

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

COMPETENCIA INFORMACIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UNA MIRADA A SUS CREENCIAS Y ADHESIONES

JORGE WINSTON BARBOSA-CHACÓN¹

Universidad Industrial de Santander.

jowins@uis.edu.co

Harold Andrés Castañeda-Peña²

Universidad Distrital Francisco José de Caldas,

hacastanedap@udistrital.edu.co

Recibido: 13/06/16

Aceptado: 17/01/17

RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito caracterizar la competencia informacional (CI) en estudiantes universitarios de primer semestre en Colombia, a partir de prácticas que establecen con las fuentes de información. Metodológicamente, se realizó un estudio observacional descriptivo de tipo cualitativo, para lo cual se construyó un instrumento con dos componentes: recolección de datos y registro. Los resultados permitieron identificar tres perfiles de CI: recolector, verificador y reflexivo, los cuales fueron analizados desde las adhesiones en relación con las creencias en el modo potencializado y para el contexto de la educación media. Se concluye que las adhesiones y las creencias que configuran la modalidad potencializante de la CI (creencias y adhesiones) se manifiestan como parte de las vivencias que los estudiantes han tenido en la manera en que se relacionan con la información y la consumen.

Palabras clave: estudiantes universitarios, competencias informacionales, semiótica, perfiles de competencia informacional, creencias y adhesiones.

¹ Profesor categoría asociado de la Universidad Industrial de Santander-Instituto de Proyección Regional y Educación a Distancia. Comentarios: jowins@uis.edu.co

² Profesor categoría asistente de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Carrera 7 n.º 40B- 53 Bogotá, Colombia, Tel: +57.1.3239300 Ext. 6363. hacastanedap@distrital.uis.edu.co

INFORMATIONAL COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS: ADHESION AND PRESUMPTION

ABSTRACT

The purpose of this study was to characterize informational competences (IC) of first-year university students from Colombia, based on practices established with the sources of information. The research methodology was based on observational study, and focused on descriptive approach; which indicates that the instrumentation used had two characteristics: data collection and registration. The results allowed the identification of three informational competence (IC) profiles: Collect, select and analyze the information. These results were analyzed according to adhesion in relation to presumptions of information competences, and the potentiated mode for the context of middle-level education. It is concluded that the adhesions and presumptions that conform the potential modality of informational competence manifest themselves as part of the experience that the students have had in the way how they interact with the information and how they use it.

Keywords: University Students, Informational Competences, Informational Competences Profiles, Presumption, and Adhesion.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio, adelantado por el *Grupo de Investigación Aprendizaje y Sociedad de la Información*³, tuvo como propósito el caracterizar las CI en estudiantes universitarios de recién ingreso en dos universidades colombianas, a partir de prácticas que establecen con las fuentes de información; competencias que, en forma general, aluden a las capacidades para acceder, evaluar y hacer uso de información.

Ya es significativa la importancia de las CI, dada su condición de apoyo al logro de diferentes metas de desarrollo entre las que se destacan las de orden escolar; así lo plantea la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015). Para ello, las instituciones educativas realizan esfuerzos para impulsar la formación y desarrollo de estas competencias con el propósito

de formar estudiantes competitivos que afronten con éxito los retos tecnológicos y de información (Toledo y Maldonado-Radillo, 2015). Estos retos son efectivos cuando la responsabilidad es compartida entre los diferentes agentes educativos, especialmente entre profesores, estudiantes y bibliotecarios, quienes conjuntamente, desde la formación y la investigación, pueden aportar a la formación y desarrollo de las CI (Weiner, 2012; Weitzel *et al.*, 2015).

La literatura que respalda los aportes teóricos e investigativos sobre CI resaltan la concepción tradicional de la American College and Research Library (ACRL, 2000) y de la American Library Association (ALA, 1989), concepción desde la cual ser competente informacionalmente representa la capacidad de reconocer cuándo se necesita información y tener la habilidad para localizarla, entender su organización, evaluarla, usarla efectivamente y aprender a partir de las relaciones con la misma (Marciales *et al.*, 2010; Barbosa-Chacón *et al.*, 2010; Moselen y Wang, 2014; Sánchez, 2015).

³ Grupo de investigación de la Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad Industrial de Santander. Consultar: <http://scienti.colciencias.gov.co:8080/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=00000000001836>

Desde la anterior perspectiva, y tomando como base la semiótica del discurso respaldada por Greimas (1989), Alvarado (2009) y Gualdrón de Aceros *et al.* (2010), el grupo de investigación ha entendido la competencia como un *constructo* en el que se relacionan las condiciones y presupuestos que articulan cuatro modalidades: potencializante (creencias y adhesiones), Virtualizante (querer y deber), actualizante (saber y poder) y realizante (ser y hacer). Desde ahora se insta a enfocarse en la modalidad potencializante toda vez que soporta el horizonte de reflexión del presente artículo.

A partir de la anterior perspectiva, el grupo de investigación propuso una definición de las CI, la cual representa un giro respecto de la concepción tradicional. Al respecto, una ampliación de los aspectos teóricos y procedimentales que sustentaron la reconceptualización realizada, se encuentra en Marciales Vivas *et al.* (2008) y Barbosa-Chacón *et al.* (2010). El concepto construido es el siguiente:

Competencia informacional es 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 Vivas *et al.* 2008: 651; Barbosa-Chacón *et al.*, 2015: 54).

Con el resultado de la reconceptualización de las CI, se asumió la construcción de un instrumento para su observación previo a la caracterización de las mismas, compromiso que exigió un diseño investigativo particular caracterizado por: i) *Pregunta de investigación*: ¿Cómo es la CI en nuevos estudiantes universitarios?; ii) *Objetivo*: Caracterizar la CI en estudiantes de primer semestre, a partir de prácticas que establecen con las fuentes de información y iii) Tesis de

trabajo: La apropiación de significados culturales que, siendo parte de la relación y empoderamiento social del sujeto, inciden en su CI.

En consonancia, este estudio permitió caracterizar tres tipos de perfil en estudiantes de recién ingreso. La comprensión de «perfil» hace referencia 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, es decir, competencia con un carácter situado» (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002; Castañeda-Peña *et al.*, 2010). Esta comprensión permitió establecer tres perfiles que son presentados y que, de forma «entretejida», son pormenorizados en el desarrollo del presente artículo a partir de la modalización potencializante con especial énfasis en la relación lógica sujeto-sujeto, que configura la adherencia.

Bajo el anterior marco, el presente estudio representa una contribución conceptual y procedimental que sirve como base para apoyar la formación y desarrollo de las CI en la universidad, a partir de la caracterización que se haga de esta al ingreso de los educandos. Es otro valor el aporte que brinda el estudio desde el abordaje de la perspectiva sociocultural de competencias.

Metodología de la investigación

Se realizó un estudio observacional descriptivo de tipo cualitativo. Para ello, se construyó un instrumento con dos componentes así:

- *Componente de recolección de datos*: i) Cuestionario para elaboración del perfil inicial; ii) Contrato (acuerdo): tarea que genera búsqueda de información con pensamiento en voz alta; iii) relato (manifiesto de sentido): generado a partir de una entrevista semiestructurada.
- *Componente de registro*: Ficha observacional para el registro e interpretación del dato y en directa relación con los instrumentos. Se realizó un registro de patrones de comportamiento que dan cuenta de la

CI. Para el registro de datos se realizaron grabaciones y autorreportes.

Participantes. El estudio de caracterización contó con la participación de estudiantes de recién ingreso en dos universidades colombianas así: 178 estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana y 107 estudiantes de la Universidad Industrial de Santander.

El proceso de análisis. La comprensión de las modalidades de la competencia generó la identificación de categorías y subcategorías para la observación de las CI. Al respecto, en la **Tabla 1** se presenta la definición de cada una de ellas, según las diferentes modalidades. Este procedimiento puede ser fielmente particularizado en González *et al.* (2012).

RESULTADOS

La interpretación del dato permitió identificar tendencias sobre la relación con fuentes de información que se denominan «perfiles», entendidos como las formas preferidas de actuar informacionalmente. No son genera-

lizaciones ni clasificación, son una forma de dar cuenta de la manera en que los usuarios actúan en un contexto académico particular. Las características de cada perfil se exponen en la **Tabla 2**.

CREENCIAS Y ADHESIONES CON GÉNESIS EN EL COLEGIO (EDUCACIÓN MEDIA)

Las adhesiones, que configuran orientaciones en la CI, miradas desde una comprensión de la práctica como el hacer situado en contextos variables en relación con otros sujetos, se evidencian desde el relato de los estudiantes con origen en diferentes contextos y en cada uno de estos contextos se podrían configurar cualquiera de los tipos de perfiles enunciados. Al respecto, en la **Tabla 3** se ilustran las adhesiones con origen en el colegio, para las que se indica la respectiva interpretación.

Tabla 1

Categorías y subcategorías estructurantes para la observación de la CI

		Categoría	Subcategoría
Potencializante	Creencias y adhesiones	<i>Naturaleza del conocimiento:</i> Creencias sobre qué es el conocimiento. Va desde la visión del conocimiento como absoluto hacia una visión relativista o contextual y constructivista.	Certeza del conocimiento
		<i>Proceso para llegar a conocer:</i> Creencias construidas sobre el proceso por el cual se llega a conocer. Incluye evaluación de la evidencia, el papel de la autoridad y el proceso de justificación.	Simplicidad del conocimiento. Justificación del conocimiento.
Virtualizante	Motivaciones	Conjunto de razones que mueven a la acción, ubicadas en un continuo entre la acción motivada por el deber y la acción motivada por razones propias como la autodeterminación, la curiosidad, el desafío o el esfuerzo.	
Actualizante	Aptitudes	<i>Saber:</i> Conocimientos que se tiene sobre el acceso, evaluación y uso de fuentes de información y su utilidad en función de los objetivos académicos.	
		<i>Poder:</i> Recursos personales o contextuales con los que cuenta para la realización de una tarea.	
Realizante	Ejecuciones	Comportamientos que dan cuenta de las formas de acceder, evaluar y hacer uso de la información, observados durante el desarrollo de una tarea, en un contexto situado de aprendizaje.	

Tabla 2

Características de los perfiles de CI

Perfil recolector
<ul style="list-style-type: none">▪ 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.▪ Son escasas las experiencias familiares o escolares orientadoras de las prácticas de uso de las fuentes de información.▪ Los aprendizajes sobre el acceso, la evaluación y el uso de fuentes de información se derivan fundamentalmente del ensayo y el error.▪ Prevalcen en el tiempo aquellas acciones que hayan conducido a resultados académicos «exitosos», y cuyo criterio de éxito es la «calificación».▪ La motivación para la realización de tareas académicas que impliquen el acceso, evaluación y uso de fuentes de información, está sustentada fundamentalmente en la «obligación» o «el deber».
Perfil verificador
<ul style="list-style-type: none">▪ Se cree que el conocimiento es relativo, contextual y obedece a la perspectiva desde la que se aborda.▪ La búsqueda de fuentes de información se realiza empleando principalmente bases de datos, bibliotecas y textos web sobre investigaciones, fuentes que son verificadas mediante el análisis de la puesta en relación con otras.▪ El uso de buscadores (Google, por excelencia) obedece a dos razones: i) limitaciones de tiempo y ii) utilidad para formarse un esquema general del tema por consultar.▪ La motivación hacia el uso de las fuentes está sustentada fundamentalmente en la posibilidad de aprender algo nuevo que aporte a la propia formación.
Perfil reflexivo
<ul style="list-style-type: none">▪ Tendencia a la formulación de preguntas propias previamente a la realización de búsquedas de fuentes de información.▪ Planificación ante el desarrollo de búsquedas en fuentes de información especializadas.▪ Las prácticas aluden, especialmente, a que los educandos se asumen como constructores activos de información. En ello, su actividad educativa se soporta tanto en sus intereses como en su capacidad para afrontar posiciones críticas frente a la información, independiente de la autoridad de la misma.▪ Lo importante, más que las tareas académicas por sí mismas, es el aporte que estas representan para el proyecto de vida, así como la riqueza que representa todo conocimiento nuevo.

Tabla 3

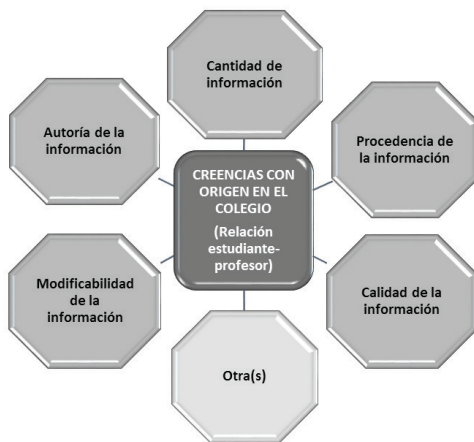
Creencias y adhesiones de origen en el colegio

	Expresiones	Interpretación
Recolector	<p><i>«fue en el último año que hubo profesores muy buenos [...] que fueron estrictos ante las fuentes de información ya que antes era como un anteproyecto».</i></p> <p><i>«¡ahí, cualquier cosa!».</i></p>	<p>En la práctica educativa, esto es motivo de adhesión si tiene consecuencias académicas favorables. Con todo esto se pone en juicio la presencia o ausencia de actitud crítica sobre cómo buscar y seleccionar información (Valverde-Crespo y González-Sánchez, 2015).</p>
	<p><i>«uno debe tener una fuente en serio para hacer un anteproyecto, para hacer un ensayo porque si uno no tiene bases para hablar de un tema ni para postular una hipótesis, ni una tesis, ni nada, entonces uno cómo va a hacer el ensayo».</i></p>	<p>Se establece una relación con la información desde un marco instrumentalizado, es decir, se sigue asumiendo un trabajo académico orientado al éxito. A esto se adhiere (orienta) la práctica en el contexto escolarizado porque es lo que se cree.</p>
Verificador	<p><i>«el último año me sirvió mucho para aprender a usar... bibliografías y eso... y si íbamos a hacer un ensayo, teníamos que tener por lo menos tres fuentes de libros, o sea, no eran... o sea tienen que buscar más allá de una simple fuente... el último año nos enseñaron mucho eso, como... a buscar fuentes, o sea, a no quedarse en lo básico».</i></p>	<p>La adhesión está representada en el «no quedarse en lo básico», condición que se respalda en el número y calidad de las fuentes; esta última atribuible como un reto de actualidad, según lo exponen Guillén y Ayuso (2014).</p>
	<p><i>«todos los profesores del colegio y acá [la universidad] decían que eso [Wikipedia] era como, o no, pues acá no tanto, pero... tengo entendido que la persona, las personas pueden meterse a la página y actualizar y a dar diferentes opiniones. Entonces de pronto es como más controversial, o sea, la información que puede haber, que podía haber... pero datos así concretos creo que sí es bueno buscar en otras fuentes».</i></p>	<p>Al referirse a <i>Wikipedia</i>, se admite, desde el colegio, la existencia de la autoría colectiva a la cual parece no solo atribuirle un grado no muy alto de confiabilidad, sino que se adhiere a ello, porque lo ha escuchado de otros agentes educativos.</p> <p>En consecuencia, parece adherirse a una creencia que valora la voz personalizada e identificable del autor en oposición no reflexiva a la voz colectiva o polifónica que puede encontrarse en textos de autoría múltiple, estos últimos inmersos en una particular tendencia, como lo afirman Dillón, Pincheiro y Whately (2011).</p> <p>Esta creencia parece haberse estructurado en su paso por el colegio hacia la universidad aparentemente a partir de su relación con agentes educativos. Parece surgir la creencia a la dicotomía entre la información importante y la que no lo es y, en ese sentido, también así se cualifica la fuente de información y eso es lo que se cree y se constituye en una orientación en lo informacional.</p>
	<p><i>«las fuentes que son de universidades o punto org son un poco páginas un poco más serias o punto gov que nos pueden dar una información veraz, no como Wikipedia que hay personas que pueden entrar y modificar lo que quieran».</i></p>	<p>Independientemente de que una página, que tiene una fuerza institucional cuya autoría también puede ser colectiva o múltiple, insta a ver que la «modificabilidad» de la información, también contribuye a la configuración de una creencia a la cual se adhiere.</p>
	<p><i>«busca más allá, uno tiene que ir a fuentes, bibliografía no web».</i></p> <p><i>«que necesito que [la fuente] tenga un autor, un año de publicación, eh... y pues eso es como lo más importante. Normalmente las páginas como Wikipedia, (...) todas esas, no sirven porque no son fuentes confiables».</i></p>	<p>Es otra adherencia en torno a la procedencia de la información, en términos de confiabilidad de la fuente objeto de la relación estudiante-profesor en el colegio.</p> <p>Parece surgir un mayor grado de adherencia por la fuente en formato papel que por el formato web, que se comprende como menos confiable, quizá por desconocimiento.</p>

Desde las experiencias que se han indicado hasta el momento, desde la relación estudiante-profesor en forma de adhesiones, se puede argumentar que se configuran creencias en torno a la CI y que obedecen a cinco aspectos, los cuales son mostrados en la **Figura 1**.

Figura 1

Aspectos que configuran creencias en la CI con génesis en el colegio



Fuente: Elaboración propia.

Consolidando el análisis, desde los datos se pudo identificar adhesiones que entretrejidadas reconfiguran la CI. Es decir, el sujeto configurado en rasgos del perfil recolector, al relacionarse con la información, puede adherirse a creencias: i) sobre un número determinado de fuentes de información en la que también se tipifican solo fuentes simples de información (fuentes que portan información relacionada pero no procesada). Esta creencia, relacionada con la cantidad de información, puede o no estar ligada al fenómeno de la saturación de información (Weitzel *et al.*, 2015); ii) de que si esta información es proveída por fuentes de tipo web, la fuente no es apreciable y iii) de que la fuente debe proveer información exacta y de que el autor debe ser autoridad reconocida.

Se observó que estas adhesiones tienen su raíz en la experiencia escolar desde la relación con agentes educativos, especialmente la del último

año de educación secundaria, donde las adhesiones comienzan a transformarse y a orientarse al parecer hacia otro perfil.

En este *continuum* de adhesiones que configuran las creencias representadas en la **Figura 1**, una persona con perfil verificador podría adherirse a creencias en donde: i) el número de fuentes no es tan relevante como sí lo es la complejidad de la información brindada. Al respecto, la complejidad que se habla es la que según Almeida *et al.* (2015) se pone en acto desde el lenguaje mismo y ii) verificaría la procedencia de la información y establecería la veracidad de esta, según la autoría de la fuente de información.

Se estima que una persona con perfil reflexivo se distanciaría de las anteriores adhesiones y establecería criterios propios frente a los aspectos ilustrados en la **Figura 1**. De esto no hubo huellas en los testimonios, quizá por ser estudiantes de primer semestre. En ese sentido, se configuran aquí nuevos espacios de investigación. Es por esto que la **Figura 1** es representativa pero inacabada. La generalización que se hace sobre las creencias desde las adhesiones no es totalizante, por el contrario, el círculo titulado «Otro(s)» representa un espacio para otro u otros aspectos aún por identificar. De hecho, en el total de adhesiones que configuran creencias cabrían aspectos relacionados con la rapidez para la obtención de la información (Barbosa-Chacón *et al.*, 2010) y la concreción de la información brindada por la fuente (Marciales *et al.*, 2008).

Discusión

El estudio realizado permitió la caracterización de la CI en estudiantes de recién ingreso, a partir de prácticas que estos establecen con las fuentes de información, caracterización que fue factible de abordar desde una mirada no sólo más integral, sino retrospectiva. Esto permite avanzar una idea en construcción respecto a la CI desde su entendimiento como prácticas con dimensión social y cultural atadas a la dimensión histórica cambiante y dinámica de

los sujetos, es decir, la CI no es estática y pone en juego, como se mencionó, las dimensiones que se relacionan con las experiencias de vida del sujeto y que definen dicha competencia con su puesta en escena, según contextos académicos de educación media, para el caso estudiado en este artículo.

Para agregar otros elementos a la discusión contemporánea sobre la competencia informacional es necesario confrontar estos hallazgos con propuestas de acogida internacional que se han formulado en el formato de estándares de alfabetización informacional, u otros que se encuentran en el contexto de la educación media.

Al tomar consultar los estudios de Bundy (2004), autor del libro *El marco de la alfabetización informacional para Australia y Nueva Zelanda*, se podría confirmar que los perfiles caracterizados y su relación con creencias y adhesiones no corresponden a la idea estándar. Aunque en dicho marco la CI se revela como un «elemento esencial» de la educación, la noción de estándar no sería equivalente a la de perfil.

CONCLUSIONES

Como se argumentó, las adhesiones y las creencias que configuran la modalidad potencializante se manifiestan como parte del entret Tejido de relaciones que constituyen las CI. Los datos así lo respaldaron. Se logró identificar, desde la información brindada por los participantes, un buen número de aspectos interrelacionados que, a lo largo de las experiencias vitales de las personas, para el caso específico estudiantes universitarios, pueden reconfigurar sus adhesiones frente a la manera en que se relacionan con la información y la consumen. En correspondencia, son conclusiones:

- Se pudo constatar que, desde la semiótica del discurso, las relaciones lógicas permiten observar sujetos con CI al nivel del modo potencializante; ello, desde las características de los perfiles recolector, verificador y reflexivo. Se evidenció que

las creencias y adherencias se hallan estrechamente relacionadas y parecen ser codependientes en términos de este modo de competencia.

- Parece ser claro que los sujetos, en sus relaciones con otros, dan lugar a sus adherencias que muestran manifestaciones sobre creencias acerca del «deber ser» y del «deber hacer» de las CI. Juntas, adhesiones y creencias, configuran diversas maneras de relacionarse con la información, lo que permite la presencia de perfiles de CI. Las relaciones mencionadas son identificables en la historia de los sujetos en contextos formales y no formales de aprendizaje (colegio, familia, universidad y el trabajo).
- En el contexto del colegio, las adhesiones parecen configurarse al examinar las experiencias que se tienen entre el sujeto y sus pares. Es trascendental la intervención del profesor en este escenario.
- Los datos respaldaron el argumento de que las adhesiones y las creencias que configuran la modalidad potencializante se manifiestan como parte del entret Tejido de relaciones que constituyen las CI. Al respecto, se identificó un buen número de aspectos interrelacionados que, a lo largo de las experiencias de los estudiantes, pueden reconfigurar sus adhesiones frente a la manera en que se relacionan con la información (acceder, evaluar y usar).
- Para concluir, se afirma que las adhesiones y las creencias, como se logró argumentar, se evidencian de manera diferente según el perfil de CI que van constituyendo y pueden formar parte de todos los perfiles en grados diversos de manifestación.

RECOMENDACIONES

Las recomendaciones que se presentan a continuación tienen como horizonte dar valor agregado a la problemática abordada y al proceso investigativo mismo, así: i) realizar estudios

centrados en la relación sujeto-objeto, ya que para el caso, un sujeto competente, modalizado por el creer, asume las determinaciones y condiciones sociales de la acción: se las impone o se las otorga a sí mismo; puede entenderse que las dos formas de la competencia ética: «creer deber hacer» y «creer poder hacer», solo son atribuibles a un actante del cual se infiere que es autónomo. Como se puede percibir, esta es una elaboración teórica sobre la creencia, desde posturas de la semiótica discursiva (Alvarado, 2009). ii) Comparar los resultados del estudio con las adhesiones y creencias que tengan como génesis otros escenarios, como la familia y el trabajo; esto con el objeto de establecer relaciones que permitan definir cada vez más el horizonte sociocultural de las CI. iii) Trazar estudios que retomen a los estudiantes informantes en niveles posteriores de carrera, con el objeto de mirar afianzamientos o modificaciones en las adhesiones que condicional las CI.

FUENTES CONSULTADAS

- ALMEIDA, M.; GARCÍA, R.; AQUINO, H. y OROZCO, M. (2015). «Impacto y percepción del cuerpo docente en el Programa de investigación, promoción e intervención social para la mejora de habilidades de lecto-comprensión en la Región Ameca, Jalisco, México». *Revista de Filosofía y Letras*, XIX (67), 1-24.
- ALVARADO, G. (2009). Competencia, Acción y Pensamiento: Una mirada a las posibilidades de uso del concepto de competencia en la pedagogía. *Revista Científica General José María Córdoba*, 7, 56-64.
- American Library Association (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. Association of College and Research Libraries*. Recuperado de: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whirtepaper/pridential.ttml>
- Association or College and Research Libraries (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Recuperado de: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.html>
- BARBOSA-CHACÓN, J., BARBOSA, J., MARCIALES, G. y CASTAÑEDA-PEÑA, H. (2010). Reconceptualización sobre las competencias informacionales. Una experiencia en la Educación Superior". *Revista de Estudios Sociales*, 37, 121-142.
- BARBOSA-CHACÓN, J., MARCIALES, G. y CASTAÑEDA-PEÑA, H. (2015). "Caracterización de la Competencia Informacional y su aporte al aprendizaje de usuarios de información: una experiencia en la formación profesional en psicología". *Investigación Bibliotecológica*, 29 (67), 47-76.
- BUNDY, A. (2004). *El marco para la alfabetización informacional en Australia y Nueva Zelanda: principios, normas y práctica*. Recuperado de: <http://www.caul.edu.au/info-literacy/InfoLiteracyFramework2003spanish.doc>
- CASTAÑEDA-PEÑA, H., GONZÁLEZ, L., MARCIALES, G., BARBOSA-CHACÓN, J. y BARBOSA, J. (2010). Recolectores, Verificadores y Reflexivos: perfiles de la competencia informacional en estudiantes universitarios de primer semestre. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 33 (1), 187-209.
- DILLON, G., PINCHEIRO, C. y WHATELY, T. (2011). Colaboración en la producción científica en la ciencia política y en la sociología brasileña. *Estudios Sociológicos*, 29(87), 881-897.
- GONZÁLEZ, L., MARCIALES, G.; CASTAÑEDA-PEÑA H.; BARBOSA-CHACÓN, J. y BARBOSA, J. (2013). Competencia Informacional: Desarrollo de un Instrumento para su observación. *Lenguaje*, 41(1), 105-131.
- GREIMAS, A. (1989). *Del sentido II: ensayos semióticos*, Madrid: Gredos.
- GUALDRÓN DE ACEROS, L., BARBOSA-CHACÓN, J. y VÁSQUEZ, C. (2010). La perspectiva semiótica como base para la construcción curricular. Una apuesta de la UIS hacia la Formación Regional en Agroindustria. *Revista de Pedagogía*, 31(89), 277-306
- GUILLÉN, J. & AYUSO, M. (2014). Propuesta teórico-metodológica para evaluar la calidad de bases de datos: aplicación al ámbito de enfermería. *Anales de Documentación*, 17 (2), 1-18
- MARCIALES, G., GONZÁLEZ, L., CASTAÑEDA- PEÑA H. y BARBOSA CHACÓN, J. (2008). Competencias informacionales en estudiantes universitarios: una reconceptualización. *Universitas Psychologica*, 7 (3), 613-954.

- MOSELEN, C. y WANG, L. (2014). Integrating information literacy into academic curricula: A professional development programme for librarians at the University of Auckland. *The Journal of Academic Librarianship*, 40(2), 116-123
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Comunicación e información. Alfabetización informacional*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/intergovernmental-programmes/information-for-all-programme-ifap/priorities/information-literacy/>
- SÁNCHEZ, M. (2015). Diagnóstico de las competencias informacionales en Ciencias de la Información desde la percepción del estudiante de la Universidad de la Habana. *Investigación Bibliotecológica*, 29 (67), 201-218.
- TOLEDO, M.; y MALDONADO-RADILLO, S. (2015). Alfabetización informacional en instituciones de educación superior: diseño de un instrumento de medición. *Biblios*, 60, 14-31.
- VALVERDE-CRESPO, D., y GONZÁLEZ-SÁNCHEZ, J. (2015). Búsqueda y selección de información en recursos digitales: Percepciones de alumnos de Física y Química de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato sobre Wikipedia". *Revista Eureka Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 13 (1), 67-83.
- WEITZEL, S., CALIL, A. y ACHILES, D. (2015). Revisiones y reflexiones. Alfabetización informativa en las Escuelas: el papel del licenciado en Bibliotecología. *Revista Interamericana de Bibliotecología*. 38(3), 213-225.
- WENGER, E.; McDERMOTT, R., y SNYDER, W. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.