles de la competencia	13
Perfiles de la competencia informacional	14
Gráfica 1	16
Gráfica 2	19
Gráfica 3	21
Retos para la ciencia de la información	22
Una experiencia de desarrollo de la competencia informacional	23
Cuadro 1	27
Conclusiones	31
Gráfica 4	33
Referencias Bibliográficas	34

Presentación

Con el fin de conocer los avances que en nuestro país se están produciendo en los diferentes ámbitos de aplicación de ALFIN, la Sección de Bibliotecología y Ciencia de la Información del Departamento de Humanidades organizó el conversatorio “Alfabetización Informacional: creando capacidades para el manejo de la información”, el cual se realizó los días 26 y 27 de agosto de 2010 en la Facultad de Letras y Ciencias Humanas. La actividad sirvió como espacio de reflexión y debate así como de presentación de experiencias innovadoras de ALFIN con distintos grupos de personas.

En el presente número de nuestra serie publicamos el texto de la conferencia que en esa oportunidad ofreció la doctora Gloria Marciales Vivas, de la Pontificia Universidad Javeriana de Colombia. Su exposición presenta los hallazgos de la investigación que sobre competencias informacionales en estudiantes universitarios ha realizado el equipo de investigación que ella integra. Además de identificar y caracterizar los tres perfiles de competencia informacional hallados en los estudiantes, expone sobre el Proyecto de Indagación (PRIN) de la carrera de Psicología de la mencionada universidad, experiencia cuyo propósito es “desarrollar en los estudiantes el espíritu investigativo, el trabajo independiente y la competencia para leer, interpretar y escribir textos académicos”.

Para finalizar, el texto hace un pertinente llamado a los profesionales de la Bibliotecología y las Ciencias de la Información “para proyectar su acción teniendo en cuenta que su hacer va más allá de una función técnica; asumirse como formadores y generar mecanismos para constituirse en agentes culturales dentro de las instituciones educativas para potenciar condiciones dirigidas al desarrollo social, es un imperativo hoy”.

Aurora de la Vega
Coordinadora
Sección de Bibliotecología
y Ciencia de la Información

COMPETENCIAS INFORMACIONALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: APORTES PARA SU CARACTERIZACIÓN Y DESARROLLO

**Gloria Marciales Vivas¹, Luis Bernardo Peña, Harold Castañeda-Peña,
Liliana González Niño,**
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, Bogotá, Colombia.

Jorge Winston Barbosa Chacón, Juan Carlos Barbosa Herrera
UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER, Bucaramanga, Colombia.

Caracterizar *la competencia informacional* es una tarea que reviste gran complejidad, por la naturaleza polisémica del concepto, la multiplicidad de variables que se vinculan a su definición y el insuficiente respaldo conceptual existente en la literatura vigente. Adicionalmente, los desarrollos epistemológicos y teóricos que han ejercido influencia sobre las formas de entender a los usuarios de la información y la naturaleza de las fuentes de información se encuentran arraigados en los contextos históricos y culturales que han rodeado al texto impreso, y ahora al texto digital, y por ende, expresan la diversidad de formas de entender lo que significa ser un usuario competente informacionalmente.

Es precisamente esta multiplicidad de perspectivas lo que explica en parte el poco desarrollo de medios apropiados para dar cuenta de la naturaleza de las competencias que poseen las personas para acceder, evaluar y hacer uso de la información. La caracterización de los jóvenes universitarios como usuarios de la información, a partir de la articulación de diversidad de variables asociadas a la competencia en un todo comprensivo y coherente, es un aporte importante para este campo de problemas.

La caracterización de los perfiles de la competencia informacional que se presenta en este artículo parte de la reconceptualización de la competencia que se presenta a continuación (Marciales, González, Castañeda-Peña, y Barbosa, 2008).

UNA APROXIMACIÓN A LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA COMPETENCIA INFORMACIONAL

Los aportes teóricos e investigativos al estudio de la competencia informacional evidencian el relieve puesto en la concepción tradicional de la Association of College

¹ Investigadora principal. Profesora titular del Departamento de Psicología/Facultad de Psicología, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Psicóloga, Pontificia Universidad Javeriana. Magíster en Educación y Psicología, Pontificia Universidad Javeriana. Doctora en Educación, Universidad Complutense de Madrid, España. gloria.marciales@javeriana.edu.co.

and Research Libraries (ACRL, 2000) y de la American Library Association (ALA, 1989), perspectiva desde la cual ser un sujeto competente informacionalmente significa ser capaz de reconocer cuándo se necesita información y tener la habilidad para localizarla, evaluarla y usarla efectivamente. En estos planteamientos se reconoce que ser competente informacionalmente significa saber cómo está organizada la información, cómo encontrarla y cómo usar dicha información de manera que otros puedan aprender de ello. Se destacan dos aspectos de la definición anterior: en primer lugar, el énfasis que se hace en ésta respecto a la adquisición, desarrollo y demostración de habilidades individuales. En segundo lugar, la identificación que se hace de las prácticas de búsqueda, evaluación y uso de la información con la competencia informacional. Estos dos aspectos son precisamente los puntos de discrepancia que explican la distancia entre las definiciones tradicionales de la competencia y la reconceptualización que aquí se propone y que subyace a la caracterización de los perfiles de la competencia informacional.

La propuesta toma en cuenta la historia del concepto en la ciencia de la información, el cual ha trasegado por tres momentos con marcadas diferencias entre sí; en el primero de éstos predominó una perspectiva objetivista y su evaluación se centró en los conocimientos medidos a través de pruebas objetivas, en un segundo momento se concede importancia al procesamiento de información, en tanto que en el tercer momento se hace un desplazamiento importante para comenzar al concepto el entorno cultural y social de los usuarios de la información, desplazamiento que obedece a la influencia que el pensamiento de Vygotsky tuvo desde mediados de los noventa en la ciencia de la información (Montiel-Overall, 2007).

La reconceptualización que se propone aquí, la cual se ubica en este tercer momento, toma en cuenta algunos aportes de la perspectiva vigotskiana y aborda variables no contempladas en definiciones previas, ni en varias de las existentes hoy. Esto es: (a) la *cultura*, como inseparable de la forma como los sujetos piensan y aprenden; (b) la *actividad* humana, como situada en un contexto de interacción social y cultural; (c) la *interacción con otros*, como mediadora de la construcción de conocimiento, y (d) las *diferencias culturales y contextuales*, base de la configuración de ideas y prácticas cotidianas.

Tres principios se derivan de esta perspectiva, de cara a la reconceptualización de la competencia informacional. En primer lugar, la incidencia de factores socioculturales en la evolución de la competencia informacional. En segundo lugar, la mediación de la cultura en la forma como el sujeto construye significados a partir de la información y en su forma de actuar. Y, en tercer lugar, la flexibilidad de la competencia lo que posibilita la influencia de experiencias de orden cultural (Montiel-Overall, 2007).

En esta aproximación a la competencia informacional, se reconoce la autoridad de los individuos y las comunidades en el crear, usar y evaluar información, y no

solamente la autoridad de las fuentes validadas por comunidades científicas. Así mismo, se entiende que toda información tiene sesgos que le son inherentes; por lo tanto, hacerse competente informacionalmente supone desarrollar la capacidad para identificar tales sesgos.

La información vista desde esta aproximación no existe como una realidad objetiva (Owusu Ansach, 2003); sino que es construida por los individuos dentro de un contexto sociocultural y continuamente transforma dicha realidad, a la vez que va siendo transformada por la realidad (Freire y Macedo, 1995). Es por tanto un instrumento para construir conocimiento, influido por factores culturales relacionados, entre otros, por la forma en que la información es creada en las familias y las comunidades, cómo se transmite (tradiciones orales, escritas, visuales), de quién procede (el gobierno, los abuelos, otros) y el contexto donde se usa.

La competencia como práctica con dimensión social y cultural, supone la existencia de un nexo entre su desarrollo y la formación de un sujeto social, capaz de asumir, con conciencia tanto crítica como ética, la diversidad y complejidad de factores culturales que median el acceso a la información.

Un elemento importante en esta perspectiva es el reconocimiento de la dimensión histórica de la competencia informacional, dado que el usuario de la información es un “sujeto dinámico y cambiante”. La historia del sujeto se constituye en fuente de recuerdo y de olvido, y establece continuidades y discontinuidades, en este caso, asociadas a la forma de acceder, hacer uso y apropiarse de la información. Son relevantes en este proceso, los instrumentos y prácticas que emergen de las interacciones establecidas en las comunidades de referencia de los usuarios de la información, los cuales dejan huella en las creencias y prácticas compartidas. Las interacciones se configuran así como instrumento de construcción de significados que son apropiados por quienes integran la comunidad de usuarios de la información, y se expresan en las formas habituales de acceder y usar la información en contextos específicos. La apropiación de información y de conocimiento pertinente, en contextos culturales específicos, desempeña un papel fundamental para el desarrollo tanto de competencias como de capital social.

A la luz de los anteriores planteamientos, se propone una definición de las competencias informacionales, la cual supone un “giro” en la definición que ha marcado la competencia informacional. Se entiende, entonces, la competencia informacional como:

El entramado de relaciones tejidas entre las adhesiones y creencias, las motivaciones y las aptitudes del sujeto epistémico, construidas a lo largo de su historia en contextos situados de aprendizaje, formales y no formales. Tal entramado de relaciones

actúa como matriz de referencia de las formas de apropiación de la información, que tienen lugar a través del acceder, evaluar, y hacer uso de ésta, y que expresan los contextos culturales en los cuales fueron construidas. (Marciales et.al. (2008: 651).

Así definida, la competencia informacional se asume como un *constructo* en el cual se entretujan las condiciones y presupuestos que articulan las cuatro modalidades que la constituyen y que denominamos como potencializante, virtualizante, actualizante y realizante². Estas dimensiones son derivadas de los aportes de Greimas (1989) así como de Serrano, (2003), y Alvarado (2007). Para Greimas la competencia se configura como el “ser del hacer” (p. 83), es decir, una especie de estado potencial en donde el acto no es otra cosa, como lo dice él mismo, que “una estructura hipotáctica que reúne la competencia y la ejecución” (ibid). El “saber hacer” en Greimas, correspondería tan sólo a una de las modalidades que constituye la competencia, entendida ésta como el ‘ser del hacer’ que antecede a la ejecución. Se establece así 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 que produce el hacer. Por lo anterior, la competencia no puede ser observada directamente; como instancia virtual está constituida por las condiciones previas que hacen posible la acción. La ejecución en sí misma, por tanto, no es otra cosa que la forma realizada de la acción, mas no la competencia propiamente dicha (Alvarado, 2007).

Los aportes de Alvarado (2007) y Greimas (1989), permiten identificar los niveles o modos de existencia previos del hacer-ser, los cuales se exponen en la Tabla 1.

Tabla 1

Modalidades de la competencia según Alvarado (2007, pp. 5)

MODOS DE EXISTENCIA	MODO POTENCIALIZADO	MODO VIRTUALIZADO	MODO ACTUALIZADO	MODO REALIZADO
	<i>Creencias</i>	<i>Motivaciones</i>	<i>Aptitudes</i>	<i>Ejecuciones</i>
RELACION LOGICA				
Sujeto/Objeto	Creer	Querer	Saber	Ser
Sujeto/Sujeto	Adherir	Deber	Poder	Hacer

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

Dados los aportes de estos autores, el sujeto que usa las fuentes de información se constituye como tal en tanto que actúa mediado 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 interviene un querer hacer, significa que tiene voluntad para actuar; o si es un deber hacer dispone de una prescripción. Finalmente, cuando es modalizado por sus creencias, significa que ha asumido los determinantes, tanto de su cultura como de su grupo social de referencia, para orientar su acción. Esquemáticamente se representa lo anterior en la Tabla 2.

Tabla 2

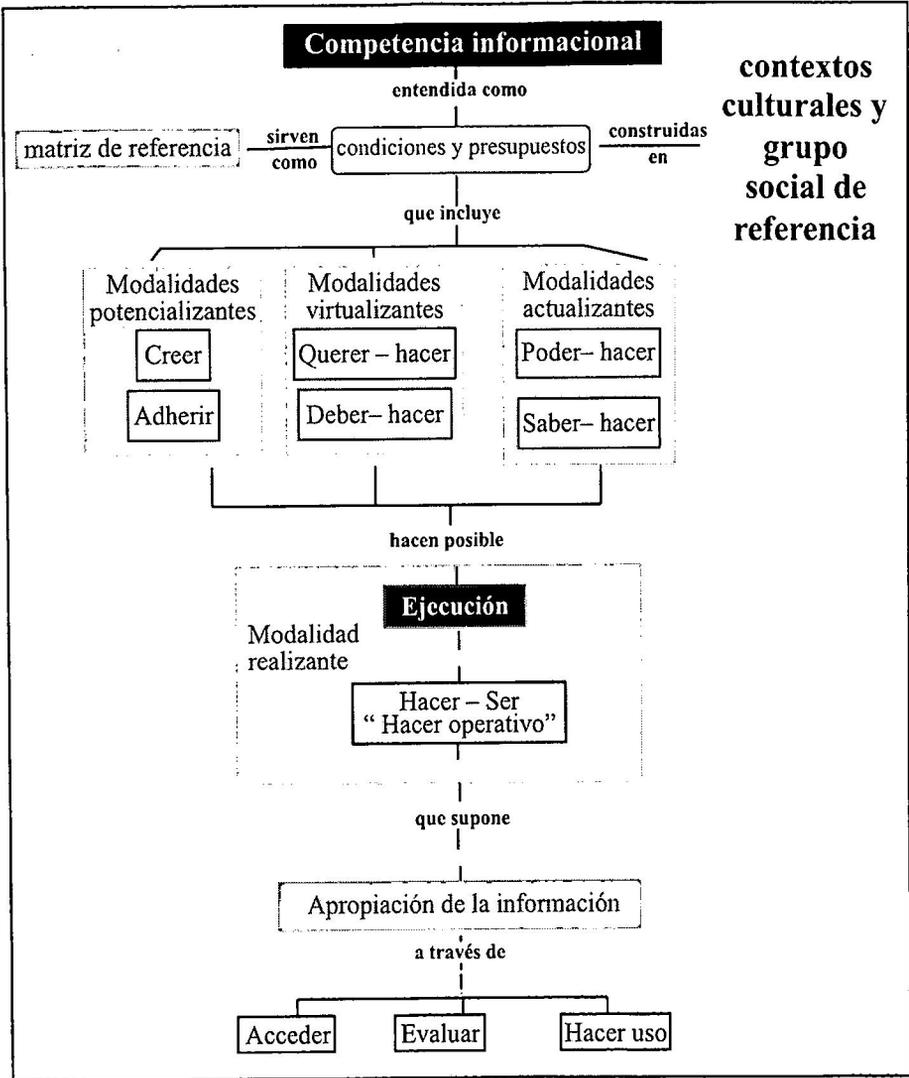
Modalizaciones de la actuación

CREER	COMPETENCIA		EJECUCIÓN
	DEBER HACER Prescripciones	PODER HACER Capacidades	HACER-SER
Determinaciones culturales de la acción asumidas o impuestas	QUERER HACER Voluntad y motivaciones	SABER HACER Conocimientos y saberes	
ADHERIR			

Son precisamente estos elementos los que se integran y articulan en la reconceptualización de la competencia que enmarca la caracterización de los perfiles de usuarios de la información y que se representa de manera esquemática en la Figura 1. Una ampliación de los aspectos teóricos que la sustentan, se encuentra en Marciales, González, Castañeda-Peña y Barbosa (2008).

Figura 1

Concepto de Competencia Informacional



contextos
culturales y
grupo
social de
referencia

Como se aprecia en la Figura 1, en la configuración de la competencia informacional se entretajan las condiciones y presupuestos en las dimensiones potencializante, virtualizante, actualizante y realizante. A continuación se presenta una breve definición de cada una de las modalidades.

- Modalidad Potencializante corresponde a las visiones de mundo que posee el sujeto actante, las cuales se manifiestan al defender una posición frente a un problema, una necesidad o un tema que lo reta.
- Modalidad Virtualizante comprende los deseos y deberes del sujeto actante; aquello que lo mueve a realizar la acción, esto es, sus motivaciones.
- Modalidad Actualizante corresponde al conocimiento que el sujeto actante tiene sobre qué hacer y cómo realizar una acción. Supone conocimiento del contexto de la “tarea” y reconocimiento de los factores involucrados en la solución de la misma.
- Modalidad Realizante, por su parte, es entendida como la ejecución que lleva a cabo el sujeto al hacer uso de las fuentes de información, la cual se expresa en la forma como se apropia de éstas y como comunica la elaboración que hace, a partir de dichas fuentes de información.

Son tales modalidades las que constituyen la estructura de la competencia de cada uno de los perfiles de la competencia informacional que se presentan a continuación.

CARACTERIZACIÓN DE LOS PERFILES DE LA COMPETENCIA

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

A partir de la reconceptualización de la competencia informacional y del diseño de un instrumento para su observación, se caracteriza la competencia informacional de estudiantes universitarios. Con tal propósito se realizó un estudio observacional descriptivo de tipo cualitativo, el cual resulta pertinente para la investigación en torno a experiencias de educación formal cuando se busca responder una pregunta sobre la cual existe poca densidad investigativa (Evertson y Green, 1989). El instrumento observacional diseñado para la caracterización de la competencia informacional, comprende: (a) cuestionario para elaboración del perfil inicial del usuario de la información, (b) tarea de búsqueda de información con pensamiento en voz alta, y (c) entrevista semiestructurada.

Para la definición de la tarea de búsqueda de información se llevó a cabo una revisión de experiencias similares en las cuales se hubiera validado alguna estrategia. La revisión anterior permitió identificar una tarea relevante empleada por Hofer (2004) en el estudio sobre epistemologías personales. La tarea propuesta por Hofer cumple con los siguientes criterios: (a) *documentación*: se ha hecho investigación en

el campo de las ciencias sobre el tema de la tarea que se propondrá a los estudiantes, de manera que es posible identificar fuentes de información de tipo académico y científico; (b) *validación*: la tarea y su proceso de búsqueda de información ya ha sido sometida a prueba y ha sido validada como instrumento de investigación en estudios similares al que reportamos en este artículo, y (c) *interés potencial*: según los análisis realizados, despierta interés en los estudiantes universitarios y los involucra en procesos de búsqueda de información.

Son estos referentes conceptuales y metodológicos los que se configuran en marco para la definición de los tres perfiles de la competencia informacional.

PERFILES DE LA COMPETENCIA INFORMACIONAL

Cada uno de los perfiles de la competencia informacional fueron delimitados teniendo en cuenta la estructura propuesta en términos de las modalidades de la competencia informacional. Así, en cada uno se identifican las creencias, motivaciones y habilidades potenciales que se actualizan en las formas de acceder, evaluar y hacer uso de la información. A continuación se exponen las características sobresalientes de cada perfil. Utilizaremos iniciales para los casos estudiados.

Perfil Recolector

Se caracteriza por la 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”; recolectar mucha información y poseerla son dos criterios importantes. Al preguntarle a LR sobre este aspecto, afirmó no confrontar la información encontrada en fotocopias frente a tareas académicas como las reseñas. En sus propias palabras, LR comenta: “no, la verdad, me atengo a lo que, ... dicen las fotocopias” (R-6:11-LR).

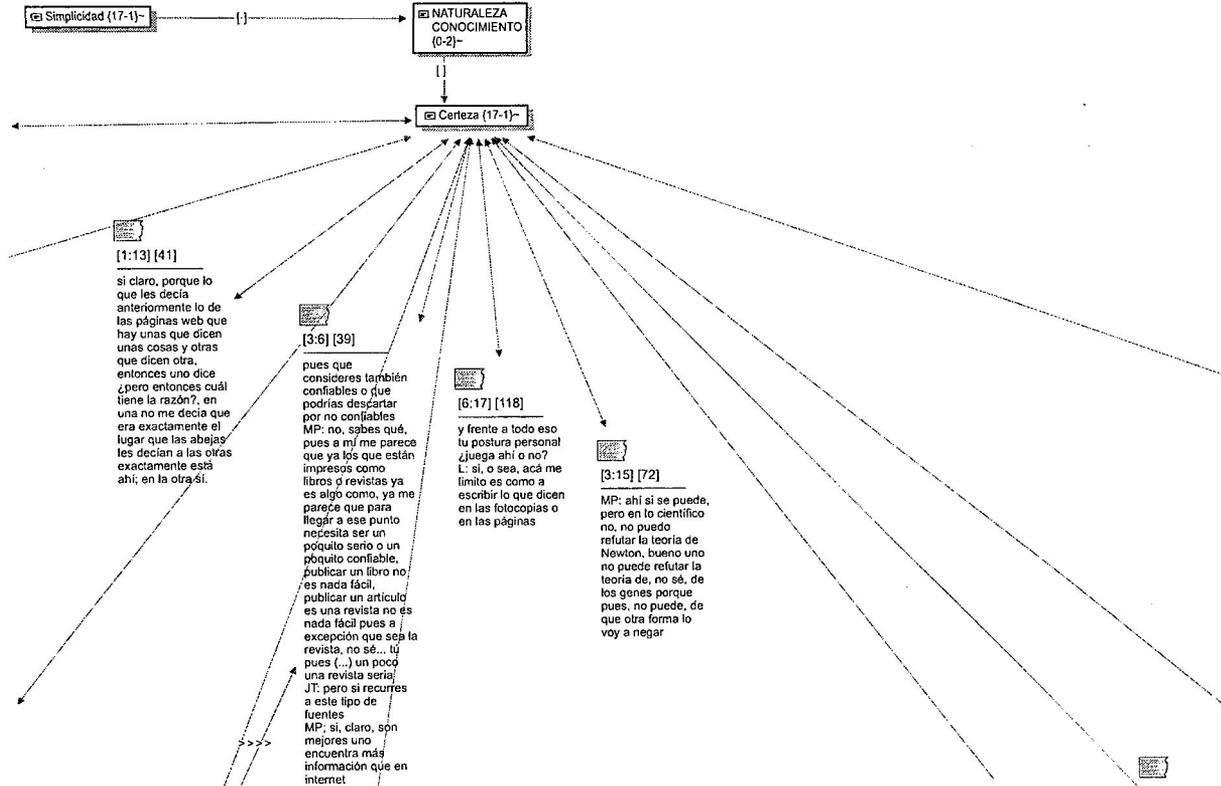
Las experiencias familiares o escolares orientadoras de las prácticas de uso de las fuentes de información son escasas, como en el mismo caso de LR, quien afirmó: “mi papá, por lo menos, es una persona que lee mucho; pero yo no vivo con él, entonces no tengo ese hábito, y mi hermano y mi mamá poco” (R-6:22-LR). Así, es posible afirmar que los aprendizajes sobre el acceso, la evaluación y el uso de fuentes de información se derivan fundamentalmente del ensayo y el error; prevalecen en el tiempo aquellas acciones que hayan conducido a resultados académicos “exitosos”, y cuyo criterio de éxito es la calificación numérica. Ese es el caso que ilustran las palabras de SP, quien explica, con respecto a trabajos del colegio y en particular a exposiciones orales: “al fin y al cabo (en) la exposición no me iban a preguntar ni de dónde saqué la información ni nada, simplemente que dijera las cosas que la profesora supiera, pues no había problema si me lo había dicho mi papá o lo había buscado en alguna fuente; no era tan importante, ni siquiera en los trabajos, no era tan importante, digamos, citar” (R-4:11-SP).

De ahí que la motivación que parece predominar en el perfil recolector para la realización de tareas académicas y que impliquen el acceso, evaluación y uso de fuentes de información esté sustentada fundamentalmente en la obligación o “el deber”. Este hallazgo queda representado en el testimonio de BT, quien asevera, frente a tareas sobre finanzas: “me limito a lo que está... A lo que contiene el tema. El ejemplo que les estaba dando de finanzas. No puedo hacer grandes cambios... Hago lo que tengo que hacer... y ya” (R-5:25-BT).

Un ejemplo de respuestas de los estudiantes que se ubicaron dentro de este perfil, organizadas teniendo en cuenta la categoría “Creencias” de la competencia, se presenta en la Gráfica 1.

Gráfica 1

Creencias sobre la certeza del conocimiento: ejemplo de respuestas - Perfil Recolector



Tanto las motivaciones como las experiencias de vida que realizan la competencia informacional cambian frente al *perfil verificador*:

Perfil Verificador

Se caracteriza por creer que el conocimiento es relativo, contextual y obedece a la perspectiva desde la cual se aborda. Así, se puede inferir del argumento expresado por MPR frente a la realización de ensayos, cuando afirma: “toca tomar varias fuentes de distintas fuentes que tienen varios puntos de vista, sobre todo en ese tipo de ensayo que no es explicativo sino argumentativo, que uno puede poner varios puntos de vista..., pues un problema se encuentra a los dos para que al final tú saques una conclusión de eso” (R-3:13-MPR). Cabe destacar de este relato el conocimiento que MPR manifiesta frente a una tipología de ensayos académicos, lo que hace posible o favorece la valoración que se hace de las páginas y la información que se consulta en internet.

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 de la puesta en relación de los diferentes textos. Esto fue evidente cuando DR expresó, frente a la tarea académica propuesta,, no solo una idea de acumulación de información característica del perfil recolector, sino una apreciación de la utilidad de fuentes de información contrastable, al afirmar que se busca: “hasta encontrar unas fuentes muy buenas porque en Google también hay *e-books*. O sea, hay libros que tú puedes leer dentro de Google, entonces es muy bueno si tú encuentras esas bases de datos, si tú encuentras artículos sobre el autor, digamos en el que te estás basando, y eso es muy bueno...” (R-2:12-DR).

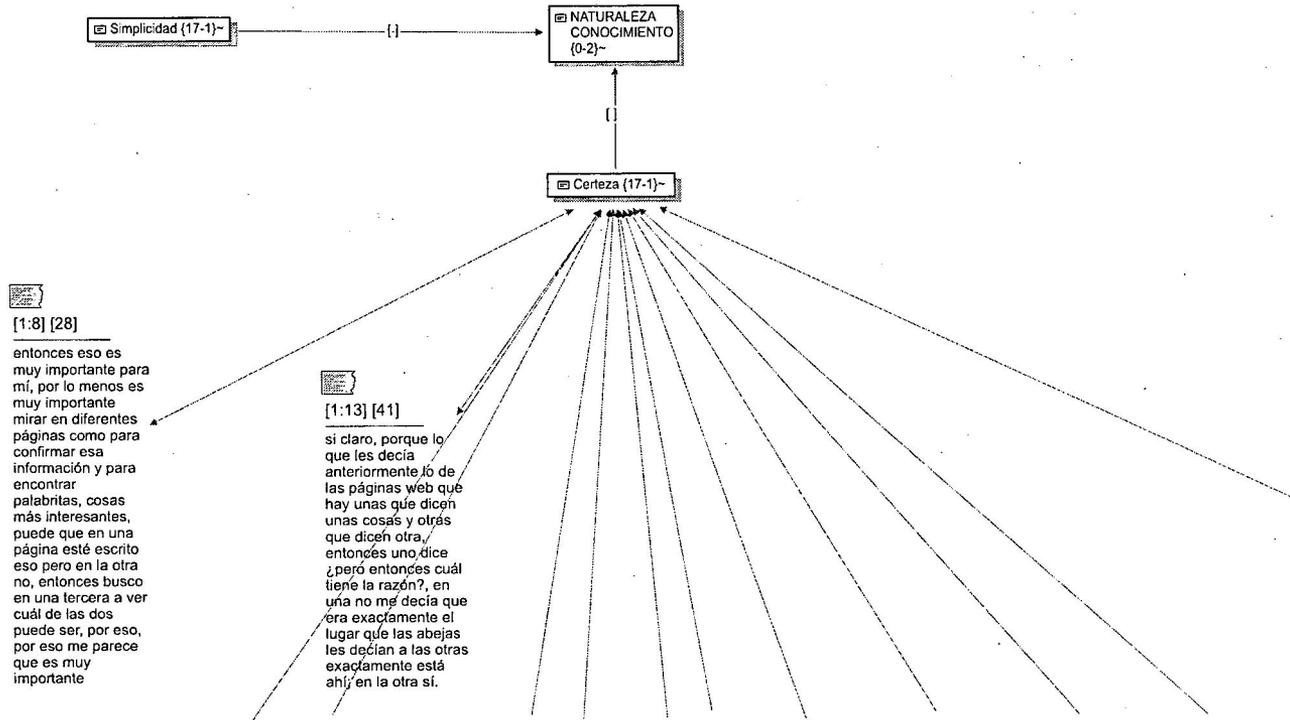
En el perfil verificador el uso de buscadores como Google obedece a dos razones: limitaciones de tiempo y utilidad para formarse un esquema general del tema que va a indagar. Por ejemplo, LR comenta, frente a las razones por las cuales recurre a internet: “hay cosas que uno encuentra obviamente en internet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

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

Un ejemplo de la clasificación de las respuestas de los estudiantes que se ubicaron en este perfil según la categoría “Creencias”, aparece en la Gráfica 2.

Gráfica 2

Creencias sobre la certeza del conocimiento: ejemplo de respuestas - Perfil Verificador



Perfil Reflexivo

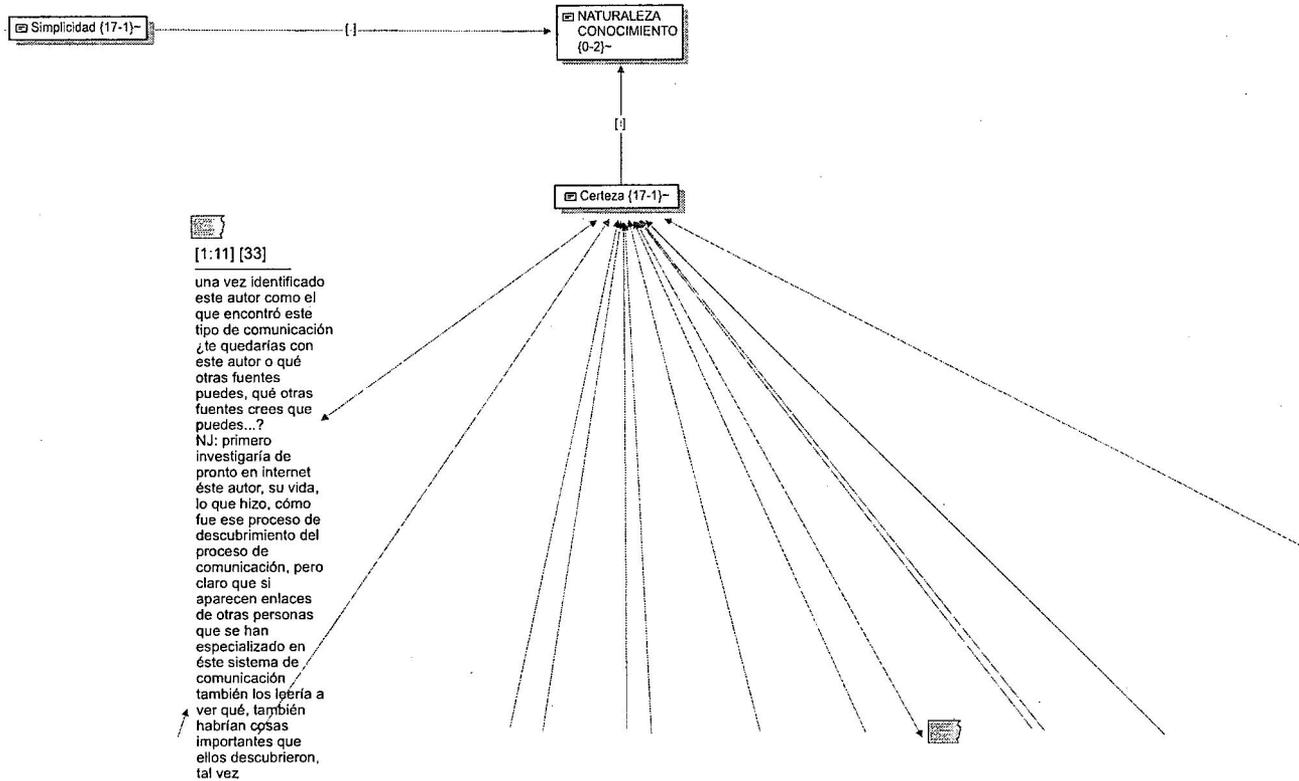
Dos características que se destacarían son la tendencia a formularse preguntas propias previamente a la realización de búsquedas de fuentes de información, así como la planificación de tales búsquedas. Este hallazgo se corrobora con los planteamientos de SP cuando manifiesta: “uno empieza con ideas demasiado amplias, por ejemplo en eso, en un proyecto de indagación, uno siempre empieza con ideas muy amplias, con ideas muy amplias... como muy soñadas, como por decirlo así, como ay qué chévere saber sobre tal y tal cosa, pero entonces es ahí donde uno empieza a mirar sí de eso que quieres saber, qué información hay, qué podemos investigar, qué podemos sacar, cómo podemos trabajar con eso” (R-4:24-SP).

Con respecto a los anteriores hallazgos, se puede afirmar que tales prácticas obedecen especialmente a que los estudiantes se asumen como constructores activos de información, de manera que su actividad académica se sustenta en sus propios intereses y en su capacidad para asumir posiciones críticas frente a toda fuente de información, con independencia de la autoridad de la misma. Este parece ser el caso de BT, quien comenta, frente a la escritura de ensayos académicos: “yo vuelvo y reviso lo que acabo de escribir y comienzo a relacionarlo, a entender qué fue lo que quise decir cuando escribí esa idea y luego ahí sí comienzo a escribir el ensayo, pero no relacionado, colocando exactamente la idea que escribí, sino viendo qué coherencia tiene, o sea, que el resto de personas lo entiendan y que yo lo entienda... La coherencia que tengan estas ideas... y también colocando mi punto de vista” (R-5:21-BT). Lo importante aquí, más que la tarea académica por sí misma, es el aporte que esta representa para el propio proyecto de vida, así como la riqueza que representa todo conocimiento nuevo.

Un ejemplo de las respuestas dadas por estudiantes que se ubicaron en este perfil, clasificadas según la categoría “Creencias”, se presenta en la Gráfica 3.

Gráfica 3

Creencias sobre la certeza del conocimiento: ejemplo de respuestas - Perfil Reflexivo



El análisis de la prevalencia de estos tres perfiles permitió identificar que el recolector tiende a ser característico de los estudiantes que ingresan a la universidad, en tanto que el perfil reflexivo parecería ser más escaso. Teniendo en cuenta tales realidades, si bien se generan preguntas para la formación en todas las áreas disciplinares, una que particularmente resulta interpelada es la Ciencia de la Información; a continuación se llama la atención sobre algunos de los retos que se derivan de la investigación y que se formulan como propuesta.

RETOS PARA LA CIENCIA DE LA INFORMACIÓN

En innegable que la sociedad de la información demanda a los jóvenes de hoy el desarrollo de competencias informacionales acordes con los nuevos retos que ésta les plantea, relacionados con el desarraigo de la información, la emergencia del hipertexto y la sobrecarga de la información, entre otros. El desarraigo de la información plantea como reto la revalorización del concepto de autoría de las fuentes, movimiento que se contrapone a la irrelevancia que ésta parecería tener en un mundo virtual en el cual el año de publicación y el autor parecerían ser “fácilmente” sustituibles por la fecha en la cual se consulta una fuente y la página web en la cual se encuentra a disposición. El hipertexto por su parte, rompe con ideas de jerarquía y centralidad y demanda el desarrollo de competencias para leer lateralmente (Eshet-Alkalai, 2004) y por tanto, para construir mapas de relaciones entre fuentes cuyos nexos construidos desde la perspectiva del lector que se convierte en autor al navegar entre vínculos, es decir, se configura como prosumidor. Por su parte, la sobrecarga de información demanda cada vez más el desarrollo de criterios pertinentes para filtrar información cuya calidad no es posible determinar con facilidad.

Ahora bien, tales retos que se plantean a los jóvenes como usuarios de la información no tendrían que ser problemáticos si se hace opción por la tesis de los jóvenes como nativos digitales (Prensky, 2001), pero la investigación ha ido aportando evidencias que generan interrogantes sobre las competencias reales con que cuentan los jóvenes para afrontar tales retos. Por una parte, los porcentajes correspondientes a la presencia de cada uno de los perfiles de la competencia informacional en estudiantes universitarios de primer semestre, sugiere una dominancia del perfil recolector sobre los otros dos perfiles así como la necesidad de acciones intencionadas desde la formación universitaria para el desarrollo de habilidades complejas relacionadas con el acceso, evaluación y uso de información. Por otra parte, estudios relacionados con las habilidades de orden instrumental, investigativo y estratégico con que cuentan los jóvenes dan cuenta de un alto desarrollo de las primeras por encima de las otras dos que no se desarrollan por la experiencia sino en virtud de acciones sistemáticamente orientadas con tal propósito (van Deursen y van Dijk, 2008). Por otra parte, estudios sobre las habilidades de los jóvenes para el uso de textos digitales sugieren una tendencia a generalizar las habilidades desarrolladas con los textos impresos, aun cuando no operan de igual

forma cuando se trata de textos electrónicos (Almind & Ingwersen, 1997; Eveland & Dunwoody, 2001; Fitzgibbons, 2008)

Dados los aportes que desde la investigación se están haciendo a este campo de problemas, la ciencia de la información se ve interpelada en relación con la formación de bibliotecarios y el papel que habrán de cumplir como formadores de los usuarios de la información. Se interrogan en particular las funciones que habrían de desarrollar, no sustitutivas de los roles tradicionales que han cumplido como profesionales, pero sí complementarias de éstas para apoyar a los usuarios en el tránsito de una sociedad industrial con unas demandas particulares en las cuales ya tienen experiencia, hacia una sociedad de la información en la cual no ser competente informacionalmente tiene implicaciones no solamente de tipo académico sino también especialmente de tipo social, económico y político. No ser competente informacionalmente supone el riesgo de resultar irrelevante para una sociedad que genera nuevas exclusiones.

En el siguiente aparte se presentará una experiencia agenciada de manera conjunta por profesores y profesionales de la Bibliotecología para favorecer el desarrollo de competencias lecto-escriturales e informacionales con estudiantes de primer semestre. En ésta se hace una propuesta para integrar el aporte que hace la bibliotecología a la formación profesional, teniendo en cuenta las características propias del uso de fuentes de información según las culturas académicas de diferentes áreas de formación disciplinar en un contexto universitario, en este caso en Psicología.

UNA EXPERIENCIA DE DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INFORMACIONAL

La investigación en torno a la caracterización de los perfiles de la competencia informacional, además de llegar a este resultado, identificó cómo llegan muchos de los estudiantes a las aulas de clase universitaria, y por tanto, cuáles podrían ser sus necesidades en términos del desarrollo de competencias clave para aprender a aprender a lo largo de toda la vida; a continuación un ejemplo:

“... en la Universidad yo si he mirado ese cambio y es un cambio radical, por lo menos desde mi colegio porque ... me dejaban trabajos y ...ensayos, pero ni los profesores sabían qué era un ensayo ...ni yo sabía qué era un ensayo ...entonces uno iba a wikipedia y copiaba y pegaba y sí, puede que aprendía pero el trabajo no era lo que ... el profesor quería” (NJ).

Experiencias de esta naturaleza son las que han llevado a Facultades como la de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana, a adelantar programas tendientes al desarrollo de competencias lecto-escriturales, así como de orden informacional. Este

programa fue señalado y destacado por los estudiantes que participaron en el estudio de caracterización de la competencia, como una de las pocas oportunidades de su trayectoria educativa que les permitía identificar cuáles son las demandas de una tarea académica del nivel exigido en la Universidad, así como para confrontar sus competencias para dar respuesta a éstas; a continuación se presentan de manera breve, los principales elementos que constituyen la estrategia empleada con tal propósito, denominada *Proyecto de Indagación*. En primer término, haremos una presentación esquemática del Proyecto de Indagación (PRIN), con el fin de que los lectores puedan tener una comprensión de la experiencia pedagógica en la que se inscribió la experiencia. A continuación, explicaremos en qué consiste el *Taller de Competencias Informacionales (TCI)*, su razón de ser, sus objetivos, metodología y funcionamiento, y finalizaremos con unas conclusiones preliminares, a partir del trabajo realizado.

La Propuesta

El Proyecto de Indagación (PRIN) es una experiencia educativa innovadora, que forma parte de la Carrera de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana desde el año 2005, y cuyo propósito principal es desarrollar en los estudiantes el espíritu investigativo, el trabajo independiente y la competencia para leer, interpretar y escribir textos académicos.

En la Facultad de Psicología estamos convencidos de que una apropiación cada vez más profunda de la lengua escrita es un factor decisivo para el fortalecimiento de la comunidad académica. La lectura y la escritura son un instrumento privilegiado para desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo; una herramienta indispensable para el aprendizaje, la investigación y la comunicación de las ideas, que tiene efectos comprobados en las maneras de pensar, de sentir y de aprender de los estudiantes. De aprender no sólo conocimientos, sino acerca de sí mismos. Con el fin de fortalecer estas competencias, el PRIN les ofrece talleres de comprensión y producción de textos, además de una tutoría y un acompañamiento personales.

Aunque a la fecha de este escrito, el proyecto se implementa solamente en los dos primeros semestres de la carrera, las competencias desarrolladas por los estudiantes que participan en este proyecto se consideran fundamentales para toda su formación universitaria.

Objetivos del Proyecto

- Desarrollar en los estudiantes una actitud positiva frente a la investigación, a partir de la formulación de preguntas, la búsqueda sistemática de información pertinente y el planteamiento de hipótesis explicativas.
- Generar un espacio de articulación de diferentes perspectivas de la psicología en torno a núcleos problemáticos, de manera que los estudiantes desarrollen la habilidad

para descubrir puntos de convergencia y divergencia fundamentales en la discusión disciplinar.

- Fortalecer y potenciar el desarrollo cognitivo de los estudiantes, los niveles de argumentación y la apropiación del universo simbólico-cultural, mediante la producción de textos escritos.

Estrategia pedagógica

La estrategia pedagógica del PRIN resulta de la integración de un conjunto de actividades íntimamente relacionadas: los talleres, los materiales impresos, la tutoría, los trabajos escritos y su socialización.

Los Talleres

En ellos se explican los conceptos básicos, así como los criterios necesarios para trabajar en cada una de las fases del Proyecto. Además, en cada taller se proponen ejercicios prácticos relacionados con el trabajo de escritura que los estudiantes están adelantando. Los talleres se realizan en un horario independiente de las clases, y la asistencia a ellos es obligatoria. El desarrollo del taller comprende tres momentos: una introducción de carácter conceptual; una aplicación práctica de los conceptos y orientaciones contenidas en los materiales escritos y, por último, un post-taller en el que se hace la tutoría y el seguimiento a los estudiantes.

Los materiales impresos

Surgieron como una respuesta a la necesidad de complementar y ampliar las explicaciones que se daban en los talleres. Comenzaron como unas sencillas notas de clase, que se han ido ampliando y mejorando cada semestre. Más que textos extensos que pretendan hacer un tratamiento exhaustivo de los temas, los materiales están escritos en forma de guiones o guías en las que se explican, en forma breve, algunos de los conceptos claves de la lingüística textual, en un lenguaje comprensible para los estudiantes; incluyen ejemplos, ejercicios para realizar en clase, bibliografía e indicaciones para la producción de los trabajos escritos.

La Tutoría

La competencia para investigar, leer y escribir sobre lo indagado no se aprende escuchando una conferencia o leyendo una guía, sino indagando, leyendo y escribiendo. Esto supone un trabajo personalizado y un acompañamiento, por parte de personas que han desarrollado dichas competencias. Como respuesta a esta necesidad, en el diseño inicial del PRIN se pensó en una estrategia de tutoría que contempla dos instancias: la tutoría de los profesores y la que realizan los pares-tutores. Mientras los profesores se concentran en los aspectos relacionados con la formulación de la pregunta, la búsqueda de información y la metodología de investigación, es decir con el proceso de indagación en sí mismo – sin que ello signifique divorciarlo de la

escritura – el trabajo de los pares-tutores está más enfocado hacia la producción escrita.

Uno de los aprendizajes más reveladores que se desprenden de este trabajo es el valor de la tutoría entre iguales, como una estrategia pedagógica en la que, tanto tutores como tutorados, comparten el proceso de indagación y desarrollan sus competencias de lectura y escritura, en un espacio auténtico de aprendizaje compartido. Esto confirma las conclusiones de algunos trabajos de investigación (Topping, 1996; Newman, Griffin & Cole, 1998; Ferrer, 2003) que ponen de manifiesto el valor educativo del aprendizaje recíproco, así como la actividad conjunta entre los miembros de la pareja o del grupo. Estos estudios han mostrado, igualmente, que el tutor también aprende, al tiempo que ayuda a otras personas a aprender, y que la intervención de todos los participantes en una actividad es fundamental, no sólo la de los más expertos (Alzate y Peña, 2010).

_Los trabajos escritos

En cada una de las fases del Proyecto, los estudiantes deben elaborar un texto escrito, de acuerdo con los criterios y la metodología propuestos en los talleres. Los estudiantes tienen la oportunidad de discutir sus trabajos con sus pares, además de enriquecerlos con la lectura y las sugerencias de sus profesores y tutores.

_La socialización de los escritos

Uno de los principales desafíos para la lectura y la escritura en el PRIN consiste en saber situar el trabajo de producción escrita en un contexto significativo y que resulte motivador para los estudiantes. Una consecuencia que se desprende de la idea de poner los textos en un contexto comunicativo más amplio es que los estudiantes puedan socializarlos, de modo que puedan ser leídos o discutidos por sus mismos pares u otros lectores interesados. Esto se hace en algunos de los talleres, invitando a los estudiantes a que se intercambien sus escritos, los comenten y hagan sugerencias para mejorarlos. Al finalizar el semestre se organizan foros por grupos, en los cuales todos los estudiantes leen las producciones escritas de sus compañeros y eligen los ensayos que se presentarán en un coloquio.

Fases del Proyecto

El proyecto se desarrolla en un ciclo que comprende cinco fases:

- Exploración del tema/problema y formulación de la pregunta de indagación
- Investigación documental: búsqueda, evaluación y uso de fuentes documentales
- Ensayar el ensayo: elaboración del plan y redacción de un borrador del ensayo

- Escribir el ensayo: producción y revisión de la versión final del ensayo
- Socialización

En el Cuadro 1 se describen, en forma resumida, las actividades que se realizan en el desarrollo de cada una de las fases del Proyecto.

Cuadro 1

Las fases del Proyecto de Indagación.

<p><u>Primera fase</u> <i>Exploración del tema/problema y formulación de la pregunta de indagación</i></p>	<p>Cada profesor desarrolla una tutoría individual con sus estudiantes para ubicar el tema/problema de indagación, hasta llegar a una primera formulación de la pregunta. El profesor y el tutor sugieren algunas fuentes documentales que les permitan a los estudiantes ampliar la comprensión del problema y reformular su pregunta de indagación. Los estudiantes revisan la bibliografía básica e identifican las ideas-fuerza y los aspectos más significativos para plantear una pregunta relacionada con las discusiones psicológicas. Los profesores realizan una tutoría con los estudiantes para revisar la selección del tema/problema y la formulación de su pregunta. El resultado de esta fase es un escrito exploratorio, en el cual los estudiantes sustentan la elección del problema de indagación.</p>
<p><u>Segunda fase</u> <i>Investigación documental: búsqueda, evaluación y uso de fuentes documentales</i></p>	<p>Los estudiantes revisan la bibliografía recomendada por el profesor y buscan otras fuentes documentales. Los registros de información se hacen en forma de fichas bibliográficas y reseñas. Los tutores apoyan a los estudiantes en la búsqueda bibliográfica, el análisis e interpretación de los textos consultados y la producción escrita de las reseñas. En el contexto de esta fase, dedicada a la investigación documental, se realiza un taller de competencias informacionales, en colaboración con la biblioteca de la universidad. El producto final de esta fase es la entrega de las reseñas al profesor, como base para elaborar el marco de referencia del ensayo final.</p>
<p><u>Tercera fase</u> <i>Ensayar el ensayo: elaboración del plan y el borrador del ensayo</i></p>	<p>Con base en el taller y las orientaciones de los profesores y los tutores, los estudiantes desarrollan el plan del ensayo y elaboran un primer borrador del texto.</p>

<p><i>Cuarta fase</i> <i>Escribir el ensayo:</i> <i>producción y revisión de</i> <i>la versión final del ensayo</i></p>	<p>El profesor revisa el plan y el borrador del ensayo y realiza una tutoría, en la cual discute el planteamiento de la tesis, la pertinencia de los argumentos y su relación con posiciones teóricas de la Psicología. Durante esta fase, el estudiante revisa el ensayo, con base en las observaciones e indicaciones del profesor, clarifica la tesis y fortalece sus argumentos. El tutor apoya al estudiante en la revisión del texto. El profesor evalúa el ensayo final, con base en criterios previamente construidos y dados a conocer a los estudiantes.</p>
<p><i>Quinta fase</i> <i>Socialización de los</i> <i>proyectos</i></p>	<p>Se exponen los ensayos en los grupos de tutoría, con el fin de compartirlos y enriquecer las discusiones psicológicas. Se selecciona un trabajo por cada grupo para ser presentado en el Coloquio que se realiza al final del período académico, en el que los estudiantes presentan los resultados de sus proyectos de indagación. Al Coloquio asisten todos los estudiantes y profesores de primer semestre. También se hace una invitación abierta a otros docentes, alumnos y familiares que deseen asistir.</p>

El taller de competencias informacionales

Una buena parte de las tareas de escritura que los estudiantes deben hacer a lo largo de su formación universitaria consiste en producir textos propios, a partir de la información que seleccionan de libros, artículos y otras fuentes documentales. Se ha denominado “síntesis discursiva” a este proceso en el cual el escritor reelabora el material original y lo transforma para crear un nuevo texto (Spivey y King, 1989; Vásquez, 2008).

Como lo habíamos señalado anteriormente, en la primera fase PRIN (Cuadro 1) los estudiantes han elegido, de entre los campos de indagación propuestos por los profesores, una pregunta o un problema que les interesa investigar, y sobre el cual desarrollarán su proyecto de indagación. Luego, a lo largo del semestre académico, van elaborando gradualmente un ensayo en el que sintetizan sus hallazgos y sustentan sus conclusiones. Para escribir sus ensayos, los estudiantes deben hacer una consulta bibliográfica, condensar un volumen considerable de información procedente de fuentes diversas –y en ocasiones divergentes– organizar la información en una nueva estructura, establecer relaciones intertextuales, comparar las posturas de los autores consultados y, por último, sintetizar la información en un texto coherente.

La revisión y evaluación de los ensayos sugiere, a manera de hipótesis, que detrás de los que hemos venido considerando problemas de escritura se ocultan serias deficiencias en la fase de lectura, entendida integralmente, es decir, como una

construcción social en la que intervienen no sólo el texto y el lector, sino también los espacios institucionales, los tiempos y lugares, las prácticas y las personas que rodean el acto lector. En este sentido amplio del acto de lectura, pensamos que la biblioteca universitaria debe ser considerada como un componente integral del proceso lector, más que un depósito al que se sólo se recurre para extraer información.

Con esta idea en mente, en el año 2008 se vio la necesidad de complementar la estrategia pedagógica del PRIN con un taller enfocado a la formación de las competencias informacionales de los estudiantes (TCI), como una condición indispensable del trabajo investigativo. El taller se realiza en el marco de la segunda fase del PRIN, que está dedicada a la investigación documental (Cuadro 1).

El TCI se propone desarrollar las competencias lectoras e informacionales de los estudiantes, con el fin de que puedan hacer un mejor aprovechamiento de los recursos y servicios de las bibliotecas de la universidad. Adicionalmente, se espera que un mayor acercamiento a la biblioteca contribuya a motivarlos por la lectura, desarrollar su espíritu investigativo y el aprendizaje independiente.

Más que una actividad complementaria, y además de la tradicional visita informativa a la biblioteca que suele hacerse durante el periodo de inducción de los estudiantes, el TCI es una estrategia que surge en el marco del PRIN, como una necesidad inherente al proceso investigativo y como un trabajo conjunto con el servicio de capacitación de usuarios de la Biblioteca Alfonso Borrero Cabal, de la universidad. Aunque su objetivo inmediato es que los estudiantes aprendan a utilizar, desde el primer semestre, el catálogo general y las bases de datos de la biblioteca, con el fin de ampliar su base de conocimientos y enriquecer el proceso de indagación, se espera que el Taller contribuya también a desarrollar la competencia lectora e informacional de los estudiantes.

Con anterioridad al taller, la Facultad da a conocer al equipo de capacitación de la biblioteca las preguntas de indagación de los estudiantes, con el fin de que las personas responsables de la capacitación se familiaricen con los temas de antemano y los tengan en cuenta en la preparación del taller. La idea es que todas las actividades y ejercicios prácticos tengan relación con los temas/problemas sobre los cuales los estudiantes están investigando. El hecho de realizar el Taller en el contexto de un proyecto concreto y como respuesta a sus necesidades, contribuye a hacer del mismo una actividad significativa y motivadora para los estudiantes que se encuentran en este nivel básico de su formación.

El TCI se realiza en las salas dispuestas especialmente por la biblioteca para la capacitación y de acuerdo con una programación establecida previamente y que se les envía a los estudiantes con anticipación. En cada sesión se atienden máximo 20 estudiantes, que cuentan con una terminal de computador para cada pareja. En el

desarrollo de las sesiones se combinan tanto la explicación teórica, como el uso de herramientas de información. Se parte del supuesto de que todo estudiante universitario debe estar en capacidad de enfrentarse a la elaboración de un trabajo académico o de investigación, para lo cual necesita saber cómo hacerlo, tanto intelectual como materialmente.

En el Taller los estudiantes aprenden el manejo básico del catálogo general (*Biblos*) y de las bases de datos bibliográficas, al igual que de los administradores de bibliografías. El eje alrededor del cual giran las actividades del taller es la búsqueda y selección de información relacionada con las preguntas de indagación de los estudiantes, lo cual supone reconocer la necesidad de información antes, durante, e incluso posteriormente a la elaboración del trabajo; identificar las palabras-clave, manejar los mecanismos para acceder a las fuentes de información y el modo de utilizarla y evaluar críticamente, tanto la cantidad como el contenido de la información. Finalmente, como producto concreto del Taller, los estudiantes elaboran una bibliografía que discutirá con su profesor y su tutor, con el fin de evaluar la actualidad y pertinencia de las fuentes que le servirán de base para su trabajo de investigación.

Puesto que el TCI es una actividad que forma parte constitutiva del PRIN, los pares-tutores están presentes durante todo el tiempo del taller y colaboran con los encargados de la capacitación, atendiendo las dudas y preguntas de los estudiantes. Esta es una diferencia importante con otros talleres de capacitación, en los cuales los alumnos son enviados a la biblioteca a capacitarse, como si el papel de los profesionales en ciencias de información se limitara a solucionar cuestiones de carácter puramente técnico, en lugar de considerarlos como aliados importantes en el proceso de investigación.

Algunas reflexiones preliminares sobre el PRIN

Aunque todavía no se ha hecho una evaluación sistemática de los talleres, es posible anticipar algunos de los cambios que empezamos a observar en las actitudes y en las representaciones que tienen los estudiantes sobre la biblioteca y en la forma como se relacionan con la información.

Los estudiantes han empezado a hacer un mejor uso de la información. Esto se evidencia no sólo en un mayor número de fuentes consultadas, sino también en su calidad, pertinencia y variedad, como lo demuestra la inclusión de revistas especializadas y *journals* en las referencias bibliográficas, en contraste con la tendencia a consultar libros, únicamente.

La experiencia de hacer búsquedas en línea, que arrojan miles y miles de títulos sobre un tema los obliga a vivir —no en el plano retórico sino en una situación

real— el significado de lo que se ha llamado con razón, “la explosión de la información”. Otro aprendizaje importante que se deriva de esta experiencia es que acaba de convencerlos de la necesidad de definir con claridad la pregunta de indagación y las palabras claves para focalizar las búsquedas, así como contar con unos criterios que les ayuden para evaluar y seleccionar la información.

Los talleres han contribuido a que los estudiantes de los primeros semestres pierdan el miedo —si se puede decir así— que les inspiraba la biblioteca. Muchos estudiantes que no la habían utilizado antes, regresan a la biblioteca después del Taller para efectuar nuevas búsquedas o consultar con las personas encargadas de cada sección. Podría decirse que el Taller inaugura el encuentro del estudiante con la biblioteca, no sólo como banco de información, sino como un lugar de estudio e investigación, cuyas puertas permanecen abiertas 24 horas, todos los días de la semana.

Además de colaborar con el personal de la biblioteca para el buen funcionamiento del Taller, la presencia de los pares-tutores en los talleres les transmite a los estudiantes un mensaje claro y es que no se trata de una actividad aislada, de carácter meramente informativo, sino de una estrategia pedagógica que hace parte del PRIN y que enriquece el proceso de indagación. Aunque sabemos que no siempre es posible, ese mensaje sería mucho más contundente si, además de los tutores, pudieran asistir a los talleres algunos de los profesores.

Si bien es cierto que, gracias a su profesionalismo y experiencia, el personal encargado de la capacitación logra sacar el máximo provecho de cada sesión, es necesario que, como continuación del Taller, los estudiantes dediquen un tiempo adicional para practicar lo que aprendieron y para ponerlo a prueba en la investigación documental que realizan, como una de las etapas de su proyecto de indagación.

Por último, el propósito más importante al que quisiéramos contribuir con esta experiencia es crear en los estudiantes que apenas están iniciando su carrera una mayor conciencia sobre el valor que tiene la información como recurso para el trabajo investigativo, las responsabilidades que implica su uso y el poder que encierra para cuestionar las creencias y las verdades que se tenían por ciertas.

CONCLUSIONES

La competencia informacional como conjunto de creencias, motivaciones y habilidades construidas en la trayectoria de vida de los sujetos sociales ha de ser comprendida y desarrollada en contextos situados de aprendizaje desde aproximaciones comprensivas y complejizadoras que den cuenta de su relación con factores familiares y escolares, así como con aquellos otros de orden histórico, social, cultural y económico.

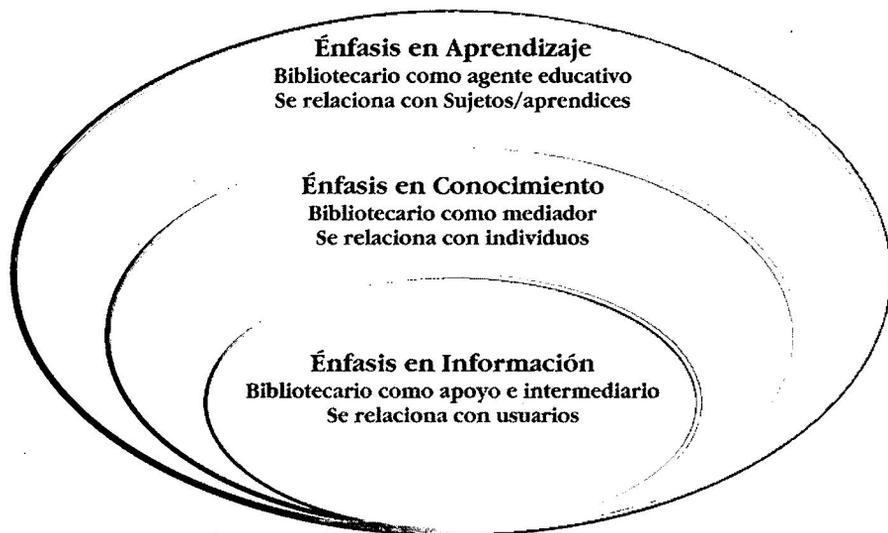
La caracterización que se presenta en este texto más que establecer perfiles fijos de la competencia, busca llamar la atención sobre la distancia que existe entre las competencias esperadas en los estudiantes al momento de su ingreso a su formación profesional, y aquellas con las que realmente cuentan para afrontar los retos académicos de su educación. Los perfiles se proponen por tanto como pre-textos para aportar a la reflexión de directivos y profesores universitarios sobre las acciones que habrían de ser generadas a nivel de la educación superior a fin de contribuir para que el acceso a la educación superior sea realmente una condición que contribuya al desarrollo personal y social, y no se configure como factor de frustración social y económica, especialmente para aquellos grupos de jóvenes que en razón a sus trayectorias de vida y condiciones sociales menos favorecidas, se configuran como primeras generaciones que acceden a la educación superior.

Teniendo en cuenta el interés de las instituciones de educación superior y de los ministerios de educación de los países de América Latina en relación con la generación de condiciones de equidad para el acceso a este nivel de formación, se generan preguntas sobre cómo hacer de la equidad una condición del proceso formativo y no solamente un factor cuantitativo que de cuenta del número de estudiantes que ingresan a la Universidad. Acciones encaminadas a garantizar el acceso con equidad deben generar los mecanismos para el desarrollo de competencias fundamentales para la formación, el mundo del trabajo y la ciudadanía. Esto supone buscar alternativas para la acción coordinada y continuada desde la educación media hasta la educación superior.

Lo anterior hace un llamamiento a los profesionales de la ciencia de la información y la bibliotecología para proyectar su acción teniendo en cuenta que su hacer va más allá de una función técnica; asumirse como formadores y generar mecanismos para constituirse en agentes culturales dentro de las instituciones educativas para potenciar condiciones dirigidas al desarrollo social, es un imperativo hoy. Se trata de ampliar la naturaleza del papel que como profesionales ejercen en el contexto de la sociedad de la información. Se puede expresar lo anterior como aparece en la Gráfica 4.

Gráfica 4

El lugar de los profesionales de la ciencia de la información en el contexto de la sociedad del conocimiento



(Adaptado de Montiel-Overall, 2007)

Lograr estas transformaciones en las formas de actuación de los bibliotecarios en contextos académicos demanda la acción conjunta con profesores y directivas para hacer posible las sinergias a partir de la convergencia de acciones intencionalmente dirigidas hacia el desarrollo de competencias clave para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

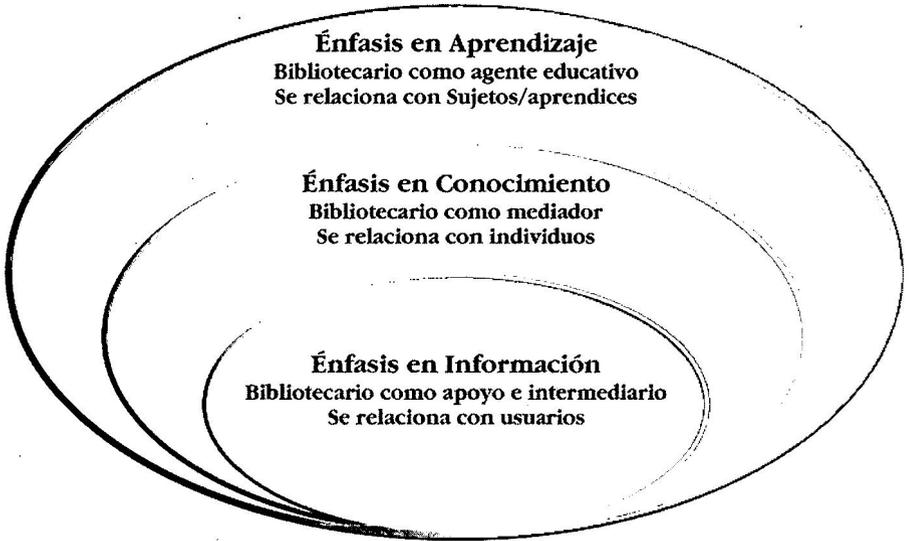
- Alvarado, G. A. (2007). *El concepto de competencia en la perspectiva de la educación superior*. Documento procedente del foro El Concepto de Competencia: Su Uso en Educación Técnica y Superior, 25 mayo, Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia.
- Almind, T.C. & Ingwersen, P. (1997). Informetric analyses on the world wide web: methodological approaches to 'webmetrics'. *Journal of Documentation*, 53 (4), 404-26.
- Alzate, G., y Peña, L.B. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(1), 123-138.
- American Library Association (ALA). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. Association of College and Research Libraries*. 1989. URL: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepaper/presidential.html>(consultado el 15/10/09)
- Association of College and Research Libraries (ACRL) (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. URL: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.html> (consultado el 30/10/09)
- Barbosa Chacón, J. W., Barbosa Herrera, J. C., Marciales Vivas, G.P, y Castañeda-Peña, H. (2010). Reconceptualización sobre competencias informacionales: una experiencia en la educación superior. *Revista de Estudios Sociales*, 34. (En edición).
- Eshet-Alkalai, Y. (2004) Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of educational multimedia and Hypermedia*, 13 (1), 93-106.
- Eveland, W.P. and Dunwoody, S. (2001). User control and structural isomorphism or disorientation and cognitive load? Learning from the web versus print. *Communication Research*, 28 (1), 48-78.
- Evertson, C. y Green, J. (1989). La observación como indagación y método. En M. C Wittrock: *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós-MEC.

- Ferrer, J. (2003). La acción tutorial en la universidad. La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad (pp. 67-84). Madrid: Consejería de Educación, Cátedra Unesco de la Universidad Politécnica.
- Freire, P. y Macedo, D.P. (1995). *A dialogue: Culture, language, and race*. Harvard Educational review, 65 (3), 377-402.
- Fitzgibbons, M. (2008). Implications of Hypertext Theory for the reading, organizational and retrieval of information. *Library, philosophy and practice*, March, 1-6.
- Greimas, A.J. (1989). Del sentido II: ensayos semióticos (pp. 78-154). Madrid: Gredos.
- Hofer, B. K. (2004) Epistemological Understanding as a Metacognitive Process: Thinking Aloud during Online Searching. *Educational Psychologist*, 39 (1), 43-55.
- Marciales Vivas, G., González Niño, L, Castañeda- Peña H. y Barbosa Chacón, J. W. (2008). Competencias informacionales en estudiantes universitarios: una reconceptualización. *Universitas Psychologica*, 7 (3), 613-954.
- Montiel-Overall, P. (2007). Information Literacy: Toward a Cultural Model. *Canadian Journal of Information and Library Science*, 31 (1), 43-68. (Special Edition on Information Literacy)
- Newman, D., P. Griffin y M. Cole (1998). La zona de construcción del conocimiento. 3ª edición. Madrid: Ediciones Morata, Madrid.
- Owusu Ansach, E. K. (2003). Information Literacy and the Academic Library: A Critical Look at a Concept and the Controversies Surrounding it. *Journal of Academic Librarianship*, 29 (4), 219-230.
- Peña, L. B. (2009). Indagar es preguntarse. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Psicología. Publicación interna.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Serrano Orejuela, E. (2003). *El concepto de competencia en la semiótica discursiva*. URL: <http://www.geocities.com/semiotico> (consultado el 6/03/10)

- Spivey, N.N., y King, J. (1989). Readers and writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 24(1), 7-26.
- Topping, K.J. (1996) The Effectiveness of Peer Tutoring in Higher and Further Education: A typology and review of the literature. *Higher Education* 32 (3) 321-345
- UNESCO (2006). *Information literacy: An international state-of-the art report*. URL: http://www.uv.mx/usbi_ver/UNESCO (consultado el 26/08/06)
- Van Deursen, A. & Van Dijk, J. (2008). Measuring Digital Skills. Paper presented at the *58th Annual Conference of the International Communication Association, Montreal, May 22-26*.
- Vásquez, A. (2008). La producción de textos académicos a partir de fuentes múltiples y aprendizaje en la universidad: estrategias de la tarea, dificultades de los estudiantes. En: *Desafíos de la lectura y la escritura en educación superior: caminos posibles*. Cali: Universidad Autónoma de Occidente, p. 21-50.

Gráfica 4

El lugar de los profesionales de la ciencia de la información en el contexto de la sociedad del conocimiento



(Adaptado de Montiel-Overall, 2007)

Lograr estas transformaciones en las formas de actuación de los bibliotecarios en contextos académicos demanda la acción conjunta con profesores y directivas para hacer posible las sinergias a partir de la convergencia de acciones intencionalmente dirigidas hacia el desarrollo de competencias clave para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, G. A. (2007). *El concepto de competencia en la perspectiva de la educación superior*. Documento procedente del foro El Concepto de Competencia: Su Uso en Educación Técnica y Superior, 25 mayo, Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia.
- Almind, T.C. & Ingwersen, P. (1997). Informetric analyses on the world wide web: methodological approaches to 'webmetrics'. *Journal of Documentation*, 53 (4), 404-26.
- Alzate, G., y Peña, L.B. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(1), 123-138.
- American Library Association (ALA). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. Association of College and Research Libraries*. 1989. URL: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepaper/presidential.html>(consultado el 15/10/09)
- Association of College and Research Libraries (ACRL) (2000) *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. URL: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.html> (consultado el 30/10/09)
- Barbosa Chacón, J. W., Barbosa Herrera, J. C., Marciales Vivas, G.P, y Castañeda-Peña, H. (2010). Reconceptualización sobre competencias informacionales: una experiencia en la educación superior. *Revista de Estudios Sociales*, 34. (En edición).
- Eshet-Alkalai, Y. (2004) Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of educational multimedia and Hypermedia*, 13 (1), 93-106.
- Eveland, W.P. and Dunwoody, S. (2001). User control and structural isomorphism or disorientation and cognitive load? Learning from the web versus print. *Communication Research*, 28 (1), 48-78.
- Evertson, C. y Green, J. (1989). La observación como indagación y método. En M. C Wittrock: *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós-MEC.

- Ferrer, J. (2003). La acción tutorial en la universidad. La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad (pp. 67-84). Madrid: Consejería de Educación, Cátedra Unesco de la Universidad Politécnica.
- Freire, P. y Macedo, D.P. (1995). *A dialogue: Culture, language, and race*. Harvard Educational review, 65 (3), 377-402.
- Fitzgibbons, M. (2008). Implications of Hypertext Theory for the reading, organizational and retrieval of information. *Library, philosophy and practice*, March, 1-6.
- Greimas, A.J. (1989). Del sentido II: ensayos semióticos (pp. 78-154). Madrid: Gredos.
- Hofer, B. K. (2004) Epistemological Understanding as a Metacognitive Process: Thinking Aloud during Online Searching. *Educational Psychologist*, 39 (1), 43-55.
- Marciales Vivas, G., González Niño, L, Castañeda- Peña H. y Barbosa Chacón, J. W. (2008). Competencias informacionales en estudiantes universitarios: una reconceptualización. *Universitas Psychologica*, 7 (3), 613-954.
- Montiel-Overall, P. (2007). Information Literacy: Toward a Cultural Model. *Canadian Journal of Information and Library Science*, 31 (1), 43-68. (Special Edition on Information Literacy)
- Newman, D., P. Griffin y M. Cole (1998). La zona de construcción del conocimiento. 3ª edición. Madrid: Ediciones Morata, Madrid.
- Owusu Ansach, E. K. (2003). Information Literacy and the Academic Library: A Critical Look at a Concept and the Controversies Surrounding it. *Journal of Academic Librarianship*, 29 (4), 219-230.
- Peña, L. B. (2009). Indagar es preguntarse. Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Psicología. Publicación interna.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Serrano Orejuela, E. (2003). *El concepto de competencia en la semiótica discursiva*. URL: <http://www.geocities.com/semiotico> (consultado el 6/03/10)

- Spivey, N.N., y King, J. (1989). Readers and writers composing from sources. *Reading Research Quarterly*, 24(1), 7-26.
- Topping, K.J. (1996) The Effectiveness of Peer Tutoring in Higher and Further Education: A typology and review of the literature. *Higher Education* 32 (3) 321-345
- UNESCO (2006). *Information literacy: An international state-of-the art report*. URL: http://www.uv.mx/usbi_ver/UNESCO (consultado el 26/08/06)
- Van Deursen, A. & Van Dijk, J. (2008). Measuring Digital Skills. Paper presented at the *58th Annual Conference of the International Communication Association, Montreal, May 22-26*.
- Vásquez, A. (2008). La producción de textos académicos a partir de fuentes múltiples y aprendizaje en la universidad: estrategias de la tarea, dificultades de los estudiantes. En: *Desafíos de la lectura y la escritura en educación superior: caminos posibles*. Cali: Universidad Autónoma de Occidente, p. 21-50.