



Universitas Psychologica
Pontificia Universidad Javeriana
lopezw@javeriana.edu.co
ISSN (Versión impresa): 1657-9267
COLOMBIA

2008

Gloria Patricia Marciales Vivas / Liliana González Niño / Harold Castañeda Peña /
Jorge Winston Barbosa Chacón

COMPETENCIAS INFORMACIONALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UNA
RECONCEPTUALIZACIÓN

Universitas Psychologica, septiembre-diciembre, año/vol. 7, número 003

Pontificia Universidad Javeriana

Bogotá, Colombia

pp. 643-654

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Universidad Autónoma del Estado de México

<http://redalyc.uaemex.mx>



Competencias informacionales en estudiantes universitarios: una reconceptualización*

Information Literacy in University Students: Revisiting the Concept

Recibido: enero 20 de 2008 | Revisado: abril 18 de 2008 | Aceptado: junio 3 de 2008

GLORIA PATRICIA MARCIALES-VIVAS**

LILIANA GONZÁLEZ-NIÑO

HAROLD CASTAÑEDA-PEÑA

JORGE WINSTON BARBOSA-CHACÓN

Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia

ABSTRACT

This article draws on a 2006-2007 research about information literacy in university students. Current definitions about information literacy are presented, drawing on contributions by the American College and Research Library – ACRL and the California State University – CSU. A complementary historical and social standpoint about information literacy is also introduced (Ferreira & Dudziak, 2004). These perspectives are the basis to build a renewed concept about information literacy framed within principles of Discursive Semiotics (Fontanille, 2001; Greimas, 1989). An analytical structure of the concept is proposed, tested and exemplified with a case study.

Key words author

Information Literacy, University Students, Information Sources.

Key word plus

Information Skills, Access to Information, Information Seeking.

RESUMEN

El artículo se deriva de la investigación adelantada entre 2006 y 2007 sobre competencias informacionales en jóvenes universitarios. Se presentan las definiciones dominantes en torno al concepto de competencia, sustentadas en los aportes de la American College and Research Library – ACRL, y la Universidad Estatal de California – CSU. Se complementa esta mirada con una lectura que introduce una perspectiva social e histórica (Ferreira & Dudziak, 2004). Estos elementos son tomados como referentes para la redefinición del concepto de competencia acudiendo, como marco, a los principios de la semiótica discursiva (Fontanille, 2001; Greimas, 1989). Con base en lo anterior, se elabora una estructura analítica del concepto, que se pone a prueba y se ejemplifica en un estudio de caso.

Palabras clave autores

Competencias informacionales, estudiantes universitarios, fuentes de información.

Palabras clave descriptor

Habilidades informacionales, acceso a información, búsqueda de información.

* Proyecto financiado por la Vicerrectoría Académica de la Pontificia Universidad Javeriana, agosto 2006-2007, código PSO58. Fueron colaboradores en este proyecto Carlos Rico Troncoso, Martha Quijano, Consuelo Vargas, Gloria Tinjacá y Jesús Amador de la Pontificia Universidad Javeriana – Bogotá y Juan Carlos Barbosa de la Universidad Industrial de Santander.

** Grupo de Investigación Aprendizaje y Sociedad de la Información. Pontificia Universidad Javeriana / Universidad Industrial de Santander. Correo electrónico: gloria.marciales@javeriana.edu.co

Lo primero que hice fue entrar a Internet, busqué en Google y puse el nombre de “John F. Kennedy” ya que es el tema a investigar. Encontré diferentes opciones pero una de las que más me llamó la atención porque me pareció muy concreta fue “asesinato de John F. Kennedy”.

Cuando entre en la página encontré exactamente la información que estaba buscando. Leí y tome algunas notas. Enseguida salí de la página y busque la misma información en otro buscador: en Yahoo. Esta vez también encontré lo que estaba buscando pero en Inglés y con un poco de información adicional. Tomé notas y luego volví a visitar otras páginas en donde, no encontré nada diferente. Volví a la página inicial: “Wikipedia” y empecé a escribir resumidamente lo que encontré con las notas que tenía y la información en el computador (Sic) (Texto escrito por Camila –nombre ficticio–, 24 años, estudiante de segundo semestre de Licenciatura en Lenguas Modernas¹).

Camila es colombiana; al terminar su educación secundaria, pasó por la experiencia de ver a sus padres separarse y emigró a Estados Unidos, donde vivió con su padre por un periodo de cuatro años. En ese país estudió cursos de negocios y de enseñanza de segundas lenguas. Regresó a Colombia y exploró, por varios semestres, una carrera de Traducción simultánea que no continuó. Al tiempo que llevaba a cabo sus estudios de Licenciatura en Lenguas Modernas, trabajó como profesora de inglés en un instituto.

Como se aprecia en el relato que aparece a continuación, en su historia académica Camila se ha acercado a las fuentes de información con los recursos y competencias aprendidos, por resultar útiles para responder a las exigencias académicas y para obtener “buenos resultados”:

Bueno la verdad últimamente todo es Internet para mí me toma más tiempo leer un libro en cambio cuando yo voy a Internet me ahorro muchísimo tiempo y siento que la información es completa y

más rápida, yo pienso que más que todo es lo del tiempo porque si yo voy de un link a otro solamente escribo la palabra y si me da la información que yo estoy buscando yo no siento la necesidad de buscar eso en un libro (...) me parece satisfactorio [este proceso] (...) La verdad yo nunca he venido aquí a la Universidad a la Biblioteca a buscar libros.

Casos como el de Camila y el de otros estudiantes fueron, precisamente, los que llevaron al Grupo Aprendizaje y Sociedad de la Información a constituir una línea de investigación de la cual se deriva este artículo. En su sentido más amplio, la línea está interesada en indagar sobre los procesos de acceso, apropiación, transformación y comunicación de la información que ocurren de manera situada en contextos de aprendizaje formal. Así, en este trabajo se recoge uno de los aportes derivados de la actividad de investigación que fue objeto del último proyecto adelantado por el Grupo Aprendizaje y Sociedad de la Información: la redefinición del concepto de competencia informacional. Se plantea un análisis conceptual que dé cuenta del “hacer” de los sujetos, en relación con la información, no desde una perspectiva de “alfabetismo instrumental”, sino desde una mirada sobre los “modos” de interacción con la información y su “consumo situado” y, en particular, de aquellos aspectos asociados o que propician dicho “hacer”. Se busca aportar a la comprensión de los diversos “modos” de interacción que los usuarios de la información establecen con la diversidad de fuentes existentes en “contextos de vida cotidiana”, e identificar algunos de los factores que podrían estar afectando la educación superior hoy, y que explican las dificultades que ésta afronta para el desarrollo, aun de aquellas competencias mínimas que demanda la sociedad informacional (Ocampo, 2005).

Si bien en Colombia se han hecho algunos esfuerzos para superar esta situación, algunos analistas señalan, con preocupación, el énfasis que se le ha dado en nuestro país a las habilidades puramente instrumentales en el uso de las tecnologías, dejando de lado el desarrollo de las competencias necesarias para el acceso, apropiación, transformación

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

y comunicación de la información, así como el poco reconocimiento del papel de los factores de orden social y cultural que podrían estar afectando la apropiación de tales tecnologías y habilidades; factores que la investigación ha comenzado a destacar como relevantes (Ocampo, 2005). En virtud de lo anterior, la brecha se puede hacer cada vez más amplia y la situación puede conducir a la polarización de dos fuerzas irreconciliables: por un lado, aquella que correspondería a la elite conformada por quienes controlan las tecnologías y las fuentes de información y, por otro lado, la de un creciente número de colombianos y colombianas permanentemente desvinculados del mundo del trabajo y cada vez más irrelevantes desde el punto de vista de la sociedad de la información (Ferro Bayona, Amar & Abello, 1998).

Compete a la educación aportar respuestas pertinentes orientadas a superar la brecha, generando transformaciones acordes con los cambios en los escenarios de enseñanza y aprendizaje, los cuales ya han sido afectados por el acceso de los educandos a múltiples fuentes de información, disponibles en diversos formatos. Esta realidad ha impactado los espacios académicos formales, en donde la información constituye una condición fundamental y un instrumento mediador en los procesos educativos.

En este contexto, el reto para Camila y para el estudiante de hoy consiste en saber dónde está la información, cómo buscarla, cómo procesarla, y cómo transformarla en conocimiento específico para la solución de problemas relevantes (Castells, s.f.). Es tarea de las instituciones educativas generar mecanismos para conocer las prácticas de uso de las fuentes de información de los estudiantes y favorecer el desarrollo de competencias en su uso y apropiación, teniendo en cuenta las características de los sujetos y los contextos de aprendizaje. Lograr lo anterior supone tener en cuenta que, si bien las maneras como los jóvenes se apropian del conocimiento expresan características de orden individual, en términos de formas habituales de acercarse a éste, también dan cuenta de factores vinculados a su historia personal como aprendices, así como de aspectos histórico-contextuales y cul-

turales mediadores del proceso, y estrechamente relacionados con sus experiencias de vida.

Los diferentes contextos donde transcurren las historias personales de maestros y de aprendices reales como Camila dan sentido a las destrezas construidas por ellos para la apropiación y uso de fuentes de información, y explican las prácticas que tienen lugar en los espacios académicos. Tales destrezas y prácticas se hacen presentes en los contextos académicos, a través de lo que se ha denominado *competencias en el uso de fuentes de información* o *competencias informacionales* (Ortoll, 2003).

A continuación se presentan algunas de las conceptualizaciones que se han generado en torno a la competencia informacional.

Una aproximación al estudio de las competencias informacionales

La revisión de los avances teóricos e investigativos en el estudio de las competencias informacionales evidencia cómo el marco de su definición ha estado caracterizado por la concepción tradicional de la bibliotecología, según el cual las competencias se encuentran asociadas fundamentalmente a los estándares establecidos por instituciones como la *Association of College and Research Library – ACRL* (2000), según las cuales las prácticas de búsqueda, evaluación y uso de la información son definidas en función de la adquisición, desarrollo y demostración de habilidades individuales.

En el contexto de tal definición, un referente importante en el estudio de las competencias informacionales es la investigación de la Universidad Estatal de California (*California State University – CSU*, 2000), la cual, desde 1994 y en el marco del proceso de transformación de la biblioteca universitaria hacia el siglo XXI, propuso desarrollar en los estudiantes un “verdadero aprendizaje”; propósito que fue entendido como el desarrollo de sus competencias informacionales. Para la Comisión de la CSU la intervención sobre estas competencias constituyó una prioridad, razón por la cual, en abril de 1995, se conformó un grupo de trabajo en este sentido. La labor inicial que asumió consistió en

definir y recomendar los niveles de competencias básicas en el uso del conocimiento y la información adquirida, y la manera de llevar a cabo un seguimiento del desarrollo de las competencias en los estudiantes, a lo largo del proceso formativo.

El estudio de la CSU es uno de los pioneros en la investigación sobre competencias informacionales y ha sido fuente de investigación para otros proyectos sobre esta temática. Entre otros efectos de este estudio cabe señalar, por ejemplo, el hecho de que la ACRL ha tomado los resultados de este trabajo investigativo como referente para la definición de sus normas, y que estas normas han incidido en la redefinición de los conceptos que tenían los bibliotecólogos y educadores en general, acerca de la información, el aprendizaje y el conocimiento.

Otras definiciones que se encuentran en la literatura y que han caracterizado este campo de problemas se presentan en la Tabla 1.

Como se observa en la Tabla 1, hay tres tendencias que caracterizan las definiciones en torno a la competencia. La primera de ellas, la *competencia como habilidad*, hace énfasis en el papel que desempeñan la práctica reiterada o la enseñanza para su desarrollo; particularmente para el desempeño adecuado en contextos formales de aprendizaje. De allí que los propósitos que guían el desarrollo de tales habilidades guarden relación con tareas de orden académico.

La segunda consiste en la *competencia como destreza para el acceso a la información*, perspectiva en la cual el eje del concepto se encuentra en el desarrollo de un hacer de orden instrumental que posibilite el acceso y uso de la información. En este caso se amplían los contextos en los cuales las competencias informacionales se ponen en acción y se vinculan a la solución de problemas prácticos de información, tanto en espacios académicos

TABLA 1
Definiciones de competencias informacionales

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

Nota. Adaptado de UNESCO (2006) y Virkus (2003).

formales, como en el mundo del trabajo y, en general, en la vida cotidiana.

Finalmente, la tercera tendencia entiende la *competencia como una práctica con dimensión social*. De allí que la atención se centre en la relación que existe entre el desarrollo de las competencias informacionales 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.

Asumir alguna de las dos primeras tendencias –la competencia informacional como un conjunto de habilidades tangibles y evaluables, o como estrategias para el acceso y uso de información– deja de lado dos aspectos importantes: en primer lugar, estas habilidades guardan relación con la trayectoria de vida de los sujetos, de manera que la experiencia personal y la historia de interacción con las fuentes de información, así como el papel desempeñado en esta historia por las interacciones establecidas con otros que han ocupado un lugar significativo en la historia personal, son condiciones de posibilidad para su desarrollo.

El segundo aspecto que tales perspectivas dejan de lado es el hecho de que el sujeto competente informacionalmente es un sujeto social; en consecuencia, su acción sobre las fuentes de información tiene un impacto sobre el contexto social y afecta sus posibilidades de constituirse en sujeto informado y en participante legítimo de procesos de toma de decisión con incidencia social. Ésta es, precisamente, la premisa que caracteriza el trabajo hecho por Ferreira y Dudziak (2004) en torno

a las competencias informacionales. De acuerdo con estos planteamientos, tales competencias son condiciones necesarias para la participación en procesos decisorios que demandan el ejercicio pleno de la ciudadanía; por ello su estudio constituye un aporte para la generación de condiciones para favorecer procesos de inclusión de diferentes órdenes: digital, informacional y social, de la población (Ferreira & Dudziak, 2004). Se entiende cada una de estas inclusiones tal y como se indica en la Tabla 2.

Los planteamientos de Ferrerira y Dudziak (2004) amplían las dimensiones de abordaje del problema de las competencias informacionales. Si bien las investigadoras destacan la importancia de la alfabetización digital en este proceso, así como el desarrollo de los procesos cognitivos asociados, señalan la necesidad de mantener en perspectiva el establecimiento de conexiones entre las habilidades, los conocimientos y los valores construidos por el sujeto en el proceso de hacerse competente informacionalmente.

Es precisamente en esta perspectiva en la que se inscribe la mirada que ha hecho el Grupo de Investigación sobre el concepto de competencias informacionales, incorporando un elemento complementario de vital relevancia: el hecho de que las competencias informacionales tienen una dimensión histórica, dado que el sujeto que hace uso de la información es un “sujeto dinámico y cambiante”. Desde este punto de vista, la historia del sujeto se constituye en fuente de recuerdo y de olvido, a través de la cual se establecen continuidades entre

TABLA 2
Concepciones de apropiación informacional como fenómeno de inclusión

INCLUSIÓN DIGITAL	INCLUSIÓN INFORMACIONAL	INCLUSIÓN SOCIAL
Pregunta por el acceso	Pregunta por el conocimiento	Pregunta por el aprendizaje
Énfasis en sistemas de información	Énfasis en aspectos propios de los individuos como usuarios de la información	Énfasis en procesos de aprendizaje y uso de información orientados al ejercicio de la ciudadanía
Uso de tecnologías	Desarrollo de procesos cognitivos	Formación en valores vinculados con factores sociales y situacionales

Nota. Adaptado de Ferreira & Dudziak (2004).

generaciones de aprendices (Wenger, 2001), en este caso, asociadas a la forma de acceder, hacer uso y apropiarse de la información. Aquí cobran gran relevancia aquellos instrumentos y prácticas que 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 para el desarrollo, tanto de competencias como de capital social. A la luz de los anteriores planteamientos, emerge la necesidad de revisar el concepto mismo de competencia de manera que refleje su multidimensionalidad, en tanto que involucra al sujeto social y no solamente a individuos que interactúan con fuentes de información.

Una reconceptualización de las competencias informacionales

Un referente importante para esta tarea es Greimas (1989), en tanto la perspectiva de la semiótica del discurso permite aprehender procesos y mecanismos que hacen posible el sentido (Alvarado, 2007), al ver los signos en la cultura, trascendiendo así la visión estructuralista sobre el signo. Greimas define la competencia 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” (p. 83).

Dada la complejidad del concepto mismo, para entender lo anterior resulta útil recurrir al relato de Camila, quien participó en el estudio de caso que se llevó a cabo como parte del proceso de la investigación del Grupo ya mencionada. A continuación se presenta el relato escrito que hizo Camila del proceso seguido por ella para responder a la pregunta: “¿Qué intereses cree usted que pudieron estar

vinculados con el asesinato del Presidente John Fitzgerald Kennedy?”, relato con el cual se introdujo este artículo. Más adelante se retomará igualmente el producto escrito entregado por ella como resultado de su proceso de búsqueda de información. Por ahora, se retomará textualmente un aparte del relato escrito que presentó Camila, el cual resulta pertinente para ejemplificar el concepto: “Lo primero que hice fue entrar a Internet, busqué en Google y puse el nombre de ‘John F. Kennedy’. Encontré diferentes opciones pero una de las que más me llamó la atención porque me pareció muy concreta fue ‘asesinato de John F. Kennedy’”.

De acuerdo con este breve ejemplo, el acto, es decir lo que Camila hizo efectivamente para acceder a la información, se encuentra articulado a una condición previa que lo organiza y lo dirige, en este caso, lo que Camila ha definido como “una fuente concreta”. Para “consumir” la información, Camila establece una relación con ella, orientada por la creencia según la cual la “concreción” de la información es lo pertinente. La creencia de Camila es parte de un número no limitado, pero sí acumulado, en su tiempo histórico, de presupuestos que hacen posible sus prácticas frente a sus “modos” de relacionarse con la información. Es la concepción construida en su historia, unida a una finalidad específica, lo que podría explicar por qué Camila realiza una elección determinada de fuentes para acceder a la información. De tal forma, para ser comprendido, el acto, o “lo que hace ser”, debe articularse a aquello que le antecede, es decir, a su “ser del hacer” que lo hace posible: la competencia.

El planteamiento de Greimas toma un rumbo diferente, si se entiende la competencia sólo como “saber hacer en contexto” porque, de acuerdo con Alvarado (2007), “resulta excesivamente limitado suponer que solamente el saber determina las acciones de los individuos” (p. 3). Para el caso de nuestro ejemplo, Camila no escoge consultar en Internet, presumiblemente sólo porque sabe que allí encuentra información, sino porque, además, está operando su “creencia”, entre otras cosas. El “saber hacer” en Greimas, por lo tanto, correspondería tan sólo a una de las modalidades que constituye

la competencia, entendida como el “ser del hacer” que antecede a la ejecución. Con esta afirmación el autor establece una relación de jerarquía entre la competencia y la ejecución, de manera que la primera es concebida de orden superior, y remite a la existencia de una instancia virtual (de carácter presupuesto o subyacente), que produce el hacer; razón por la cual 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).

El estado virtual y presupuesto, denominado competencia, tiene niveles diferentes 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. Tales modalidades y sus modos de existencia se presentan en la Tabla 3 (Greimas, 1973, p. 95).

Un ejemplo útil para entender lo anterior es el mismo relato de Camila, desglosado en las dife-

rentes modalidades presentes, como se ilustra en la Tabla 4.

Puede observarse cómo cada una de las afirmaciones del relato de Camila encuentra correspondencia en las diferentes modalidades que constituyen la competencia, a excepción de una: “una de las que más me llamo la atención *porque me pareció muy concreta* fue ‘asesinato de John F. Kennedy’”.

En esta frase existe un componente que hace referencia a una creencia de la estudiante expresada como: “porque me pareció”, el cual no guarda correspondencia con ninguna de las modalidades propuestas por Greimas. Una alternativa de análisis sería simplemente descartar la afirmación por resultar irrelevante; otra posibilidad consistiría en asumir que el modelo resulta insuficiente para dar cuenta de la competencia. Se optó, entonces, por la última.

Las limitaciones del modelo greimasiano se resuelven, de alguna forma, con los aportes de Alvarado (2007), quien, a partir de los planteamientos básicos de Greimas, complementa y amplía los niveles o modos de existencia previos del hacer-ser, al introducir una modalidad de orden epistémico,

TABLA 3
Modalidades de la competencia pragmática según Greimas (1973)

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

TABLA 4
Ejemplo de modalidades de la competencia pragmática

Competencia		Ejecución
Modalidades virtualizantes	Modalidades actualizantes	Modalidades realizantes
... ya que es el tema a investigar ... (Deber hacer: Tarea propuesta por los investigadores)	(Poder hacer) busqué en Google y puse el nombre de “John F. Kennedy” y	Conjunto de acciones modalizadas desde lo virtualizante y lo actualizante (Hacer ser)
... una de las que más me llamó la atención ... (Querer hacer)	... Cuando entre en la pagina encontré exactamente la información que estaba buscando ... (Saber hacer)	

Nota. Basado en Greimas, 1973.

denominada *potencializante*, la cual otorga un lugar a las creencias y a las adhesiones del sujeto, como elementos constitutivos de la competencia propiamente dicha. Además, en su propuesta, Alvarado resalta las relaciones lógicas que se establecen y caracterizan los modos de existencia. La matriz que propone se ilustra en la Tabla 5.

La ampliación que hace Alvarado de los modos de existencia, aplicada al ejemplo que se ha venido abordando, permite apreciar la relevancia de la modalidad introducida por la autora como *potencializante*, la cual se evidencia en la Tabla 6.

Para Alvarado (2007), el sujeto actante que usa las fuentes de información se constituye como tal, en tanto que 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 por sus creencias, significa que ha asumido los determinantes, tanto de su cultura como de su grupo social de referencia, para orientar su acción. Lo anterior se presenta de manera esquemática en la Tabla 7.

Teniendo en cuenta lo anterior, fue necesaria una redefinición del concepto de competencia por parte del grupo investigador. Esta redefinición no posee un sentido definitivo, sino que se

TABLA 5
Dimensiones de la competencia según Alvarado (2007, p. 5)

Modos de Existencia	Modo Potencializado	Modo Virtualizado	Modo Actualizado	Modo Realizado
Relación Lógica	<i>Creencias</i>	<i>Motivaciones</i>	<i>Aptitudes</i>	<i>Efectuaciones</i>
Sujeto/Objeto	Creer	Querer	Saber	Ser
Sujeto/Sujeto	Adherir	Deber	Poder	Hacer

TABLA 6
Ejemplo de dimensiones de la competencia

Competencia		Ejecución	
Modo Potencializado	Modo Virtualizado	Modo Actualizado	Modo Realizado
<i>Creencias</i>	<i>Motivaciones</i>	<i>Aptitudes</i>	<i>Efectuaciones</i>
... porque me pareció muy concreta ... (Creer)	... una de las que mas me llamo la atención ... (Querer)	... Cuando entre en la página encontré exactamente la información que estaba buscando ... (Saber hacer)	Conjunto de acciones modalizadas desde lo potencializante, lo virtualizante y lo actualizante
(Adherir) ... volví a la pagina inicial: "Wikipedia" y ...	...ya que es el tema a investigar ... (Deber: Tarea propuesta por los investigadores)	busqué en Google y puse el nombre de "John F. Kennedy" (Poder)	(Hacer Ser)

Nota. Basado en Alvarado, 2007.

TABLA 7
Modalizaciones de la actuación

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

Nota. Basado en Alvarado, 2007.

constituye más bien en una apuesta que aporta a la comprensión de la competencia informacional, que tiene en cuenta las conceptualizaciones que se han venido desarrollando, y que está abierta a su transformación.

En este marco, el concepto de competencia informacional debe desplazarse de ser entendido como “saber hacer” y sus variaciones. Se propone, entonces, comprender 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. El concepto anterior se describe gráficamente en la Figura 1.

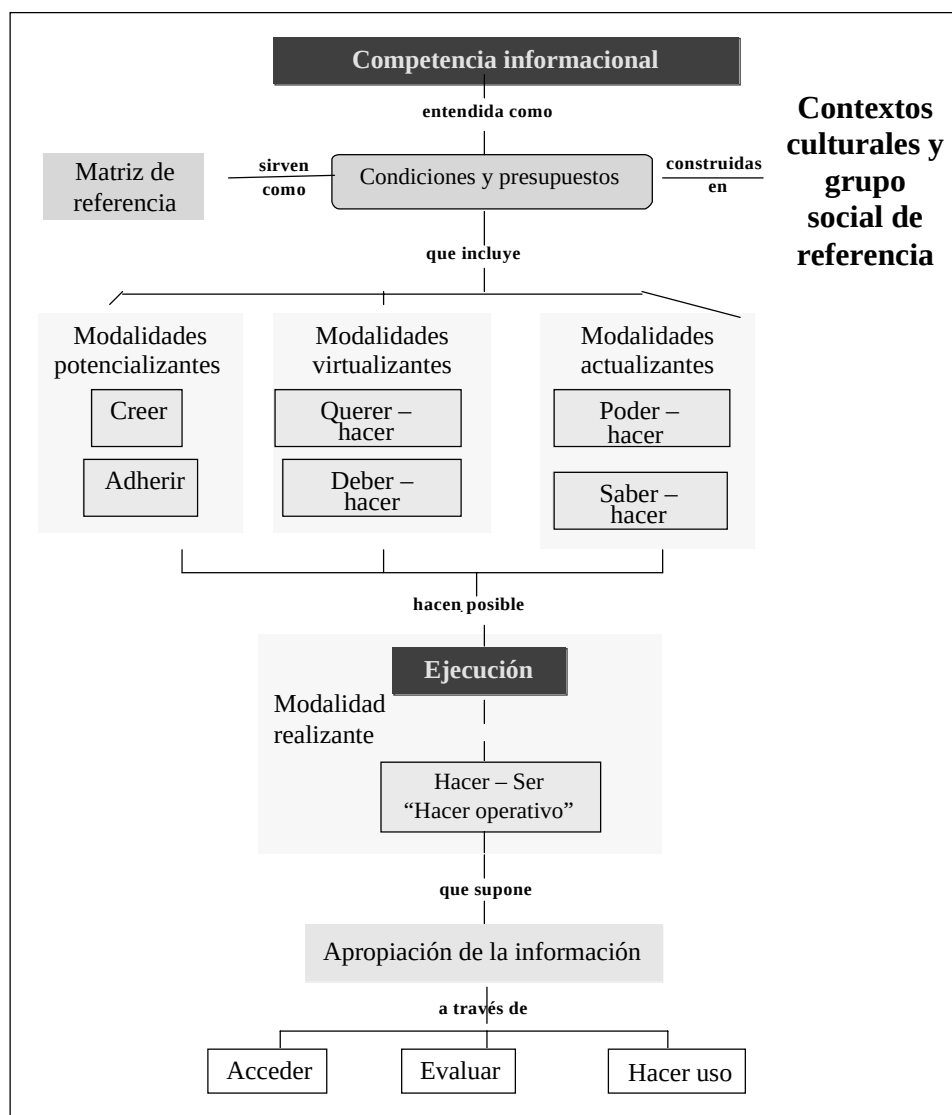


FIGURA 1
Concepto de competencia informacional
Fuente: elaboración propia.

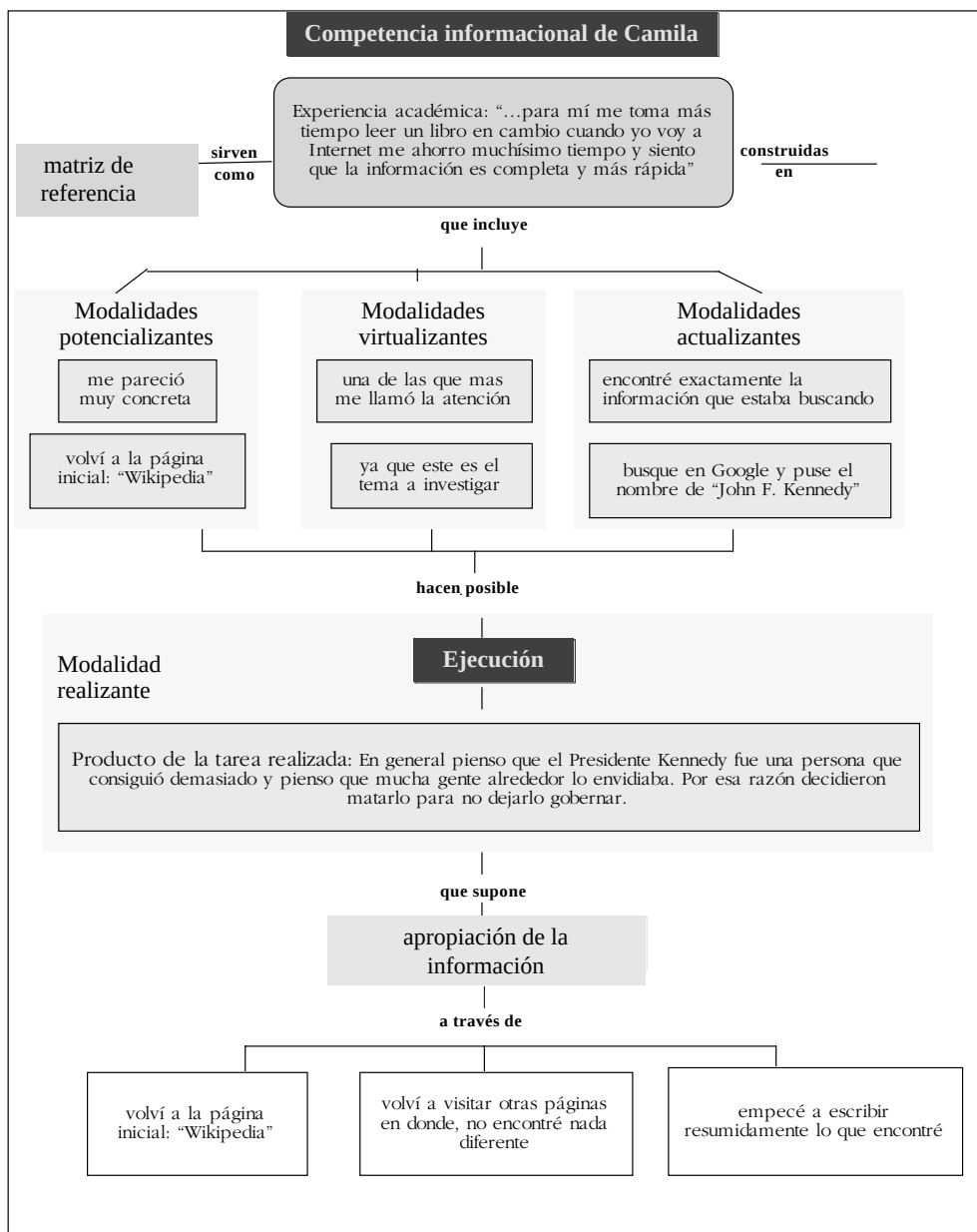


FIGURA 2
Ejemplificación de la competencia informacional (Caso Camila)
Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en la Figura 1, la competencia informacional es un constructo en el cual se entretajan las condiciones y presupuestos que incluyen las modalidades potencializante, virtualizante, actualizante y realizante. A continuación se presentarán cada una de esas modalidades ejemplificadas en el relato de Camila.

- La 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. Por ejemplo, Camila manifiesta su "creencia" de que la concreción de

la información es relevante para cumplir con la tarea.

- La modalidad virtualizante comprende los deseos y deberes del sujeto actante; aquello que lo mueve a realizar la acción, esto es, sus motivaciones. Es claro que Camila realiza la tarea que se le solicitó, no sólo por cumplir con una instrucción, sino porque, en su interior, la motivación a realizarla está mediada por su propia creencia.
- La 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. En el caso particular de Camila, el saber se evidencia en la medida en que recurre a fuentes electrónicas de información que conoce y sabe cómo emplear.
- La 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. Al terminar el proceso, Camila escribió su propio texto para responder a la pregunta que le fue formulada: “En general pienso que el Presidente Kennedy fue una persona que consiguió demasiado y pienso que mucha gente alrededor lo envidiaba. Por esa razón decidieron matarlo para no dejarlo gobernar”.

En la Figura 2 se retoma el concepto de competencia informacional ya esquematizado en la Figura 1, y se lo ejemplifica, en el caso concreto de Camila. Se presenta en esta figura, como en otros apartes de este artículo, la transcripción textual de los escritos entregados por ella.

A manera de síntesis

Luego de una revisión de la literatura sobre el concepto de competencia informacional, se encontraron tres tendencias en las cuales el concepto se define: como habilidad, como acceso instrumental

a la información, y como práctica emergente de la interacción social. Se amplió esta mirada con una perspectiva que introdujo una dimensión social al concepto, en la cual cobra relevancia el aporte que representa el desarrollo de las competencias informacionales para la inclusión social de un sujeto que deviene ciudadano. Se complementaron tales visiones atendiendo al hecho de que, a través de la historia del sujeto, se han apropiado significados culturales que son parte de su capital social y que actúan como presupuesto y marco de referencia de la competencia misma. Este marco es lo que habitualmente se desconoce en la conceptualización de la competencia informacional.

Como una contribución a la discusión sobre el tema, esta conceptualización se ejemplificó con un estudio de caso, el de Camila. Esto genera algunos interrogantes, a nivel de la conceptualización misma, y de metodologías para investigar la competencia informacional. Sin aspirar a hacer generalizaciones puras: ¿Cómo “descentrar” el carácter situado de los casos estudiados para no relativizar la conceptualización que presentamos?, ¿Cómo poner en diálogo las diferentes tendencias teóricas sobre este campo de problemas? Además, ¿Cómo hacer evidente que las “fronteras” entre una modalidad y otra no son fijas, sino que se intersectan constituyendo un todo integrado y no fragmentado?, ¿Cómo dar cuenta del grado de incidencia de las relaciones educativas en las que se halla inmerso el sujeto, y su competencia informacional?, ¿Cómo los desarrollos de nuevos instrumentos educativos, por ejemplo aquellos de tipo tecnológico, y su particular heterogeneidad, tanto en disponibilidad como en uso, condicionan la competencia informacional?

La conceptualización que presentamos sobre la competencia informacional y los interrogantes anteriores conducen también a preguntarse sobre maneras de acercarse para observar dicha competencia y para aprehenderla. En ese sentido, como grupo de investigación nos enfrentamos al planteamiento de un(os) instrumento(s) observacional(es) que posibilitan dar cuenta de manera aproximada y articulada de la competencia informacional.

Referencias

- Alvarado, G. (2007, mayo). *El concepto de competencia en la perspectiva de la educación superior*. Foro El concepto de competencia: su uso en educación técnica y superior, Universidad Industrial de Santander. Recuperado el 10 de diciembre de 2007, de <http://groups.google.com/group/alianza-agro/web>
- Association of College and Research Libraries – ACRL. (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Recuperado el 15 de agosto de 2005, de <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.html>
- California State University – CSU. (2000). *CSU Information Competence Survey Report. The Social and Behavioral Reserch Institute*. San Marcos: Autor.
- Castells, M. (s.f.). *Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento*. Universidad Abierta de Cataluña. Recuperado el 20 de agosto de 2007, de <http://www.uoc.es/web/esp/articles/castells/print.html>
- Ferreira, S.M.S.P. & Dudziak, E. A. (2004, agosto). *La alfabetización informacional para la ciudadanía en América Latina: el punto de vista del usuario final de programas nacionales de información y/o inclusión digital*. Memoria: World Library and Information Congress: 70th IFLA General Conference and Council. 22-27 August 2004. Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 26 de agosto de 2006, de <http://www.ifla.org/IV/ifla70/prog04.htm>
- Ferro Bayona, J., Amar, J. & Abello, R. (1998). *Desarrollo humano: perspectiva Siglo XXI*. Bogotá: Uninorte.
- Fontanille, J. (2001). *Semiótica del discurso*. Lima: Fondo de Cultura Económica.
- Greimas, A. J. (1973). *En torno al sentido: ensayos semióticos*. Madrid: Fragua.
- Greimas, A.J. (1989). *Del sentido II: ensayos semióticos*. Madrid: Gredos.
- Ocampo, J.A. (2005). *La educación en la actual inflexión del desarrollo de América Latina y el caribe. Temas de Iberoamérica. Educación, Ciencia y Cultura en la hora de Iberoamérica*. Madrid: OEI.
- Ortoll E. (2003). *Gestión del conocimiento y competencia informacional en el puesto de trabajo*. UOC. Recuperado el 26 de agosto de 2006, de <http://www.uoc.edu/dt/20343/index.html>
- UNESCO. (2006). *Information Literacy: An international state-of-the art report*. Recuperado el 26 de agosto de 2006, de www.uv.mx/usbi_ver/unesco
- Virkus, S. (2003). *Information Literacy in Europe: A Literature Review*. Manchester: Manchester Metropolitan University.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica*. Madrid: Paidós.