



Revista Latinoamericana de Psicología

www.elsevier.es/rlp



ORIGINAL

Fenomenografía de las competencias informacionales: perfiles y transiciones



Gloria Patricia Marciales Vivas^{a,*}, Harold Andrés Castañeda-Peña^b,
Jorge Winston Barbosa-Chacón^c, Idaly Barreto^d y Leonardo Melo^a

^a Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

^b Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia

^c Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia

^d Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Bogotá, Colombia

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

Disponible en Internet el 27 de noviembre de 2015

PALABRAS CLAVE

Competencia
informacional;
Comportamiento
informacional;
Alfabetización
informacional;
Fenomenografía

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

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

KEYWORDS

Information literacy;
Information
behaviour;
Information literacy;
Phenomenography

Phenomenography of information skills: Profiles and transitions

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

* Autor para correspondencia.

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

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

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

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

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

Definición y perfiles de las competencias informacionales

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

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

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

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

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

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

Fenomenografía de las competencias informacionales

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

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

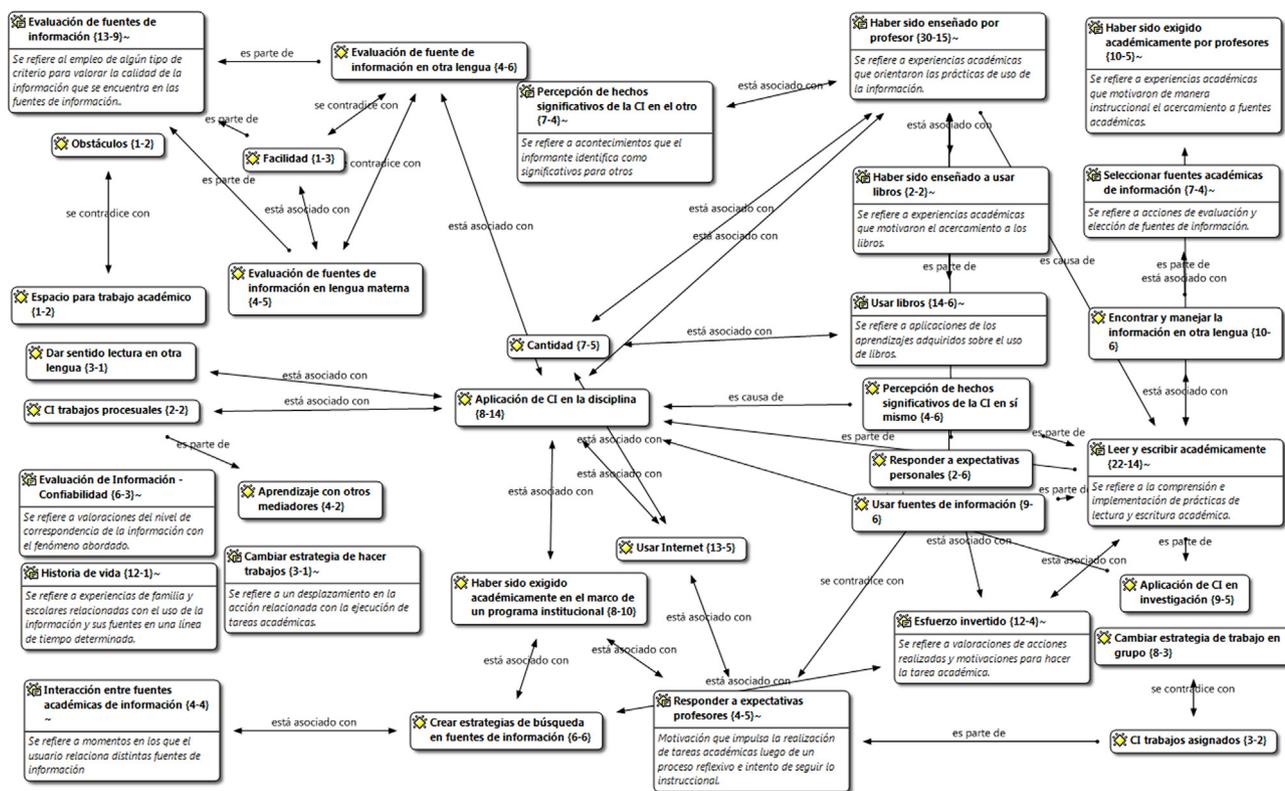


Figura 1 Familia de relaciones categoriales del perfil recolector.

Los estudiantes se seleccionaron mediante un muestreo intencional de tipo intensivo, que se caracteriza por estudiar «casos ricos en información, que manifiestan un fenómeno intensamente» (Martínez, 2006, p. 87) y se clasificó el perfil de CI de cada uno de ellos con el propósito de identificar y comparar características. Para ello se aplicó un cuestionario de perfil de CI, cuya estructura y características pueden consultarse en González et al. (2013). Posteriormente, se entrevistó a cada uno de los participantes durante aproximadamente 120 minutos, siguiendo el protocolo de entrevista.

Se solicitó a cada uno de los participantes durante aproximadamente 120 minutos, siguiendo el protocolo de entrevista voluntariamente en el estudio, el consentimiento informado y se les garantizó la confidencialidad de la información y la protección de sus datos personales. Finalmente, se realizó la transcripción textual de las entrevistas y se realizó un análisis categorial en los tres niveles propuestos desde la teoría fundamentada: (a) codificación abierta (proceso de conceptualización asignando categorías a las narrativas); (b) codificación axial (relaciones entre categorías) y, (c) codificación selectiva (identificación de conceptos centrales de CI).

Resultados

Perfiles de las competencias informacionales

Los estudiantes clasificados en el perfil recolector (fig. 1), se identificaron principalmente por haber sido enseñado por profesor (30-15) para referir las competencias académicas que orientaron las prácticas de uso de información –donde los valores expresados en cada una de las categorías hacen referencia al número de veces

que se menciona la categoría (30-contenido) y las relaciones (15-relación) que se establecen con base en el reporte de los estudiantes con otras categorías–; leer y escribir académicamente (22-14) cuya referencia es la comprensión e implementación de prácticas de lectura y escritura académica; usar libros (14-6) y usar Internet (13-5) para referirse a las distintas fuentes de información.

Las categorías identificadas que caracterizan el perfil verificador, al igual que el perfil recolector, son haber sido enseñado por profesor (30-15), leer y escribir académicamente (22-14). Adicionalmente, se identifica la importancia de haber sido exigido académicamente (10-5) en un contexto en el que se motiva de manera instruccional sobre el acercamiento a fuentes académicas. Aunque en este perfil aparece usar Internet (13-5), se diferencia por un mayor énfasis en la evaluación de fuentes de información (13-9) y el uso de bases de datos (14-5) (fig. 2).

Finalmente el perfil reflexivo que se muestra en la figura 3 establece que las categorías identificables son: haber sido enseñado por profesor (30-15); adicionalmente, se identifica la importancia del esfuerzo invertido (12-4) que se refiere a las valoraciones del esfuerzo y motivaciones para hacer una tarea académica. En la búsqueda de información se prefiere el uso de Internet (13-5), bases de datos (14-5) y a diferencia de los otros perfiles más disposición a usar libros (14-6).

Categorías específicas y comunes entre los perfiles de las competencias informacionales

Con base en el análisis de la relación entre perfiles y categorías se identificaron categorías específicas y comunes a

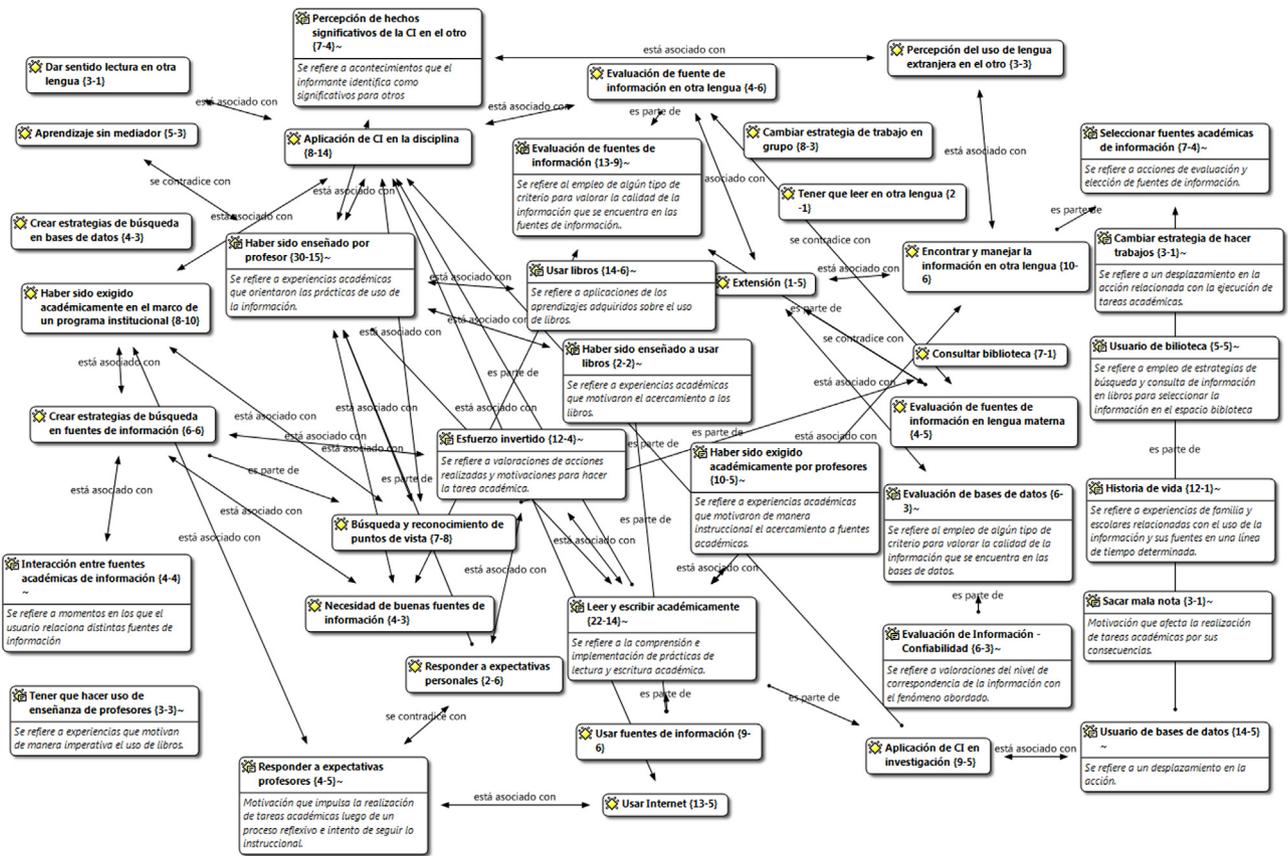


Figura 2 Familia de relaciones categoriales del perfil verificador.

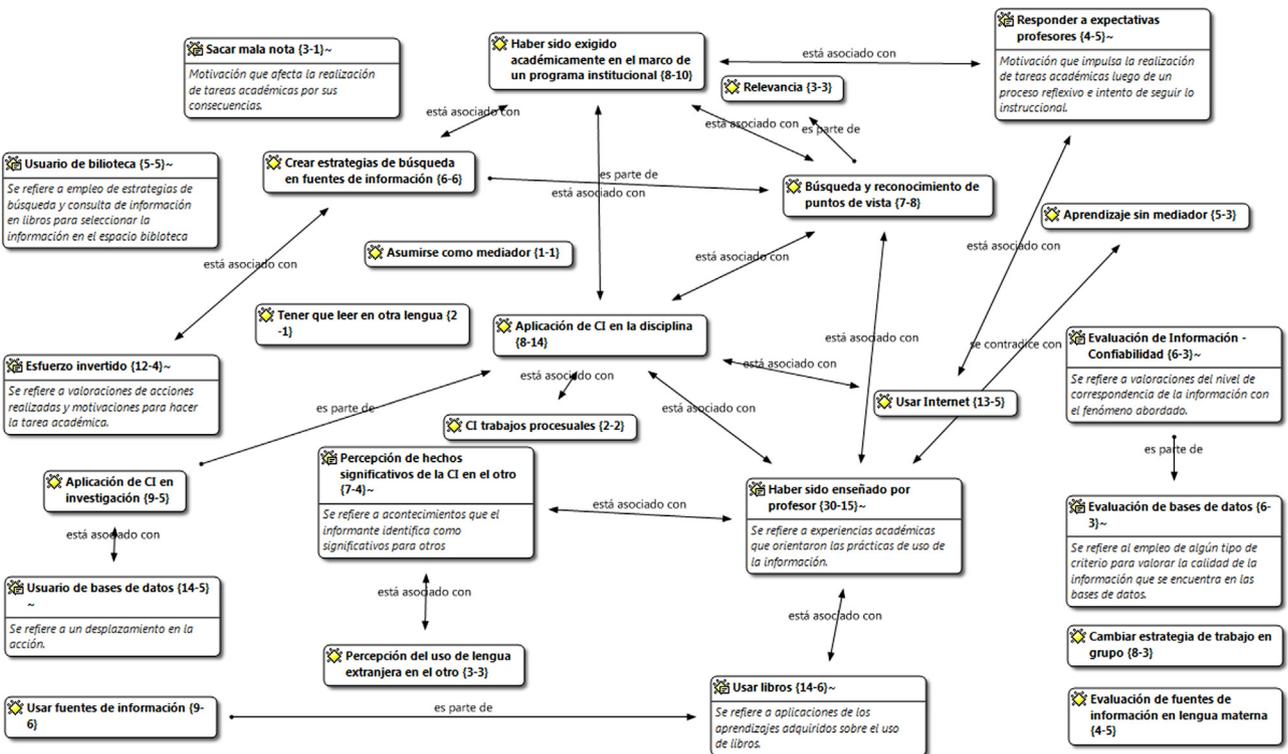


Figura 3 Familia de relaciones categoriales del perfil reflexivo.

		Recolector	Verificador	Reflexivo
Categorías específicas	Recolector	-Aprendizaje con otros mediadores. -Cantidad -Facilidad -Percepción de hechos significativos de la CI en sí mismo (parecen contradecir el perfil).	-Encontrar y manejar la información en otra lengua. -Evaluación de fuentes de información. -Haber sido exigido académicamente por profesores. -Interacción entre fuentes académicas de información. -Responder a expectativas personales.	No presencia
	Verificador	No presencia	-Consultar biblioteca -Crear estrategias de búsqueda en bases de datos. -Extensión. -Necesidad de buenas fuentes de información.	-Aprendizaje sin mediador -Búsqueda y reconocimiento de puntos de vista. -Sacar mala nota -Tener que leer en otra lengua.
	Reflexivo	No presencia	No presencia	-Asumirse como mediador -Relevancia.
Categorías comunes		<ul style="list-style-type: none"> -Aplicación de CI en investigación. -Crear estrategias de búsqueda en fuentes de información. -Evaluación de información. -Confiabilidad. -Haber sido enseñado por profesor. -Responder a expectativas de profesores. -Usar fuentes de información. -Percepción de hechos significativos de la CI en el otro. 		

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabla 2 Categorías graduales

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

Fuente: elaboración propia.

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

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

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

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

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

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

Discusión

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

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

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

Tabla 3 Modalidad y estructura de la CI

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

Tabla 3 (continuación)

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

Fuente: elaboración propia.

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

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

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

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

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

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

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

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

- Castañeda-Peña, H., González Niño, L., Marciales Vivas, G., Barbosa Chacón, J. & Barbosa Herrera, J. C. (2010). *Recolectores, verificadores y reflexivos: perfiles de la CI. Revista Interamericana de Bibliotecología*, 33(1), 187–209.
- Fernández, M. & Gijón, J. (2012). *Formación de profesionales basada en competencias. Journal for Educators, Teacher and Trainers*, 3, 109–119. *Formación de profesionales basada en competencias-4264611.pdf*.
- Garayeva, A., Kartashova, E., Nizamutdinova, G., Kudakov, Y., Akhmetzyanova, G., Zhuravleva, M., et al. (2015). Information competence structure and content of the higher school students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(2), S3. <http://dx.doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n2s3p254>, 254-259.
- González, L., Marciales Vivas, G., Castañeda-Peña, H., Barbosa Chacón, J. & Barbosa, J. C. (2013). *CI: desarrollo de un instrumento para su observación. Lenguaje*, 41(1), 105–131.
- Greimas, A. J. (1989). *Del sentido II: ensayos semióticos*. Madrid, España: Gedos.
- Herreño, Y. & Narváes, G. (2014). *Lo poético: una visión alternativa de la educación por competencias. Educación y Territorio*, 3(1), 67–87. Consultado: 09/07/2015.
- Limberg, L. (1999). Three conceptions of information seeking. En: T. D. Wilson, & D. K. Allen (Eds.), *Exploring the contexts of information behavior. Proceedings of the Second international Conference on Research in Informing Needs, Seeking and Use in Different Contexts*, 13-15 August. (116-135). Londres, Inglaterra: Taylor Graham.
- Lupton, M. (2004). *The learning connection: Information literacy and the student experience*. Blackwell, Australia: Auslib Press.
- Manghi, D., Badillo, C., & Villacura, P. (2014). Alfabetización semiótica en clases de Historia. Estrategias de mediación desde un enfoque multimodal. *Perfiles Educativos*. XXXVI (146), 63-79 [consultado 20 May 2014]. Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/index.php?numero=146&anio=2014>.
- Manzanares, M. C. S. & Arreba, A. B. (2014). Aprendizaje basado en la evaluación mediante rúbricas en educación superior. *Suma Psicológica*, 21(1), 28–35. [http://dx.doi.org/10.1016/S0121-4381\(14\)70004-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0121-4381(14)70004-9)
- Marciales, G. (2012). Competencia informacional y brecha digital: preguntas y problemas emergentes derivados de investigación. *Nómadas*, (36), 127-142 [consultado 20 May 2014]. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/101680578/texto-3>.
- Marciales, G., González, L., Castañeda-Peña, H. & Barbosa-Chacón, J. W. (2008). *Competencias informacionales en estudiantes universitarios: una reconceptualización. Universitas Psychologica*, 7(3), 613–954.
- Martí Noguera, J. J., Martí-Vilar, M. & Almerich, G. (2014). Responsabilidad social universitaria: influencia de valores y empatía en la autoatribución de comportamientos socialmente responsables. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 160–168. [http://dx.doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70019-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70019-6)
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Marton, F. & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Maybee, C. (2007). Understanding our student learners. A phenomenographic study revealing the ways that undergraduate women at Mills College understand using information. *Reference Service Review*, 35(3), 452–462. <http://dx.doi.org/10.1108/00907320710774319>
- Milczarski, V., & Maynard, A. (2015). There has to be a better way! Using a case study approach to information literacy instruction in psychology courses. En W.: Altman, & J Stowell, (Eds.), *Essays from E-xcellence in Teaching*. Vol. 14 (pp. 45-49). Recuperado de <http://teachpsych.org/ebooks/vol2014/index.php>.
- Miranda-Zapata, E., Riquelme-Mella, E., Cifuentes-Cid, H. & Riquelme-Bravo, P. (2014). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de habilidades sociales en universitarios chilenos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(2), 73–82. [http://dx.doi.org/10.1016/S0120-0534\(14\)70010-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0120-0534(14)70010-X)
- Seamans, N. (2002). Student perceptions of information literacy: insights for librarians. *Reference Service Review*, 30(2), 112–123. <http://dx.doi.org/10.1108/00907320210428679>
- Thompson, L. & Blankinship, L. A. (2015). Teaching information literacy skills to sophomore-level biology majors. *Journal of Microbiology and Biology Education*, 16(1), 29–33. <http://dx.doi.org/10.1128/jmbe.v16i1.818>
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Uribe, A. (2012). El aprendizaje y la enseñanza de competencias informacionales: dos sistemas interconectados desde la teoría de la actividad y los modelos de comportamiento informacional. *Revista Nacional de la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia*. 8(15), 74-92. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/24950/1/1.%20El%20aprendizaje%20y%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20competencias.pdf>.
- Wilson, T. D. (1999). Models in information behavior research. *Journal of Documentation*, 55, 249–270. <http://dx.doi.org/10.1108/EUM0000000007145>
- Wright, S.J., & Andrews, C. (2015). Developing a for-credit course to teach data information literacy skills: A case study in natural resources. *Data Information Literacy Case Study Directory*. 2(1), Article 1. doi: 1288284315476.