

# Las creencias y las adhesiones en la formación y el desarrollo de la competencia informacional (CI) de estudiantes universitarios

Jorge Winston Barbosa-Chacón\*  
Harold Castañeda-Peña \*\*

*Artículo recibido:*  
18 de enero de 2016  
*Artículo aceptado:*  
2 de mayo de 2016

## RESUMEN

Se presentan resultados de investigación en donde el objetivo principal es la caracterización de la Competencia Informacional (CI) en estudiantes universitarios a partir de las prácticas que establecen con las fuentes de información a nivel universitario. La estrategia metodológica, que tuvo como participantes a estudiantes de recién ingreso en dos universidades colombianas, partió de un marco de referencia conceptual y teórico sobre CI que toma como base la semiótica del discurso. Desde este marco se realizó un proceso de observación y caracterización de las CI

\* Universidad Industrial de Santander-Bucaramanga, Colombia.  
jowins@uis.edu.com

\*\* Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Bogotá, Colombia.  
harold.castaneda71@gmail.com

que permitió la determinación de tres perfiles de CI (recolector, verificador y reflexivo). Como importante aporte, se ofrece un análisis de los perfiles de CI desde las adhesiones en relación con las creencias. Se concluye que las adhesiones y las creencias se evidencian de manera diferente, según el perfil de CI que van constituyendo y pueden hacer parte de todos los perfiles en grados diversos de manifestación.

**Palabras clave:** Estudiantes Universitarios; Competencias Informacionales; Semiótica; Perfiles de Competencia Informacional; Creencias y Adhesiones.

### **Beliefs and assumptions of university students regarding their information literacy competence (ILC)**

*Jorge Winston Barbosa-Chacón and Harold Castañeda-Peña*

#### **ABSTRACT**

This paper presents the results of a research examining the features of information literacy competence (ILC) of university students in accord with established informational practices the college level. Freshmen students from two Colombian universities were chosen to participate in the study. The study is conceptually and theoretically founded on a revised concept of ILC rooted in the semiotics of discourse. Within this framework, a process of observation and description of ILC was performed, which yielded the identification of three information literacy profiles, i.e., collectors, verifiers, and reflectors. The paper also provides an analysis of information literacy profiles with regard to students' assumptions and beliefs, concluding that assumption and beliefs vary from profile to profile. Moreover, assumptions and beliefs may in various degrees be part of the information literacy profile a student ultimately manifests.

**Keywords:** University Students; Information Literacy Competence; Semiotics; Information Literacy Profiles; Beliefs and Attachments.

## INTRODUCCIÓN

Ya es significativa la importancia de las competencias informacionales (CI) las cuales, de manera general, aluden a las capacidades de las personas para acceder, evaluar y hacer uso de información; condición que apoya el logro de metas personales, sociales, ocupacionales y educativas (Unesco, 2015). Para el logro de las metas, 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 pueden aportar a la formación y desarrollo de las CI en sus diferentes escenarios de desarrollo académico (Weiner, 2012; Tiscareño y Cortés-Vera, 2014; Weitzel, Calil y Achilles, 2015).

En cuanto al aporte que los profesores pueden ofrecer, es indudable que cobra rigor si se hace desde los logros de la investigación, siendo esta la manera de disponer de resultados, productos y estrategias que apoyen el diseño, la implementación y la valoración de intervenciones en pro de la formación y desarrollo de las CI. Es precisamente aquí en donde se ubica el horizonte del grupo de investigación colombiano Aprendizaje y Sociedad de la Información, grupo interdisciplinario e interinstitucional<sup>1</sup> que ha trazado como horizonte observar, caracterizar y proponer estrategias de intervención en torno a las CI de estudiantes universitarios.

En consonancia, esta publicación toma como base los resultados de dos estudios relacionados con el diseño y la aplicación de un instrumento para la observación de las CI, los cuales permitieron 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 hacerlo en un contexto histórico y cultural que le da sentido, es decir, competencia con un carácter situado (Wenger, McDermott y Snyder, 2002; Castañeda-Peña *et al.*, 2010). Esta comprensión permitió establecer tres perfiles que son presentados y que, de forma “entretrejida”, 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.

1 Ver integrantes y experiencia investigativa del grupo en: <http://201.234.78.173:8080/gruplac/jsp/visualiza/visualizagr.jsp?nro=00000000001836>

Esto no significa que se deje de lado 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”, sólo son atribuibles a un sujeto 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).

Se propone, entonces, en esta publicación, ilustrar cómo un sujeto modalizado por la adhesión se orienta por el adherirse bi-dimensionalmente tanto al “creer deber hacer” como al “creer poder hacer” en relación con las CI.<sup>2</sup> Es decir, en su competencia ética, el sujeto configura la creencia (relación sujeto-objeto) al adherirse o no a ella, total o parcialmente, siendo sensible al contexto desde su relación con otros sujetos y consigo mismo (relación sujeto-sujeto). Por tanto, el horizonte de lo publicado aquí, además de presentar los perfiles logrados al aplicar el instrumento informacional descrito en la publicación de Castañeda-Peña *et al.* (2010), es discutir desde los datos de los estudios precedentes (diseño y aplicación de un instrumento para la observación de las CI) cómo las adhesiones, en particular, constituyen creencias que interpretan cómo los sujetos se perfilan informacionalmente con el ánimo de caracterizar los perfiles descritos: recolector, verificador y reflexivo.

En correspondencia, desde esta publicación se aporta un análisis de los perfiles de CI desde las adhesiones en relación con las creencias. Esto se logra de manera relacional y consecuente, a través de cinco secciones que dan respuesta a interrogantes específicos: ¿cuál fue el marco conceptual y teórico? ¿Cuál fue el marco procedimental de los estudios de observación y caracterización de las CI? ¿Cuáles fueron los perfiles de CI caracterizados? ¿Cuál fue el análisis sobre las adhesiones en función de las creencias en CI? ¿Cuáles fueron las conclusiones y perspectivas de la experiencia investigativa?

#### ¿CUÁL FUE EL MARCO CONCEPTUAL Y TEÓRICO?

La literatura que respalda los aportes teóricos e investigativos sobre las CI resalta la concepción tradicional de la Association of College and Research

2 En este artículo se muestran resultados de investigación del grupo colombiano Aprendizaje y Sociedad de la Información, integrado por profesores de la Pontificia Universidad Javeriana (PUJ), la Universidad Industrial de Santander (UIS) y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Proyectos vinculados: PRE00439014390, PS4663-Vicerrectoría Académica PUJ; CH20092, CH 2012-2-Vicerrectoría de Investigación y Extensión UIS.

Libraries (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.*, 2008; Barbosa-Chacón *et al.*, 2010; Moselen y Wang, 2014; Sánchez, 2015).

En lo publicado se destacan dos aspectos: i) El énfasis relacionado con la adquisición, desarrollo y demostración de habilidades individuales y ii) La identificación de prácticas de búsqueda, evaluación y uso de la información (Marciales *et al.*, 2008). Estos aspectos son precisamente objeto de discrepancia y explican la distancia entre las definiciones tradicionales de la competencia y la reconceptualización que aquí se propone, la cual subyace a la caracterización de perfiles de CI mostrada más adelante y, más aún, lo referido a creencias y adhesiones en torno a estas competencias.

La propuesta de reconceptualización inicia dando importancia a la historia del concepto en la ciencia de la información, en particular en el momento en que se incorpora al concepto el entorno cultural y social de los usuarios; desplazamiento que obedece a la influencia del pensamiento de Vygotsky a mediados de los noventa (Montiel-Overall, 2007). Esto hizo que el grupo de investigación se enfocara hacia la perspectiva sociocultural de las CI, que supone la existencia de un nexo entre su desarrollo y la formación de un sujeto social, capaz de asumir, con crítica (Weitzel, Calil y Achilles, 2015) y ética, la diversidad de factores culturales que median el acceso a la información. Esta perspectiva, según los investigadores que respaldan esta publicación, es definible desde sus características, principios y variables particulares. Las características de la perspectiva sociocultural serían:

- Reconocer la autoridad de los individuos y las comunidades en crear, evaluar y usar información, y no solamente la autoridad de las fuentes validadas por comunidades científicas.
- Entender que toda información tiene sesgos, por lo que hacerse competente informacionalmente supone desarrollar la capacidad para identificarlos.
- La información no existe como una realidad objetiva sino que es construida por los individuos dentro de un contexto sociocultural y continuamente transforma la realidad y es transformada por ésta. Es un instrumento para crear conocimiento influido por factores culturales relacionados por i) la forma en que la información es creada en las comunidades, ii) la manera cómo se transmite y iii) el contexto de uso.

- En su dimensión histórica, el usuario de la información es un “sujeto dinámico y cambiante”; la historia del sujeto se constituye en fuente de recuerdo y de olvido, y establece continuidades y discontinuidades, para el caso, asociadas a las formas de relación con la información; son relevantes los instrumentos y prácticas nacientes de las interacciones en las comunidades de referencia de los usuarios de la información, las cuales inciden en las creencias y prácticas; las interacciones se configuran como instrumento de construcción de significados y se expresan en las formas habituales de relacionarse con la información, y la apropiación de información, en contextos culturales específicos, representa un papel fundamental para el desarrollo de competencias y de capital social (Marciales *et al.*, 2008).

Los principios de la perspectiva sociocultural enfatizarían:

- La incidencia de factores socioculturales en la evolución de las competencias.
- La mediación de la cultura en la forma como el sujeto construye significados a partir de la información y en su forma de actuar.
- La flexibilidad o dinamismo de la competencia (Barbosa-Chacón *et al.*, 2010; Barbosa-Chacón *et al.*, 2012; Barbosa-Chacón, Marciales y Castañeda-Peña, 2015).

Las variables de análisis de la perspectiva serían:

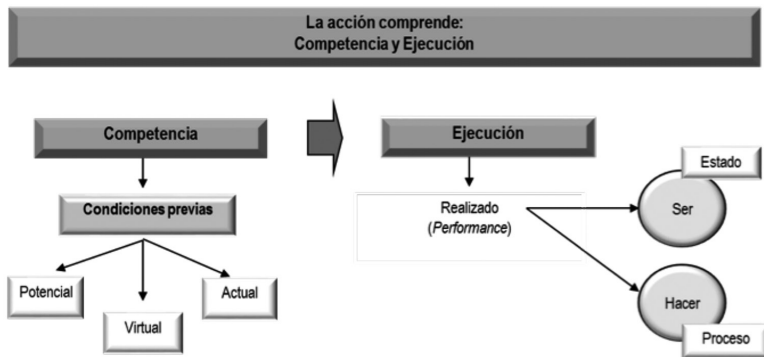
- La cultura, inseparable de la forma como los sujetos piensan y aprenden.
- La actividad humana, situada en un contexto de interacción social y cultural.
- La interacción con otros como mediadora de la construcción de conocimiento.
- Las diferencias culturales y contextuales como base de configuración de ideas y prácticas (Hormiga-Sánchez *et al.*, 2014).

Desde la anterior perspectiva, y tomando como base la semiótica del discurso respaldada por Greimas (1989), Alvarado (2009) y Gualdrón de Aceros, Barbosa-Chacón y Vásquez (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, virtualizante,

actualizante y realizante. Desde ahora se insta a enfocarse en la modalidad Potencializante puesto que ésta es la que representa el horizonte de reflexión del presente artículo.

Desde los planteamientos de Greimas (1989): i) La competencia se configura como el ser del hacer, un estado potencial en donde el acto es una estructura hipotáctica que reúne la competencia y la ejecución, y ii) El saber hacer corresponde tan sólo a una de las modalidades que constituye la competencia, entendida ésta como el ser del hacer que antecede a la ejecución. Por lo anterior, la competencia está constituida por las condiciones previas que hacen posible la acción. La ejecución en sí misma no es otra cosa que la forma realizada de la acción, mas no la competencia propiamente dicha (Alvarado, 2009). Esta postura es representada en la *Figura 1* y en la *Tabla 1*.

*Figura 1.* Competencia desde la perspectiva semiótica (adaptado de Gualdrón de Aceros, Barbosa-Chacón y Vázquez, 2010)



*Tabla 1.* Modos de existencia de la competencia (adaptado de Barbosa-Chacón, Marciales y Castañeda-Peña, 2015)

| MODOS DE EXISTENCIA DE LA COMPETENCIA                            |                        |                       |                |
|--|------------------------|-----------------------|----------------|
| MODO POTENCIALIZADO  | MODO VIRTUALIZADO      | MODO ACTUALIZADO      | MODO REALIZADO |
| Creencias  | Motivaciones           | Aptitudes             | Efectuaciones  |
| Crear, Adherir (Determinaciones culturales asumidas o impuestas) | Querer (Voluntad)      | Saber (Conocimientos) | Ser- Hacer     |
|  | Deber (Prescripciones) | Poder (Capacidad)     |                |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <p>Son las visiones de mundo que se poseen, las cuales se manifiestan al defender una posición frente a un problema, una necesidad o un tema que lo reta.</p> | <p>Comprende los deseos y deberes; aquello que mueve a realizar la acción, son las motivaciones.</p> | <p>Corresponde al conocimiento que se tiene sobre qué hacer y cómo realizar una acción. Para el caso estudiantil, supone conocimiento del contexto de la "tarea o trabajo" y reconocimiento de los factores involucrados en la solución de la misma.</p> | <p>Es la ejecución al hacer uso de las fuentes de información. Se expresa en la forma como se apropia y como comunica la elaboración que hace.</p> |
|---|--|--|--|

En consecuencia, un sujeto competente se constituye como tal en tanto que actúa mediado por diferentes condiciones: i) Competencia cognitiva: saber hacer; ii) Capacidad: poder hacer; iii) Voluntad: querer hacer; iv) Prescripción: deber hacer, y v) Cuando es modalizado por sus creencias significa que ha asumido los determinantes, tanto de su cultura como de su grupo social (Alvarado, 2009).

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 *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 *et al.*, 2008; Barbosa-Chacón *et al.*, 2010)

Los niveles o modos de existencia que se expusieron en la *Figura 1* y en la *Tabla 1* se constituyeron en los elementos que integraron y articularon la reconceptualización de las CI y, a su vez, enmarcaron la caracterización de los perfiles de usuarios de información descritos más adelante.



## ¿CUÁL FUE EL MARCO PROCEDIMENTAL DE LOS ESTUDIOS DE OBSERVACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LAS CI?

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; compromisos que exigieron diseños investigativos particulares, los cuales se describen en la *Tabla 2*. Una ampliación de los aspectos teóricos y procedimentales que sustentaron estos estudios es apreciable en Castañeda-Peña *et al.* (2010), Barbosa-Chacón *et al.* (2012) y González *et al.* (2013).

*Tabla 2.* Diseños investigativos del estudio de observación y caracterización de la CI (tomado de Barbosa-Chacón *et al.*, 2012)

| INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN DE LA CI |  |
|-------------------------------------|--|
| Pregunta de investigación           | ¿Qué tipo de instrumento observacional se requiere para describir las CI en estudiantes universitarios?  |
| Objetivo general                    | Construir una estrategia de observación que permitiera describir las CI de estudiantes universitarios.   |
| Tesis de trabajo                    | La apropiación de significados culturales que, siendo parte de la relación y empoderamiento social del sujeto, inciden en su CI.   |
| Estudios de caso                    |  |
| Metodología                         | i) Determinar una tarea que conllevara a la consulta de fuentes de información; ii) Recoger el discurso del estudiante (conducta individual), producto de su interacción con fuentes de información (fenómeno a observar); iii) Abordar el fenómeno dentro del contexto educativo real; iv) Determinar el qué, el cómo y el porqué del fenómeno; v) Visualizar evidencias que apoyan o no la perspectiva semiótica del discurso; vi) Realizar registros de observación del fenómeno y vii) Diseñar y aplicar un protocolo del estudio de caso. |
| Instrumentos                        | <b>Fichas de observación.</b> i) <i>Antes:</i> Incluye un instrumento sobre aspectos sociodemográficos y la elaboración de un escrito en donde el estudiante describe una experiencia exitosa de uso de fuentes de información; ii) <i>Durante:</i> Desarrollo de test sobre una tarea que genera consulta de fuentes de información. iii) <i>Después:</i> Entrevista semiestructurada grabada.  |
| Análisis                            | Triangulación de la información recolectada en los tres momentos.  |
| CARACTERIZACIÓN DE LA CI            |  |
| Población participante              | 60 estudiantes universitarios que ingresaron en 2009 II en la PUJ al programa de Psicología.   |
| Pregunta de investigación           | ¿Cómo es la CI en nuevos estudiantes universitarios?   |
| Objetivo general                    | Caracterizar la CI en estudiantes de primer semestre, a partir de prácticas que establecen con las fuentes de información.   |
| Tesis de trabajo                    | La apropiación de significados culturales que, siendo parte de la relación y empoderamiento social del sujeto, inciden en su CI.   |

|                                  |  |
|----------------------------------|--|
| Tipo de estudio                  | Estudio observacional descriptivo de tipo cualitativo (pertinente para experiencias de educación formal, cuando se busca describir la estructura de fenómeno particular, a fin de responder una pregunta delimitada y sistemática).  |
| Instrumento                      | <i>Componente de recolección de datos:</i> 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.<br><br><i>Componente de registro y análisis:</i> Ficha observacional para el registro e interpretación del dato y en directa relación con los instrumentos. |
| Registro y análisis de los datos | Sistema de registro cerrado y categorial descriptivo. Implica la selección y el registro de patrones de comportamiento que dan cuenta de la CI. Para el registro de datos se realizaron grabaciones y autoreportes.  |

### *Participantes*

El estudio de caracterización contó con la participación de estudiantes de recién ingreso en 2009 en dos universidades colombianas: i) 178 estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana (Psicología, Lenguas Modernas, Comunicación y Lenguaje y Ciencias de la Información) y 107 estudiantes de Tecnología Empresarial y Tecnología en Regencia de Farmacia de la Universidad Industrial de Santander. Al respecto, se aclara que los programas que participaron en el estudio son aquellos en los cuales se encuentran adscritos los investigadores del proyecto y que, a su vez, fueron las unidades académicas que mostraron el primer interés por hacer parte de la experiencia de caracterización de las CI.

### *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 3* se presenta la definición de cada una de ellas, según las diferentes modalidades. Este procedimiento puede ser fielmente particularizado en Barbosa-Chacón *et al.* (2012) y González *et al.* (2013).

Tabla 3. Categorías y subcategorías estructurantes para la observación de la CI (Barbosa-Chacón, Marciales y Castañeda-Peña, 2015)

|                 |                        | Categoría  | Sub-categoría                   |
|-----------------|------------------------|--|---------------------------------|
| 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        |
|                 |                        |  | Simplicidad 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.              | 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.                                  |                                 |

Los referentes conceptuales y metodológicos presentados anteriormente configuraron el marco para la definición de los tres perfiles de la CI para los estudiantes, los cuales se describen a continuación y para los cuales se dispone de una explicación más detallada en Castañeda-Peña *et al.* (2010) y Barbosa-Chacón *et al.* (2011).

### ¿CUÁLES FUERON LOS PERFILES DE CI CARACTERIZADOS?

Como se expresó antes, la reflexión sobre las CI como un entramado de los modos potencializante, virtualizante, actualizante y realizante permite un desplazamiento epistemológico que hace de la competencia una acción que va más allá del “saber-hacer” y la conduce hacia el “hacer-ser” vinculado a las

experiencias que el sujeto vive. Para el ámbito informacional, esta comprensión de la competencia hace que los valores modales (deber, querer, poder y saber) (Alvarado, 2009) se realicen de diversas maneras y que fueron evidentes a partir del uso del instrumento observacional construido para ello. Es allí donde se hacen más perceptibles los perfiles de CI que no son estáticos, sino estadios en los que predomina una tendencia. De esta manera, y de acuerdo con las experiencias de los estudiantes, éstos transitan entre perfiles informacionales y se cualifican informacionalmente dentro de ellos. Esos perfiles son recolector, verificador y reflexivo (Castañeda-Peña *et al.*, 2010).

### *Perfil recolector*

Este perfil se caracteriza por acciones que dan cuenta de aprendizajes derivados de experiencias de ensayo y error en el acceso, evaluación y uso de fuentes de información; se privilegian los resultados de prácticas académicas “exitosas”, donde el éxito es medido por la nota obtenida. Algo que caracteriza a este perfil es la creencia de que la verdad existe en algún lugar y este lugar puede ser Internet, porque allí “se encuentra todo” (Castañeda-Peña *et al.*, 2010); además, es fácil y rápido. En este sentido, el estudiante orienta sus prácticas hacia la búsqueda de la verdad y tiende a recolectar mucha información. Las motivaciones emergen del deber, es decir, de lo que se supone que es esperado por una figura de autoridad en términos del desempeño individual. En cuanto al acceso, evaluación y uso de las fuentes de información, se observa que Google y Wikipedia son empleadas como herramientas principales de búsqueda, así como palabras clave evidentes en la tarea asignada. Existe ausencia de planificación, y la información localizada tiende a copiarse textualmente a partir de las fuentes seleccionadas (Castañeda-Peña *et al.*, 2010).

### *Perfil verificador*

Este perfil se caracteriza por acciones que dan cuenta de aprendizajes derivados del acompañamiento recibido en la familia o en la escuela. El conocimiento y la forma de llegar a conocer son entendidos como relativos al punto de vista en el cual se sustentan. Se valora la existencia de diferentes perspectivas sobre un problema y se plantea como condición el que las fuentes de información provengan de páginas seguras validadas por criterios académicos o científicos, como por ejemplo las revistas científicas o las páginas de Internet de instituciones especializadas en el tema, o inclusive resultados de investigación (Castañeda-Peña *et al.*, 2010).

Google es considerado como herramienta para construir un mapa del territorio que se va a explorar, y los libros son una fuente útil cuando se tiene un conocimiento general del tema. Las motivaciones hacia la realización de una tarea están orientadas hacia el logro de metas de formación profesional. La búsqueda de fuentes de información se realiza en páginas con datos confiables como bases de datos, bibliotecas y archivos derivados de investigaciones. Se eligen fuentes de información con puntos de vista diferentes sobre el mismo tema, las cuales son verificadas a través del análisis de la relación entre los textos, incluso de diferente formato, por ejemplo los encontrados en Internet y los textos disponibles en la biblioteca (Castañeda-Peña *et al.*, 2010).

### *Perfil reflexivo*

Este perfil se caracteriza por acciones que dan cuenta de aprendizajes derivados, en primera instancia, de las prácticas familiares de acceso, evaluación y uso de fuentes de información y que son fortalecidas por experiencias académicas. En lo que respecta a las creencias sobre el conocimiento y la forma de llegar a conocer, se considera que la información más pertinente es aquella que proviene de páginas con reconocimiento académico y los libros son considerados como fuentes de información que amplían la comprensión. El uso de Internet para acceder a fuentes de información depende de los límites de tiempo de la tarea. Las motivaciones para la realización de tareas académicas se orientan por el aporte al proyecto de vida, así como de la riqueza que representa todo conocimiento nuevo. La búsqueda de fuentes de información tiende a iniciarse a partir de la formulación de preguntas propias y de la planificación de la búsqueda en función de éstas. Las fuentes de información de páginas reconocidas académicamente son seleccionadas, se hace una validación de las mismas con otras fuentes reconocidas y con el propio punto de vista. El análisis y valoración de la información tiene lugar en función de las preguntas propias formuladas al comienzo de la búsqueda (Castañeda-Peña *et al.*, 2010).

### ¿CUÁL FUE EL ANÁLISIS SOBRE LAS ADHESIONES EN FUNCIÓN DE LAS CREENCIAS EN CI?

Con los perfiles así descritos, y recordando que existen valores modales en los distintos modos de la competencia, y como producto particular de la presente publicación, en adelante se examinarán los perfiles desde las adhesiones en relación con las creencias en el modo potencializado tomando para

ello las expresiones emitidas por los educandos.<sup>3</sup> Al respecto se aclara que restaría caracterizar los otros modos de competencia, lo cual, como se manifestó desde un principio, será objeto de otra publicación. Al respecto se reitera, entonces, que lo presentado a continuación son resultados adicionales a los ya socializados desde los estudios de observación y caracterización de la CI.

### *Creencias y adhesiones*

“Lo que me dijeron en el colegio: No meterme al Rincón del Vago”. Estas fueron las palabras de la estudiante LR cuando reflexionó en torno a los criterios que parece tener en cuenta para ver qué es o qué no es una buena fuente de información. Su expresión, tentativamente, muestra una adhesión (el sujeto se adhiere a lo instruido por otro sujeto (otro agente educativo) a algo que se cree, en este caso algo que no se debe hacer como una prescripción (ej. no usar un sitio web específico)) y que permite rastrear la manera cómo se relaciona con la información. Sus palabras también proporcionan elementos para caracterizar rasgos de sus CI.

Como se mencionó antes, en la experiencia de reconceptualización las adhesiones hacen parte de ese entretejido que reconfigura las CI de acuerdo con contextos situados. Tanto creencias como adhesiones hacen parte del modo potencializado de la competencia. En tal sentido, se argumenta que las adhesiones suelen constituir o transformar las creencias y prejuicios adquiridos o no en la historia académica, familiar o laboral del sujeto que habitualmente se relaciona con la información; relación que Aguilar, Ramírez y López (2015) vinculan de manera directa con el aprendizaje. Es decir, al estudiar las palabras de LR es posible observar los valores modales (Alvarado, 2009) del deber, querer, poder y saber que están en su discurso, e inferir cómo en sus relaciones con el otro o consigo mismo (relación lógica del sujeto-sujeto) se expresa un sujeto competente que se adhiere al actante usuario de la información sobre lo que debe hacer desde lo prescriptivo (relación lógica del sujeto-objeto) en donde se configura la modalización del creer.

Dichas adhesiones (respecto al acceso, uso y evaluación de las fuentes de información) parecen no ser apropiadas por las personas como un saber propio. Tanto creencias como adhesiones son determinaciones culturales de la acción impuestas o asumidas (Marciales et al., 2008; Barbosa-Chacón et al., 2010). En correspondencia, las adhesiones pueden enmarcarse en un continuum multidireccional que va desde la carencia de experiencias

3 Los extractos utilizados para ejemplificar han sido codificados, por ejemplo, como LR, donde las letras indican la identidad anónima del sujeto participante.

familiares, escolares o laborales hasta su marcada existencia en torno a orientaciones o determinaciones culturales hacia las prácticas de uso de las fuentes de información. En consecuencia, las adhesiones se manifiestan en la CI de varias formas, las cuales hacen parte de prácticas específicas (creencias) que tipifican tendencias que permiten reconocer perfiles de CI. La Tabla 4 muestra una caracterización de las adhesiones por cada uno de los perfiles.

Tabla 4. Las adhesiones en la CI, según perfiles (basado en Castañeda-Peña *et al.*, 2010)

| Recolector   | Verificador  | Reflexivo  |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Carencia de experiencias familiares, escolares o laborales.</li> <li>-Habitualmente acude a prácticas que considera exitosas desde su propia experiencia o desde las prácticas impuestas por el profesor, por ejemplo a partir de la nota o calificación.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Existencia de experiencias familiares, escolares o laborales.</li> <li>-El acompañamiento de familiares y el escolar es habitual.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Existencia de experiencias familiares, escolares o laborales.</li> <li>-Lo adquirido en el hogar o trabajo se vuelve hábito y se prolonga en la vida escolar con cierto grado de independencia.</li> </ul> |

Como se puede ver en la tabla anterior, es posible argumentar que un sujeto ubicado en el perfil recolector se caracteriza por su carencia de experiencias familiares o escolares orientadoras de las prácticas de uso de las fuentes de información, de manera que sus aprendizajes se derivan de acciones centradas en el ensayo y el error. El recolector tiende a conservar aquellas prácticas en donde ha obtenido resultados académicos exitosos, donde el éxito es medido fundamentalmente por la nota asignada por el docente (Castañeda-Peña *et al.*, 2010). Esto es respaldado por Pedraza *et al.* (2004), quienes encontraron que el profesor es una fuente indicadora de información, a la cual el estudiante tiende a adherirse acríticamente y de esa manera se configuran procesos de elaboración del conocimiento de carácter técnico o instrumentalizado (Grundy, 1987; Habermas, 1982). Por tanto, se cree en la información (objeto) proveniente del profesor (sujeto) y es en la relación con este último que se constituye la adherencia a lo que se cree. Por su parte, en el estudio de Marciales *et al.*, 2008, al analizar el caso de una estudiante con perfil recolector, se encontró en su relato que afirmaba: “lo primero que hice fue entrar a Internet y busqué en Google”. Allí se argumenta que lo que la estudiante 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 ella ha definido como una fuente concreta. Para hacer uso de la información, la estudiante establece una relación con ella, guiada por la creencia

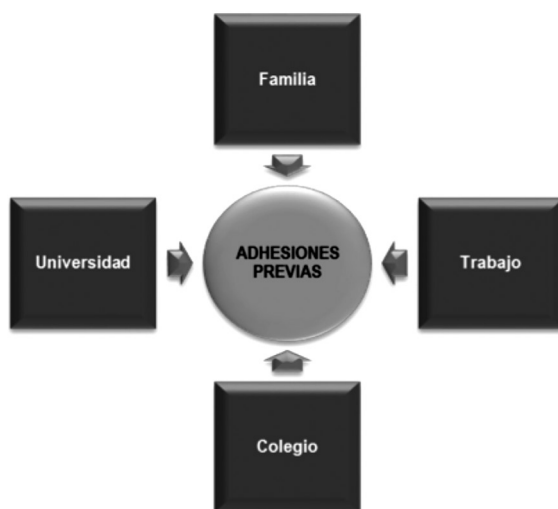
según la cual la concreción de la información es lo pertinente. La creencia de ella es parte de un número no limitado, pero sí acumulado, en su tiempo histórico, de presupuestos que facilitan sus prácticas frente a sus modos de relacionarse con la información. Es la concepción construida en su historia, unida a una finalidad específica, lo que podría explicar el porqué ella hace una elección específica de fuentes para acceder a la información (Marciales *et al.*, 2008). La estudiante parece adherirse a la recolección de fuentes concretas que satisfagan la “exigencia”, según su propio criterio, del trabajo académico.

En el caso del perfil verificador, son evidentes las experiencias asociadas con contextos familiares y escolares de manera que los aprendizajes se derivan del acompañamiento recibido (Castañeda-Peña *et al.*, 2010). Para el caso del perfil reflexivo, la influencia de los dos contextos mencionados es indiscutible, pero a diferencia con el perfil verificador, hay además una transferencia de hábito al ámbito escolarizado, es decir, que las prácticas reflexivas de uso de la información se fortalecen en las experiencias académicas (Castañeda-Peña *et al.*, 2010). Consecuentemente, la adhesión configurada se fortifica en la creencia como valor modal (Alvarado, 2009). Como tal se reportó en Barbosa-Chacón *et al.* (2010) cuando un estudiante afirmó que “Internet me ofrece esa ventaja de obtener la información rápida [...]. De pronto es por costumbre; y a mi nivel académico, estoy acostumbrado a hacer las búsquedas de ese tipo [...]. Me han inculcado que tengo que basarme en entidades serias, respetables, y no en cualquier comentario [...]”. Nótese la adhesión a creencias sobre la rapidez que ofrece un buscador web y sobre la seriedad de las fuentes mismas a las que el estudiante está habituado a consultar. La adherencia se presenta por el hecho de haber sido inculcado. Se asume que dicha situación es agencia de otro sujeto en un contexto educativo formal o informal. Aunque en este caso no es posible saber si la adhesión se configuró en el hogar, sus palabras dan la posibilidad de interpretar que sus prácticas de acceso, evaluación y uso de la información (lo que se cree sobre la rapidez y la seriedad) se han consolidado o fortificado en el escenario universitario.

Las adhesiones, que configuran orientaciones en las 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 informantes con origen en diferentes contextos y en cada uno de estos contextos se podrían configurar cualquiera de los tipos de perfiles enunciados. La *Figura 2* ilustra estos contextos y, a continuación, se prosigue con la particularización y ejemplificación de cada una de ellos, estableciendo la relación posible con los perfiles de la CI.



Figura 2. Adhesiones previas en torno a la CI (elaboración propia)



### *Adhesiones previas en el colegio*

Para el perfil recolector, la educación media representa un contexto donde se establece relación con la información que es acumulable, y como se enunció antes, se orienta hacia un fin: la nota, condición particular de los estudiantes que, según Valle *et al.* (2014) y Townend y Pendergast (2015) es motivo de éxito o fracaso académico. Estas prácticas, enmarcadas por el éxito académico, se ven transformadas por el quehacer docente, existiendo un reconocimiento explícito de dicha intervención; pero lo que no se hace explícito es el sentido de la práctica aprehendida de poseer criterios de selección de fuentes de información desde la experiencia escolar académica en sentido estricto. Esto tampoco se ve reflejado desde experiencias en el contexto familiar. Así lo hace notar DR, quien reconoce que “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” para el cual parece que DR recolectaba información, o en sus palabras, “¡ahí, cualquier cosa!”. Es decir, el recolector parece aceptar cualquier fuente que contenga información relacionada y acumulable. En su práctica educativa a eso se adhiere especialmente, si le funciona en el ámbito académico. Con todo esto se pone en juicio la presencia o ausencia de una actitud crítica sobre cómo buscar y seleccionar información (Valverde-Crespo y González-Sánchez, 2015).

Esta adhesión se ve intervenida por la exigencia docente de aquellos profesores reconocidos como “buenos” en tanto que ya existe en el estudiante una concientización relacionada con el “deber ser” (modo virtualizado de la competencia) que implica una cualificación de la fuente de información; aspecto al cual se adhiere en un potencial giro hacia el perfil verificador. Esta cualificación de fuentes de información, según Frías, Lorenzo y Meneses (2015), tiene una relación particular con el contexto comunicativo. DR comenta al respecto que “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”. De la expresión es posible interpretar que 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.

Sin embargo, parece evidente que al finalizar el colegio existe una fuerte presencia de otras maneras de relacionarse con la información que suscitan variantes del perfil recolector posiblemente en tránsito hacia el perfil verificador. DR comenta que “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”. 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). El número de fuentes pone de manifiesto un marco de acumulación de la información, todo ello configurado a partir de la relación con el profesor: “nos enseñaron mucho eso”.

En ese transitar hacia el perfil verificador, en la estudiante LR se evidencia un criterio cualitativo basado en la controversialidad (no confiabilidad) de la autoridad de la fuente de información; aspecto que según Castaño (2014) está asociado al aumento de la información en formato digital. Al referirse a Wikipedia, ella admite, desde el colegio, la existencia de la autoría colectiva a la cual parece no sólo atribuirle un grado no muy alto de confiabilidad, sino que se adhiere a ello porque lo ha escuchado de otros agentes educativos. En sus propias expresiones LR afirma que “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

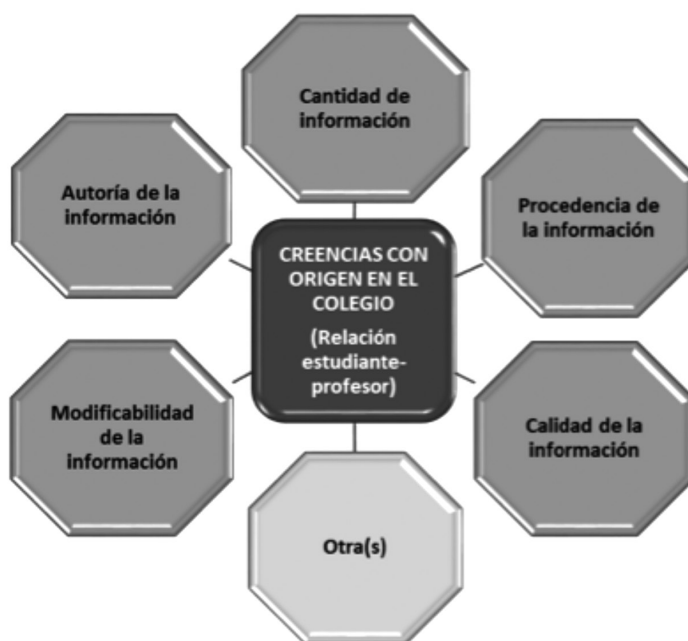
buscar en otras fuentes”. En consecuencia, esta estudiante parece adherirse a una creencia que valora la voz personalizada e identificable del autor en oposición no reflexiva a la voz colectiva o polifónica que puede encontrarse en textos de autoría múltiple, éstos últimos inmersos en una particular tendencia, como lo afirman Dillon, Pincheiro y Whately (2011). Esta creencia parece haberse estructurado en su paso por el colegio hacia la universidad aparentemente a partir de su relación con agentes educativos (profesores y educandos). 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. Por ejemplo, la información menos importante está en Wikipedia, la importante en otras fuentes de información.

“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”. Estas son palabras de la estudiante MPR; desde ellas, la información respetable, quizá confiable, está en formato electrónico donde el autor institucional es reconocido. Surge, nuevamente, la importancia atribuida a la autoridad del texto (relación sujeto-sujeto autor) 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 MPR se adhiere. Es decir, que la información puede perder su veracidad al modificarse operando posiblemente un principio de exactitud y/o confiabilidad. En esto último, la confiabilidad se define como la percepción de una respuesta de autenticidad (García, Gétrudix y Gétrudix, 2014).

Lo anterior también fue referido por DR cuando afirmó que en el colegio le dijeron “busca más allá, uno tiene que ir a fuentes, bibliografía no web”. Se nota aquí 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. 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. Esas adhesiones se construyen en el paso por el colegio tal y como lo afirmó MPR, a quien le enseñaron “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”.

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 las CI y que obedecen a cinco aspectos, los cuales son mostrados en la *Figura 3*.

Figura 3. Aspectos que configuran creencias en la CI con génesis en el colegio.  
Relación estudiante-profesor (elaboración propia)



Consolidando el análisis, desde los datos se han podido identificar adherencias que entretrejidadas reconfiguran las CI. Es decir, el sujeto configurado en rasgos del perfil recolector, al relacionarse con la información, puede adherirse a creencias:

- Sobre un número determinado de fuentes de información en la que también se tipifican sólo fuentes simples de información (fuentes que portan información relacionada pero no procesada). Esta creencia, relacionada con cantidad de información, puede estar ligada o no al fenómeno de la saturación de información (Weitzel, Calil y Achilles, 2015).
- De que si esta información es proveída por fuentes de tipo web, la fuente no es apreciable.
- 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 3*, una persona con perfil verificador podría adherirse a creencias en donde:

- El número de fuentes no es tan relevante como 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.
- 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 3*. 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 3* es representativa pero inacabada. La generalización que se hace sobre las creencias desde las adhesiones no es totalizante, por el contrario, el círculo titulado “Otros(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).

### *Adhesiones previas en el hogar*

Para el caso del perfil recolector, la influencia del contexto familiar en la configuración de las adhesiones de las CI son escasas o inexistentes. Así se identificó en el estudio de Castañeda-Peña *et al.* (2010) con la informante LR. Ella manifestó: “Mi papá, por lo menos, es una persona que lee mucho; pero yo no vivo con él, entonces no tengo ese hábito, y mi hermano y mi mamá poco (leen)”. De ello se nota claramente quién, en su núcleo familiar próximo, accede con cierta autoridad y criterio a fuentes de información. También identificó quién no lo hace y el tipo de influencia generada en ella. Al respecto, se refleja su relación con familiares, lo cual modaliza sus adherencias. Parece que LR es consciente de que i) el hábito de la lectura cultiva maneras de acceder, evaluar y usar información; en ello es relevante el fomento que se haga

por la lectura de parte de los padres (Huang, Tsai y Huang, 2015), y ii) no posee dicho hábito a pesar de su comprensión del “deber ser”. Esta conciencia de la lectura es la que González (2012) concibe como una manera para acceder a procesos cognitivos complejos y como mecanismo de apropiación conceptual, así como de relación con el quehacer práctico.

Se asume que el paso por la universidad interviene en la transformación de las creencias familiares a las que se adhieren en principio los educandos. Las creencias familiares son sensibles a cada contexto particular, es decir, las experiencias educativas preliminares o la ausencia de las mismas dan forma a adhesiones previas que se reconfiguran al tener que enfrentarse a compromisos académicos, reconfigurando a su vez creencias. Por ejemplo, BT expuso lo siguiente: “mis papás... no tuvieron mayores estudios y tienen ahora una empresa y ellos han sido de la creencia de que... el que va a tener resultados es el que está trabajando desde las siete de la mañana hasta las siete de la noche y no el que se está preparando o el que está estudiando; entonces como que de alguna manera uno entra a jugar en esa dinámica familiar y de alguna manera se empieza a contaminar... entonces [uno se pregunta] para qué estoy estudiando... o para qué me están pagando el estudio sino creen que lo científico da... mayores resultados a lo que están haciendo en este momento”. Aquí BT rememora las adhesiones de sus padres frente a la educación y las de ella como estudiante.

A partir de los relatos de BT y LR, emergen dos aspectos adicionales en relación con las adhesiones configuradas en el seno del hogar: i) El grado de escolaridad de los padres y sus creencias frente a la educación, aspecto que incide en la manera de relacionarse con la información; incidencia de proporcionalidad directa en la relación entre el nivel de escolaridad de los padres y el índice de expectativas frente a la educación de los hijos (Córdoba, Quijano y Cadavid, 2013), y ii) Las prácticas mismas de acceso, evaluación y uso de la información que los hijos observan y a las cuales pueden o no adherirse a pesar de tener consciente un “deber ser”.

Valorar estos dos nuevos aspectos aumentaría el rango de posibilidades mostrados en la *Figura 3*, es decir, que los aspectos que reconfiguran las adhesiones de la CI y develan rasgos de los perfiles recolector, verificador y reflexivo se amplían al tomar en cuenta el grado de escolaridad de los familiares cercanos y sus propias prácticas y creencias de relación con la información. Así se muestra en la *Figura 4*.

Figura 4. Aspectos que configuran las adhesiones en la CI con génesis en la familia (elaboración propia)



La Figura 4 muestra un “segmento” del *continuum* multidireccional que las adhesiones practicadas en el ambiente familiar configuran como parte del entramado de relaciones que realizan las CI y que estarían asociadas con aquellas identificadas como adquiridas previamente en el colegio. Por esta razón, también hay un espacio denominado “Otra(s)”, donde habría lugar para otros aspectos aún no detectados desde los datos pero que posiblemente están presentes en las historias de familias según sus tipos, estratos, contextos y formas variadas de constitución.

En resumen, las adhesiones del contexto familiar próximo pueden ser suficientes pero no necesarias para que se manifiesten ciertos tipos de perfiles de CI, es decir, un educando ubicado en el perfil recolector puede tener familiares con un perfil reflexivo o verificador pero eso no implica que exista adherencia en una relación directa. Es posible concluir que no son las familias, sino las personas, las que tienen CI con perfiles específicos. Aunque también se ha encontrado en los datos que dicha influencia existe y, como se ha expresado, se encuentra en particular relación con el paso por el colegio y la universidad.

### *Adhesiones previas en la universidad*

En el estudio de Barbosa-Chacón *et al.* (2010) se argumentó que las adhesiones y las creencias tienen correspondencia con las visiones de mundo que posee el estudiante, las cuales se manifiestan al defender una posición frente a un reto académico que conlleve una relación con la información. Es en esas visiones donde se manifiestan las adhesiones y creencias que entretejen la modalidad potencializante, las que son parte del entramado total de las CI.

Para el caso del contexto universitario, las adhesiones parecen reconfigurarse de nuevo, es decir, adhesiones traídas de experiencias familiares, escolares o laborales nacen o se transforman. Por ejemplo, BT expresó: “En la universidad muchas veces dicen que lo que uno busca en Internet no sirve para nada o que eso es muy superficial, entonces uno se va encasillando también... Es que eso no va servir o eso me va a quedar mal, por eso es que uno a veces deja de pensar que esas páginas si van a ser buenas”. Desde esta postura, la información encontrada en Internet es asumida como superficial.

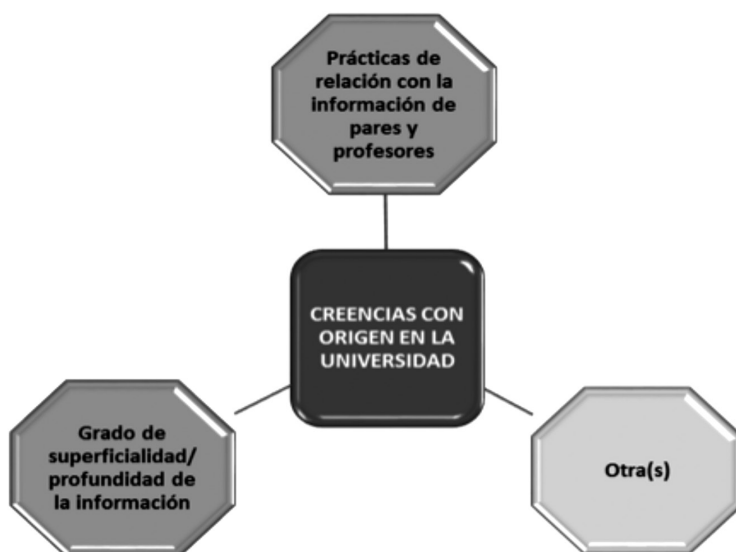
Interrogando a BT por el origen de esas ideas, aclara que es una creencia que ella encuentra en “la parte académica de la universidad, (y en) los profesores, pero por lo general (en) lo que yo puedo ver de mis compañeros y (en) lo que hago yo”. En correspondencia, BT guía su relación con la información desde su adhesión a la creencia de que en Internet la información es superficial; adhesión aparentemente adquirida en sus procesos académicos en la universidad y en lo que en su rol de estudiante establece como tendencia. Es por eso que BT, quizá en un tránsito entre los perfiles verificador y reflexivo, explora en fuentes con textos investigativos, los referentes con las cuales estos mismos se han creado. En ello BT afirmó: “yo tomo en cuenta, o sea, no me (baso) tanto en la investigación en sí que se realizó, pero sí es importante en qué estudios se basó... para decir esa información”.

En concordancia, pareciera que el contexto universitario influye para que BT se adhiera a la creencia que académicamente la información no debe ser superficial y que lo que recomiendan los profesores con respecto a ésta y sus fuentes es para atender conductualmente. Se observa además que estas adhesiones se configuran por la influencia de los pares posiblemente; pares que desde los planteamientos de Durán y Valdebenito (2013) ejercen un andamiaje en el proceso formativo. Pero al igual que en el caso del entorno familiar, esto puede ser necesario pero no suficiente, es decir, que los compañeros tengan un perfil de CI particular no necesariamente marca una incidencia recíproca en el otro; aunque BT realiza lo que ve como tendencia en sus pares. Se cree, entonces, que esta no es una situación generalizada (véase el caso expuesto en Barbosa-Chacón *et al.*, 2010).



La *Figura 5* ilustra dos nuevos aspectos vinculados al *continuum* multidireccional que constituyen las adhesiones configuradas en la vida escolar y familiar de usuarios de la información como parte de sus CI. Las adhesiones parecen articular en relación con las creencias; surge de aquí que, para mejorar la comprensión de cómo las adhesiones operan como constitutivas de las creencias en el entramado de relaciones de la CI y de sus perfiles, es necesario adelantar estudios sobre los aspectos ilustrados.

*Figura 5.* Aspectos que configuran las adhesiones en la CI con génesis en la familia (elaboración propia)



### *Adhesiones previas en el trabajo*

En el contexto laboral, las adhesiones previas hacen referencia a experiencias que generan aprendizajes cuando se establece relación con la información (acceso, evaluación y uso). Estas experiencias son propias de los educandos que, por sus condiciones de vida, deben combinar la educación con el trabajo; caso muy frecuente en estudiantes que adelantan programas académicos en modalidades no escolarizadas (a distancia o virtual). Vale la pena resaltar aquí, por la pertinencia, la importancia de los aspectos motivacionales presentes en la combinatoria educación y trabajo (Espinosa *et al.*, 2014).

La incidencia del contexto laboral en la configuración de las adhesiones de la CI, para el caso de los perfiles verificador y reflexivo, es evidente. Un

respaldo es el estudio de caso del “Estudiante UIS” (Barbosa-Chacón *et al.*, 2010), quien ha tenido relación con fuentes de información y cuya competencia para ello ha evolucionado por incidencia de sus contextos, en especial el ambiente del trabajo. En concordancia, el estudiante comentó: “[...] yo uso mucho el Internet para el tipo de investigaciones cualquiera que sea, ya sea para la parte académica, laboral o sea para un ejercicio como este [...]”, expresión que respalda lo planteado por Bazarra, Casanova y García Urgarte (2001), quienes afirman que este medio se ha convertido en una vía de escape, en un nuevo amigo virtual al que se pertenece desde el principio. El “Estudiante UIS” atribuye importancia a Internet como su medio de información predilecto, indistinto el escenario que le genere la necesidad de búsqueda de información.

Adicionalmente, el estudiante manifestó: “Siempre me he basado y me baso y confió mucho en la información dada en el Internet me parece más ágil y en el contexto que yo estoy hoy día que es trabajar y estudiar factor tiempo es un factor que influye mucho sobre mi persona”. De esta manera, le atribuye a su medio de información favorito algunas bondades, en este caso, por asumir responsabilidades en más de un contexto de desarrollo. Al respecto, parece que este educando es consciente que Internet, por sus ventajas en cuanto a disponibilidad y agilidad, desarrolla hábitos para acceder, evaluar y usar información; experiencias en donde son evidentes las condiciones previas de las CI relacionadas con el “poder hacer” y “poder ser”, modalidades descritas en Marciales *et al.* (2008) y Barbosa-Chacón *et al.* (2010).

Con lo anterior, parece ser que la vida universitaria genera escenarios para incidir en costumbres del ámbito laboral a las que los estudiantes se adhieren preliminar o paralelamente. Estas creencias y costumbres tienen correspondencia con cada contexto particular, es decir, las experiencias laborales previas, que traducidas en aprendizajes se configuran en adhesiones previas que se resignifican o repiten al tener que afrontar compromisos académicos que exigen relaciones con la información.

Como experiencias de aprendizaje surgidas del contexto laboral, se evidencian aquellas que son fruto de las relaciones entre personas. Para el caso, LO, quien trabajó en un café Internet, manifestó: “[...] el ingeniero que iba, el me enseñaba mucho en el ámbito del computador [...] como el manejar contenidos y muchas otras cosas [...]”. De esta manera, son relaciones en donde “otro” intercede para intervenir desde lo informacional. En contraste LO comentó una experiencia laboral en donde él es el que interviene para incidir en las CI de otro. Esto se ratifica cuando afirmó: “[...] que me haya puesto a investigar fue cuando estaba trabajando en el café Internet eso sí, bueno llegó una muchacha normal que necesitó un trabajo sobre balanzas

[...] luego ya vi que el internet servía para muchas cosas más”.

De los anteriores testimonios emergen otros aspectos relacionados con las adhesiones estructuradas desde el escenario laboral que constituyen y renuevan las creencias asociadas al comportamiento informacional: i) las prácticas así como la disponibilidad y uso de fuentes de información atribuidas como predilectas y favorables y que inciden en las maneras de poder acceder, evaluar y usar la información y ii) las relaciones que se viven entre sujetos (interviniente e intervenido). Estos aspectos se suman a los ya analizados, como otros aspectos que inciden en la reconfiguración de la CI y que muestran rasgos de los perfiles identificados (*Figura 6*).

*Figura 6.* Aspectos que configuran las adhesiones en la CI con génesis en el trabajo (elaboración propia)



De manera similar a como se abordaron las adhesiones en los otros contextos, la *Figura 6* muestra un segmento más de esa dinámica que vincula escenarios de desenvolvimiento del sujeto; dinámica en la que las adhesiones del trabajo contribuyen con la configuración del entretejido de relaciones propias de las CI. En igual correspondencia, estas adhesiones entran en estrecha relación con las adquiridas en el contexto académico. Por ello, en la *Figura 6* se dispone un espacio para otros aspectos aún no detectados pero que posiblemente existen en la diversidad de escenarios laborales en donde el tratamiento de la información cuenta con igual diversidad.

En conclusión, las adhesiones generadas en el trabajo configuran los perfiles de la CI puesto que el sujeto, indistinto su perfil, trasciende informacionalmente en escenarios que guardan cierta “formalidad” y que, como es

parte de los sujetos de la experiencia investigativa, son escenarios que pueden darse en forma simultánea. Esto lleva a suponer que un estudiante con determinado perfil puede tener en su contexto laboral sujetos y procesos que incidan en diferente grado y beneficio en sus adhesiones, diferencia que responde a la diversidad de la naturaleza de los ambientes laborales y la heterogeneidad del tratamiento con otros sujetos y con fuentes de información. Al igual que las gráficas anteriores, la *Figura 6* es inacabada.

#### ¿CUÁLES FUERON LAS CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS DE LA EXPERIENCIA INVESTIGATIVA?

Como se argumentó, las adhesiones y las creencias que configuran la modalidad potencializante se manifiestan como parte del entretrejido 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 y para el caso específico de los estudiantes universitarios, pueden reconfigurar las adhesiones frente a la manera en que se relacionan con la información y/o 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 co-dependientes en términos de este modo de competencia.
- Parece ser claro que los sujetos, en sus relaciones con otros, dan lugar a adherencias que manifiestan 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.
- En el contexto de la familia, se observó cómo el perfil informacional de los padres puede no guardar una relación directamente proporcional

con el de sus hijos. No obstante, existen grados de incidencia desde tales perfiles en la configuración propia de las CI de algunos educandos.

- En el contexto de la universidad se observó un predominio sobre las adhesiones en la relación que el sujeto establece con sus pares y con sus profesores. En esencia, son los diferentes agentes educativos quienes influyen en la co-construcción de esas adhesiones que constituyen las creencias del modo potencializante de las CI.
- Los datos respaldaron el argumento de que las adhesiones y las creencias que configuran la modalidad potencializante se manifiestan como parte del entretejido 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 hacer parte de todos los perfiles en grados diversos de manifestación.

Del estudio surgieron interrogantes que instan a continuar con el proceso investigativo, en particular, sobre los siguientes tópicos:

- Dar cuenta de las posibles transformaciones que las adhesiones de la CI tengan en aquellas personas que estén cursando o culminan estudios de educación superior. Una investigación longitudinal sería pertinente para este interés investigativo, donde se examine el rol del profesor exclusivamente.
- Responder a interrogantes en torno a las prácticas de acceso, evaluación y uso de fuentes de información de profesores. También surgen en torno a las prácticas de los pares, para el caso de estudiantes que hagan parte del círculo de relaciones entre educandos.
- Se insta a investigar, desde la misma óptica, las otras modalidades de la competencia, virtualizante, actualizante y realizante, con el objeto de establecer relaciones e incidencias particulares desde los perfiles identificados.

## REFERENCIAS

- Aguilar, J., A. Ramírez y R. López. 2015. "Literacidad digital académica de los estudiantes universitarios: Un estudio de caso". *Revista Electrónica de Investigación y Docencia* 11: 123-146. Fecha de consulta: 21 de diciembre de 2015. <http://revista-seletronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/1257/1083>
- Almeida, M., R. García, H. Aquino y M. Orozco. 2015. "Impacto y percepción del cuerpo docente en el Programa de investigación, promoción e intervención social para la mejora de habilidades de lectocomprensión 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.
- ALA (American Library Association). 1989. *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report. Association of College and Research Libraries*. Fecha de consulta: 15 de noviembre de 2009. <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whirtepaper/prsidential.html>
- ACRL (Association of College and Research Libraries). 2000. *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Fecha de consulta: 30 de octubre de 2009. <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.html>
- Barbosa-Chacón, J., J. Barbosa Herrera, G. Marciales y H. Castañeda-Peña. 2010. "Reconceptualización sobre las competencias informacionales. Una experiencia en la Educación Superior". *Revista de Estudios Sociales* 37: 121-142.
- Barbosa-Chacón, J., J. Barbosa, G. Marciales y H. Castañeda-Peña. 2011. "Dimensión Sociocultural de la Competencia Informacional. Una experiencia de Reconceptualización y Caracterización en el contexto Universitario", ponencia presentada en *Primera Jornada Nacional de Alfabetización Informacional-ALFIN*, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina 17 y 18 de noviembre de 2011.
- Barbosa-Chacón, J., J. Barbosa, G. Marciales y H. Castañeda-Peña. 2012. "Observación de la Competencia Informacional en Estudiantes Universitarios", ponencia presentada en el XII Congreso Internacional de Información, Instituto de Información Científica y Tecnológica (IDICT) del Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente de la República de Cuba, La Habana, Cuba, 14 al 18 de abril de 2012.
- Barbosa-Chacón, J., G. Marciales y H. Castañeda-Peña. 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.
- Bazarrá, L., O. Casanova y J. García Urgarte. 2001. "Adolescentes, televisión e Internet: ¿Protagonistas o espectadores de la realidad?". *Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada* 124: 155-173.
- Castañeda-Peña, H., L. González, G. Marciales, J. Barbosa-Chacón y J. Barbosa. 2010. "Recolectores, Verificadores y Reflexivos: perfiles de la competencia informacional en estudiantes universitarios de primer semestre". *Revista Interamericana de Bibliotecología* 33 (1): 187-209.

- Castaño, W. 2014. "De las alfabetizaciones y competencias en la era digital: estudio de caso". *e-Ciencias de la Información* 4 (1): 1-12.
- Córdoba, E., M. Quijano y N. Cadavid. 2013. "Hábitos de lectura en padres y madres de niños con y sin retraso lector de la ciudad de Cali, Colombia". *Revista CES Psicología* 6 (2): 53-65.
- Dillon, G., C. Pincheiro y T. Whately. 2011. "Colaboración en la producción científica en la ciencia política y en la sociología brasileñas". *Estudios Sociológicos* 29 (87): 881-897.
- Durán, D. y V. Valdebenito. 2013. "Desarrollo de la competencia lectora a través de la tutoría entre iguales como respuesta a la diversidad del alumnado". *Revista Latinoamericana de educación inclusiva* 9 (2): 141-160.
- Espinosa, O., J. Loyola, D. Castillo y L. González. 2014. "La educación de adultos en Chile: Experiencias y expectativas de los estudiantes de la modalidad regular". *Última Década* 40: 159-181. Fecha de consulta: 22 de diciembre de 2015. [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362014000100008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362014000100008&script=sci_arttext)
- Frías, M., N. Lorenzo y G. Meneses. 2015. "Las habilidades comunicativas en los planes de estudio de las Ciencias de la Información en Cuba". *Alcance* 3(5): 41-60.
- García, F., M. Gértrudix y F. Gértrudix. 2014. "Análisis de la incidencia de la dieta de servicios digitales en la utilidad y confianza de la información en internet en los jóvenes universitarios". *Comunicación y Sociedad* XXVII (1): 59-81.
- González, C. 2012. "Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios". *Revista Internacional de Investigación en Educación* 4 (9): 595-617.
- González, L., G. Marciales, H. Castañeda-Peña, J. Barbosa-Chacón y J. Barbosa. 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.
- Grundy, Sh. 1987. *Curriculum: Producto or praxis*. Oxon: Routledge Falmer.
- Gualdrón de Aceros, L., J. Barbosa-Chacón y C. Vásquez. 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. y M. Ayuso. 2014. "Propuesta teórico-metodológica para evaluar la calidad de bases de datos: aplicación al ámbito de enfermería". *Anales de Documentación* 17 (2): 1-18. <http://dx.doi.org/10.6018/analesdoc.17.2.200691>
- Habermas, J. 1982. *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hormiga-Sánchez, M., J. Barbosa-Chacón, H. Castañeda-Peña y G. Marciales. 2014. "Competencia informacional en lengua extranjera en estudiantes universitarios de Colombia". *Ciencia, Docencia y Tecnología* XXV (48): 13-47.
- Huang, Han-Chen, Yao-Hsu Tsai y Shih-Hsiang Huang. 2015. "The Relevant Factors in Promoting Reading Activities in Elementary Schools". *International Journal of Evaluation and Research in Education* 4(2): 62-70.
- Marciales, G., L. González, H. Castañeda-Peña y J. Barbosa Chacón. 2008. "Competencias informacionales en estudiantes universitarios: una reconceptualización". *Universitas Psychologica* 7 (3): 613-954.
- Montiel-Overall, P. 2007. "Information Literacy: Toward a Cultural Model". *Canadian Journal of Information and Library Science* 31 (1): 43-68.

- Moselen, C. y L. Wang. 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.
- Pedraza, M., C. Rico, J. Barbosa, C. Vargas, L. González y C. Rubiano. 2004. *Informe final del Proyecto Diagnóstico sobre la forma como los estudiantes de pregrado de la Facultad de Comunicación y Lenguaje utilizan las fuentes de información en sus procesos de aprendizaje*. Inédito.
- 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.
- Tiscareño, M. y J. Cortés-Vera. 2014. "Competencias informacionales de estudiantes universitarios: una responsabilidad compartida. Una revisión de la literatura en países latinoamericanos de habla hispana". *Revista Interamericana de Bibliotecología* 37: 117-126.
- Toledo, M. y S. Maldonado-Radillo. 2015. "Alfabetización informacional en instituciones de educación superior: diseño de un instrumento de medición". *Biblios* 60: 14-31. Fecha de consulta: 23 de diciembre de 2015. <http://biblios.pitt.edu/ojs/index.php/biblios/article/view/245/0>
- Townend, G. y D. Pendergast. 2015. "Student voice: What can we learn from twice-exceptional students about the teacher's role in enhancing or inhibiting academic selfconcept". *Australasian Journal of Gifted Education* 24 (1): 37-51.
- Unesco. 2015. *Comunicación e información. Alfabetización informacional*. Fecha de consulta: 26 de diciembre de 2015. <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/intergovernmental-programmes/information-for-all-programme-ifap/priorities/information-literacy/>
- Valverde-Crespo, D. y J. González-Sánchez. 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.
- Valle, G., J. Raiano, S. García, M. Suligoy y G. Gómez. 2014. "Éxito y fracaso académico desde las perspectivas de los estudiantes universitarios". *Dos puntas* VI (9): 139-163.
- Weiner, S. 2012. "Institutionalizing information literacy". *Journal of Academic Librarianship* 38 (5): 287-293.
- Weitzel, S., A. Calil y D. Achilles. 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., R. McDermott y W. Snyder. 2002. *Cultivating communities of practice*. Boston: Harvard Business School Press.



*Para citar este texto:*

Barbosa Chacón, Jorge Winston y Harold Castañeda Peña.  
2017. “Las creencias y las adhesiones en la formación y el desarrollo de la competencia informacional (CI) de estudiantes universitarios”. *investigación bibliotecológica: archivonomía, Bibliotecología e Información* 73 (31): 157-189.  
<http://dx.doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2017.73.57851>

DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2017.73.57851>