

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO



**<PERFILES DE COMPETENCIA INFORMACIONAL EN LOS ESTUDIANTES DEL
VII CICLO DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR DE UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA PÚBLICA DE LA PROVINCIA DE BARRANCA >**

Tesis para optar el grado de <Magistra> en <Integración e Innovación
educativa de las Tecnologías de la Información y la Comunicación > que
presentan

<PAUCAR CHARCA EVA LUZ

HUAMÁN VARGAS LILLIAM ESTHER >

Dirigido por

<PILAR LAMAS BASURTO >

San Miguel, <2015>

Lilliam Esther:

A Dios, por darme todo lo bueno que tengo en la vida, por ser quien pone en
mí camino lo justo y necesario para mí destino.

A mis adorados padres, *Esther* y *Teodoro*, por apoyarme de manera
incondicional y confiar siempre en mí.

A mis grandes amores, mis hijos, *Leandro* y *Gandhari*, a quienes amo con
todo el corazón, por ser mi fortaleza y el motor de mi vida.

Eva Luz:

A Diosito, por protegerme y ayudarme siempre.

A mi mamita querida, *Barbarita*, por ser un gran modelo de madre y
haberme dado todo para salir adelante.

A *Lucy*, mi hermana querida, que con su apoyo, valentía y fortaleza me ha
ayudado a llegar a la meta.

A *Jorge Manuel* y *Jorge Joaquín*, mis tesoritos, que son mi motor de vida, y
el motivo de mi felicidad, los amo.

A *Jorge*, mi esposo, que con su paciencia y gran amor siempre me brinda la
fortaleza para seguir adelante.

Agradecimientos

A la profesora Lucrecia, Directora de la maestría; a la profesora Inés, Gestora de la maestría; a los diferentes profesores; quienes con su apoyo y orientaciones guiaron nuestros aprendizajes.

A nuestros asesores, por su paciencia y orientaciones.

A la Pontificia Universidad Católica del Perú, por brindarnos los diferentes ambientes y servicios durante nuestra permanencia.

Resumen

La presente investigación nace a partir de la necesidad de resolver el siguiente problema: ¿Cuáles son las características de los perfiles de competencia informacional en los estudiantes del VII ciclo de EBR en una I.E. pública de la provincia de Barranca? Por este motivo, el principal objetivo fue analizar los perfiles de Competencia Informacional que poseen los estudiantes del VII ciclo de Educación Básica Regular en una Institución Educativa pública de la provincia de Barranca.

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, en el que se busca comprender las condiciones previas que determinan la forma de comportarse de los estudiantes frente al manejo de la información. Además, se trata de un estudio descriptivo sobre los tres perfiles de competencia informacional: Recolector, Verificador y Reflexivo y las modalidades que determinan las características de cada uno de ellos, las cuales son: Potencializante, Virtualizante, Actualizante y Realizante. Asimismo, el diseño de investigación es un estudio de casos.

La unidad de análisis fue seleccionada teniendo como criterio el rendimiento académico, se aplicó a los estudiantes un cuestionario estructurado, tipo escala de Likert, cuyos resultados fueron procesados a través del programa Excel. Luego, se procedió a realizar un análisis de cada uno de los ítems, resaltando los porcentajes que muestran estar a favor de cada uno de ellos, para luego interpretarlos de acuerdo a la teoría considerada en el marco teórico. Ello permitió caracterizar cada uno de los perfiles en base a sus modalidades constituyentes y finalmente determinar los perfiles predominantes en los estudiantes al momento de solucionar una tarea informacional.

Palabras clave: competencia informacional, perfiles de competencia informacional, modalidades de competencia informacional.

Abstract

This research comes from the need to solve the following problem: What are the characteristics of the profiles of information competencies of students of the seventh cycle of the Regular Basic Education in a Public School from the Province of Barranca? For this reason, the main objective was to analyze the profiles of information competencies which are possessed by the students of the seventh cycle of the Regular Basic Education in a Public School from the Province of Barranca.

The research was developed under a qualitative approach, which seeks to understand the previous conditions that determine how students behave in front of the management of information. Moreover, it is a descriptive study about the three profiles of information competency: Collector, checker and thoughtful and ways that determine the characteristics of each one of them, which are: Potencializing, Virtualizing, Actualizing and Realizing. Also, the research design is a case study.

The unit of analysis was selected having as a criterion the academic performance, students answered a structured questionnaire such a kind of Likert scale, which results were processed through Excel program. Then, it was proceeded to make an analysis of each one of the items, highlighting the percentages shown in favor of each one of them, next, we interpreted them according to the theory considered in the theoretical framework. This made it possible to characterize each one of the profiles on the basis of its constituent ways and finally to determine the predominant profiles in students at the moment to solve an informational task.

Keywords: information competency, information competency profiles, ways of information competency.

Índice

Lista de Tablas y figuras.....	viii
Lista de tablas.....	viii
Lista de figuras.....	viii
Introducción.....	1
MARCO TEORICO.....	4
1. La Sociedad en el siglo XXI.....	5
1.1 Rasgos distintivos de la Sociedad de la Información y el Conocimiento.....	5
1.2 Retos educativos en la Sociedad de la Información y el Conocimiento.....	10
2. Competencia Informacional.....	16
2.1. Evolución del concepto de competencia informacional.....	16
2.2. Conceptualización de la competencia informacional.....	20
2.3 Deslinde conceptual de otros términos similares.....	24
3. Modalidades que determinan los perfiles de competencia informacional.....	27
3.1. Modalidades de la competencia informacional.....	27
3.1.1. Modalidad Potencializante.....	28
3.1.2. Modalidad Virtualizante.....	32
3.1.3. Modalidad Actualizante.....	35
3.1.4. Modalidad Realizante.....	38
3.2. Perfiles de competencia informacional en función a las modalidades.....	40
3.2.1. Perfil Recolector.....	42
3.2.3. Perfil Reflexivo.....	44
4. Herramientas de la Web 2.0 en el desarrollo de la competencia informacional.....	45
4.1. Herramientas web para acceder a la información.....	46
4.2. Herramientas web para el tratamiento de la información.....	48
4.3. Herramientas web para comunicar la información.....	49
DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS.....	52
2. Diseño metodológico de la investigación.....	53
2.1. Planteamiento del problema.....	53
2.2. Objetivos de la investigación.....	53
2.2.1. Objetivo general.....	53
2.2.2. Objetivos específicos.....	53

2.3.	Determinación del enfoque, nivel y tipo de investigación.....	53
2.4.	Categorías y Subcategorías de análisis.....	55
2.5.	Presentación del caso de estudio y los criterios de su selección.....	55
2.10.	Análisis e interpretación de los resultados.....	62
2.11.	Caracterización de las modalidades de competencia informacional	62
2.11.1.	Caracterización de la modalidad Potencializante	62
2.11.2.	Caracterización de la modalidad Actualizante	69
2.11.3.	Caracterización de la modalidad Virtualizante	73
2.11.4.	Caracterización de la modalidad Realizante	77
2.12.	Identificación de los perfiles de competencia informacional	84
2.12.1.	En General.....	84
2.12.2.	En función al rendimiento escolar.....	89
2.12.3.	En función al grado de estudio.....	90
2.12.4.	En función al género.....	91
	Referencias Bibliográficas.....	97
	Anexos.....	104
	Anexo 1. Matriz de operacionalización de la categoría: Perfiles de competencia informacional	105
	Anexo 2 . Protocolo de consentimiento informado para participantes.....	109

Lista de Tablas y figuras

Lista de tablas

- Tabla 1. Relación entre los tipos de motivaciones y los tipos de metas académicas
- Tabla 2. Escala de calificación en evaluación en el nivel primario
- Tabla 3. Escala de calificación con rango de notas.
- Tabla 4. Escala de calificación para seleccionar el grupo de informantes.
- Tabla 5. Escala utilizada en el cuestionario.
- Tabla 6. Porcentajes en relación al tipo de perfil de competencia informacional que posee cada estudiante.

Lista de figuras

- Figura 1. Resultados obtenidos en la pregunta 7. Elaboración propia.
- Figura 2. Resultados obtenidos en la pregunta 12. Elaboración propia.
- Figura 3. Resultados obtenidos en la pregunta 1. Elaboración propia.
- Figura 4. Resultados obtenidos en la pregunta 3. Elaboración propia.
- Figura 5. Resultados obtenidos en la pregunta 9. Elaboración propia.
- Figura 6. Resultados obtenidos en la pregunta 11. Elaboración propia.
- Figura 7. Resultados obtenidos en la pregunta 13. Elaboración propia.
- Figura 8. Resultados obtenidos en la pregunta 2. Elaboración propia.
- Figura 9. Resultados obtenidos en la pregunta 8. Elaboración propia.
- Figura 10. Resultados obtenidos en la pregunta 10. Elaboración propia.
- Figura 11. Resultados obtenidos en la pregunta 17. Elaboración propia.
- Figura 12. Resultados obtenidos en la pregunta 4. Elaboración propia.
- Figura 13. Resultados obtenidos en la pregunta 16. Elaboración propia.
- Figura 14. Resultados obtenidos en la pregunta 5. Elaboración propia.
- Figura 15. Resultados obtenidos en la pregunta 14. Elaboración propia.
- Figura 16. Resultados obtenidos en la pregunta 18. Elaboración propia.
- Figura 17. Resultados obtenidos en la pregunta 15. Elaboración propia.
- Figura 18. Resultados obtenidos en la pregunta 6. Elaboración propia.
- Figura 19. Resultados de perfiles de competencia informacional en los estudiantes del VII ciclo de EBR. Elaboración propia.

Figura 20. Perfiles de competencia informacional según el rendimiento escolar, en porcentajes. Elaboración propia.

Figura 21. Perfiles de competencia informacional según el grado de estudios. Elaboración propia.

Figura 22. Perfiles de competencia informacional según el género. Elaboración propia.

Lista de Anexos

Anexo1. Matriz de operacionalización de variables.

Anexo 2. Protocolo de consentimiento informado.



Introducción

La actual Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC), se caracteriza por la abundante información que se moviliza a través del soporte tecnológico que proporcionan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y que constituye la materia prima para la producción de conocimiento. En este contexto, es necesario el desarrollo de competencias informacionales para utilizar la información de manera eficiente y eficaz, de tal manera que las personas sean capaces de aprender a lo largo de toda la vida y desenvolverse adecuadamente en esta nueva sociedad.

Ante lo expuesto, surge el interés de las investigadoras por analizar los perfiles de competencia informacional de los estudiantes del VII ciclo de Educación Básica Regular (EBR), estableciendo sus características, las cuales se evidencian al momento de enfrentar una tarea o problema informacional. Dicha caracterización permitirá identificar el perfil predominante en el grupo de estudiantes seleccionados, para posteriormente, sobre la base de la información obtenida se orienten los procesos educativos para la implementación de programas o proyectos pertinentes que permitan el desarrollo de la competencia informacional.

La presente investigación pretende responder a la pregunta: ¿Cuáles son las características de los perfiles de competencia informacional en los estudiantes del VII ciclo de Educación Básica Regular (EBR) en una I.E. pública de la provincia de Barranca? A partir de la cual surge como objetivo principal: Analizar los perfiles de Competencia Informacional que poseen los estudiantes del VII ciclo de EBR en una institución educativa pública de la provincia de Barranca. De la misma forma se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar las *modalidades* de la competencia informacional en los estudiantes del VII ciclo de EBR en una I.E. pública de la provincia de Barranca
- Identificar los tipos de perfil de competencia informacional que poseen los estudiantes en función de las *modalidades* constituyentes
- Elaborar recomendaciones para contribuir al desarrollo de la competencia informacional en el grupo de estudiantes

Son muchas las investigaciones en las que la competencia informacional es abordada como el desenvolvimiento eficiente en el acceso y tratamiento de la información y en la comunicación del conocimiento. En esta investigación se ha tomado en cuenta la propuesta de Marciales, Gonzáles, Castañeda-Peña y Barbosa (2008), quienes reconceptualizan la competencia informacional, puesto que consideran la influencia de las creencias, las motivaciones y las aptitudes en el manejo eficiente de la información. Es por ello, que se establecen cuatro *modalidades* constitutivas: Potencializante (referente a las creencias), Virtualizante (referente a las motivaciones), Actualizante (referente a las aptitudes) y Realizante (referente a la ejecución misma de la competencia), cuyo grado de complejidad determina los tres tipos de perfiles de competencia informacional: Recolectores, Verificadores y Reflexivos; entendidos como formas habituales de conducirse frente a la información en un determinado contexto.

Teniendo en cuenta que en la SIC las personas utilizan las TIC en cualquier área de su desarrollo, ya sea personal, social, económico, político o educativo, es necesario integrarlas a los procesos educativos para responder a los retos que plantea la nueva sociedad. Es por ello, que en esta investigación se toman en cuenta el papel de las herramientas de la Web 2.0 en el acceso, tratamiento y comunicación de la información.

El informe final de la investigación, presenta en su primer capítulo, el marco teórico, donde nos aproximamos de manera general a la competencia informacional desde cuatro temas principales: el contexto en el que se desarrolla, su conceptualización, la caracterización de las modalidades que la constituyen y las herramientas web que permiten su desarrollo y aplicación.

El segundo capítulo se refiere al diseño metodológico utilizado, descripción de los informantes, selección de la muestra, análisis e interpretación de los datos obtenidos, conclusiones y recomendaciones. Al respecto, cabe precisar que la investigación tiene en cuenta el paradigma epistemológico simbólico interpretativo, el cual permite describir el fenómeno dentro del ambiente en el que se encuentra e interpretarlo dentro de un contexto determinado. El enfoque metodológico utilizado es cualitativo y el nivel en el que se enmarca la investigación es el descriptivo puesto que de acuerdo con los objetivos planteados, se va a producir un acercamiento a los investigados, para entender las características de sus perfiles de competencia informacional. Además, el diseño empleado es un estudio de casos.

El instrumento elaborado es un cuestionario estructurado, tipo escala de Likert, constituido por 18 preguntas, cada una con cinco alternativas como respuesta, La categoría de análisis es el perfil de competencia informacional y las subcategorías son las modalidades, por lo tanto las preguntas han sido elaboradas tomando en cuenta dichas modalidades, encontrándose seis preguntas orientadas al perfil Recolector, seis al perfil Verificador y seis al perfil Reflexivo. El instrumento fue aplicado a 42 estudiantes del VII ciclo de EBR.

Conocer los perfiles de competencia informacional en los estudiantes seleccionados, beneficiará de manera directa a los miembros de la comunidad educativa: padres de familia, estudiantes y docentes. Los padres de familia, agentes intervinientes del proceso de aprendizaje de sus hijos, comprenderán la importancia del apoyo familiar para el desarrollo de la competencia .Los estudiantes, beneficiarios directos, podrán explicar y comprender de forma clara sus comportamientos frente a la búsqueda de información. Los docentes podrán plantear programas y proyectos educativos pertinentes, teniendo en cuenta características reales de sus estudiantes. Por ello, la investigación aporta a la línea de Integración Curricular y Didáctica.



PARTE I

MARCO TEORICO

1. La Sociedad en el siglo XXI

En el presente capítulo se tratarán temas relacionados con la formación de una nueva sociedad, originada por la irrupción de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), y su impacto en la educación. De la misma, forma se explicarán los retos educativos que se plantean en una nueva sociedad teniendo en cuenta el paradigma tecnológico.

1.1 Rasgos distintivos de la Sociedad de la Información y el Conocimiento.

En los últimos años el mundo ha sido testigo de una gran revolución tecnológica. Como menciona Castells (2003), nos encontramos en una etapa de transición histórica donde los objetos y tecnología que se utilizan para satisfacer necesidades se transforman en el ámbito de un paradigma tecnológico, organizado en base a las tecnologías de información. Asimismo, dicha transición ocurre de forma muy rápida, a través de un lenguaje digital, originando información que se procesa y transmite rápidamente.

Sin embargo, Castells (2003) advierte, que la revolución tecnológica no está centrada en el conocimiento y la información, sino en su aplicación sobre aparatos que la generan y procesan. Por ejemplo, en la actualidad, las tecnologías no solamente se utilizan como herramientas, sino como procesos que desarrollan las personas, generando un círculo virtuoso que va retroalimentándose continuamente. En ese sentido, se coincide con este autor cuando menciona que por primera vez “la mente humana es una fuerza productiva, no sólo un elemento decisivo del sistema de producción” (p. 58).

De la misma forma, en la historia de las revoluciones industriales – caracterizada por el uso de aparatos mecánicos y luego eléctricos- el elemento común y primordial que lidera el desarrollo tecnológico es el conocimiento científico. Este conocimiento ha determinado la existencia de otros elementos importantes como la electrónica, que se constituye como la fuente de la microelectrónica; la cual junto a los avances de la telecomunicación permitieron la creación del microordenador. En la actualidad, los sistemas informáticos funcionan en red gracias al microordenador; se puede decir que la revolución informática guarda una estrecha relación con la forma de evolución de la información y la

comunicación, las cuales constituyen las bases de la integración de los mercados financieros mundiales (Castells, 2006).

En este contexto de revolución tecnológica y sus diferentes momentos de evolución, se han ido consolidando las bases para la formación de una nueva sociedad dentro de un paradigma tecnológico. Al respecto, Barroso y Cabero (2010) consideran este paradigma como el soporte material de una sociedad donde la información es muy relevante, cuyas características principales son: La información es la materia prima, la capacidad de ingresar en todas las actividades que desarrolla el hombre, el poder de interconexión para interactuar en el sistema, la flexibilidad para tener procesos reversibles que le permiten reordenar sus componentes y reconfigurarse en una sociedad cambiante y líquida, y la transformación tecnológica como un sistema integrado en el que convergen la informática, microelectrónica, telecomunicaciones, ordenadores.

En la misma línea, Majo y Marqués (2002) coinciden con Barroso y Cabero (2010), atribuyendo a las tecnologías una omnipresencia, que además de las características mencionadas anteriormente permiten el acceso a la información mediante diferentes soportes y formatos, los cuales se pueden procesar de forma muy rápida y automática mediante programas que siguen instrucciones. Asimismo, agregan que se puede guardar abundante información en los sistemas informáticos, permitiendo la interactividad. En síntesis, el paradigma tecnológico, vincula elementos que dan origen a las TIC y facilitan la vida del hombre.

En este orden de ideas, es clara la interacción entre la informática, la información y la comunicación, las cuales constituyen en su conjunto las TIC, definidas por Cobo (2009) como:

Dispositivos tecnológicos (hardware y software) que permiten editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información que cuentan con protocolos comunes. Estas aplicaciones, que integran medios de informática, telecomunicaciones y redes, posibilitan tanto la comunicación y colaboración interpersonal (persona a persona) como la multidireccional (uno a muchos o muchos a muchos). Estas herramientas desempeñan un papel sustantivo en la generación, intercambio, difusión, gestión y acceso al conocimiento (p. 313).

Además, con la introducción de las TIC en todas las actividades que realiza el ser humano se van generando nuevos procesos económicos trayendo como consecuencia una nueva forma de relacionarse con otras personas. Según Cobo (2009), no existe una sola definición sobre TIC y las que han sido propuestas por los diferentes autores, hacen referencia a tres aspectos: su conceptualización como herramientas, los usos y el impacto que ocasionan en la estructura social; las cuales son determinantes para posibilitar las transformaciones sociales y económicas mediante los procesos comunicativos de “generación, intercambio, difusión, gestión y acceso al conocimiento” (p. 313). Como se puede apreciar en este contexto tecnológico, se va formando la denominada Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC), caracterizada por la producción de información y transmisión de conocimiento. En consecuencia, si extrapolamos esta situación al campo educativo, vemos que constituye el fundamento esencial para cambiar los procesos de enseñanza-aprendizaje, de tal manera, que se desarrollen capacidades, habilidades y competencias que permitan a los ciudadanos ser parte dinámica e integral de la nueva sociedad.

La Sociedad de la Información está vinculada de forma interdependiente a la Sociedad del Conocimiento, valorando la información como el elemento primordial de la nueva sociedad y la economía global. Son dos los factores que han determinado la presencia de la Sociedad de la Información: los avances científicos y el nuevo modelo económico (Majo y Marqués, 2002). Sin embargo, la información no avanza sola, alcanzando su valor máximo con ayuda de la mente humana para convertirse en conocimiento; el cual se constituye como materia prima del proceso productivo originando al mismo tiempo la Sociedad del Conocimiento. En síntesis, la transición de una sociedad a otra, en la actualidad, implica actividades relacionadas con la producción de información y conocimiento dentro de un contexto tecnológico, cuyos miembros requieren estar preparados mediante una educación pertinente y actualizada.

Sin embargo, a pesar de la interdependencia existente entre la información y el conocimiento, ambas tienen sus propias definiciones. Como sostienen Majo y Marqués (2002) la información se refiere a los “datos que podemos tener a nuestro

alcance y comprender en mayor o menor medida” (p. 72) en cambio el conocimiento “consiste en la elaboración personal fruto de las asociaciones que nuestro cerebro es capaz de hacer a partir de su experiencia, de la información que tenemos y de la que hemos seleccionado del entorno” (p. 72). En base a estas diferencias se puede hablar de una sociedad de la información en la que predomina el uso y acceso a las TIC, cuyo eje central es el manejo y difusión de la información; y de una sociedad del conocimiento en la que su producción se basa en los adelantos de los sistemas de comunicación, en la globalización y en los avances científicos.

Por lo mencionado anteriormente, la gestión del conocimiento se constituye entonces como una actividad esencial para la SIC. Las organizaciones conscientes de que la información y el conocimiento se encuentran en las personas, buscan pasarlos a las organizaciones como activos de la misma, mediante una gestión que puede codificarla y guardarla; lo cual asegura la competitividad, progreso y sostenibilidad de la empresa. Esta postura, considera la gestión del conocimiento como un modelo organizacional que implica transformar los datos en información, luego en conocimiento para finalmente convertirlos en saberes estratégicos. Sin embargo, para la realización de la gestión, se debe tener en cuenta la necesidad de desplazarse de una economía de la información a una economía del conocimiento.

Retomando la idea inicial sobre la revolución tecnológica y su impacto en la sociedad a raíz de las TIC, Castells, Tubella, Sancho y Roca (2007) evidencian que se están generando nuevas formas de organización social y económica que constituyen la Sociedad Red. Como por ejemplo, la virtualización de la cultura y el aumento de la comunicación interactiva. Sin embargo, la tecnología no es el origen del cambio producido, como si lo son las tecnologías de comunicación que se basan en la microelectrónica, informática y digitalización de la información, sin las cuales no se hubiera constituido la sociedad red. No obstante, estos autores precisan que la nueva sociedad tiene características que se van mezclando con los resultados de la transformación de la anterior sociedad, es decir, la nueva sociedad adquiere rasgos propios de sus orígenes culturales, evidenciando que la Sociedad Red de un país es diferente a otro país.

En este proceso de cambios y formación de la Sociedad Red, el Internet es considerado como un instrumento que permite la interacción entre las organizaciones, constituyéndose como la parte central del paradigma tecnológico. Castells (1996) sostiene que las redes son estructuras abiertas que se extienden ilimitadamente agregándose a nuevos nodos interconectados. Sin embargo, la riqueza y el poder de la Sociedad Red, no dependen del poder de la Internet sino de la calidad educativa de las poblaciones y su integración a los sistemas. De ese modo, Internet permite la conexión y desconexión de sus organizaciones, a partir de sus intereses permitiendo unir actividades locales a las globales.

La Sociedad Red está formada por nodos que se caracterizan por estar siempre interconectados, innovándose y compitiendo al mismo tiempo, lo que determina que empiecen a especializarse formando comunidades de aprendizaje híbrido, que deben ser consideradas en los sistemas educativos. Este proceso de innovación, trae consigo cambios sustanciales en las costumbres y en la cultura, situándonos en una “modernidad líquida” (Bauman, 2000), donde la educación tiene un papel protagónico, puesto que a través de ella se puede preparar a los ciudadanos para adaptarse a los cambios y afrontar nuevas situaciones con éxito. La educación ya no puede ser considerada como un producto, como algo que se consigue y dura para toda la vida; sino por el contrario, se le debe considerar como un proceso continuo, que permite aprender a lo largo de toda la vida. Por lo tanto, en una sociedad repleta de información, es necesario que las personas adquieran competencias para buscarla, seleccionarla y usarla adecuadamente.

Teniendo en cuenta los cambios que la Sociedad Red ha originado, especialmente en los sistemas educativos los procesos de aprendizaje deben basarse en la producción de conocimiento. Por ello, surgen teorías como las de Piaget Vigotsky, Brunner (como se citó en Vinagre, 2010), relacionadas con el proceso de construcción del conocimiento, el cual se constituye como condición importante para el desenvolvimiento en la sociedad. De la misma forma, surge el Conectivismo como una propuesta que tiene en cuenta el paradigma tecnológico, el cual busca explicar los procesos de aprendizaje desde un mundo interconectado (Siemens,

2004). Estas teorías sirven como soporte primordial de los sistemas educativos a nivel mundial.

Siendo importante la producción del conocimiento teniendo como materia prima la información, es de vital importancia el tratamiento adecuado de la misma. A lo largo de la historia, se ha valorado la importancia de estar alfabetizado en lecto-escritura, pues estos saberes servían para resolver problemas cotidianos. Sin embargo, en una sociedad con características nuevas y cambiantes, la abundante información implica que las personas tengan la capacidad de utilizarla adecuadamente, es decir, saber diferenciar la más relevante y pertinente al contexto en el que se sitúa. Asimismo, en el ámbito educativo el procesamiento de la información en conocimiento, debe partir del propio estudiante, por lo que la escuela debe estar preparada para que sean los estudiantes los que construyan sus nuevos conocimientos. Por lo expuesto, es necesario replantear las metas de los sistemas educativos, para que respondan a los nuevos requerimientos de la sociedad.

Finalmente, si bien es cierto que la sociedad atravesó diferentes etapas en su evolución, se debe agregar también que los sistemas educativos han ido cambiando a lo largo del tiempo. Los cambios originados por el ingreso de las tecnologías en las escuelas, han pasado de ser unidireccionales a ser bidireccionales, de la web 1.0 a la web 2.0; de estar basados en enfoques conductistas a enfoques constructivistas y ahora conectivistas; de una evaluación de contenidos a una por competencias; de una integración de tecnologías obligada a una integración eficiente. Sin embargo, a pesar que la escuela ha tratado de responder a dichos cambios, el proceso se ha tornado muy lento en relación a la irrupción de la tecnología en la sociedad; motivo por el cual urge una actualización de las metodologías didácticas actualmente utilizadas en las escuelas que respondan a las necesidades de la sociedad red.

1.2 Retos educativos en la Sociedad de la Información y el Conocimiento.

Como se ha mencionado con anterioridad, en las últimas décadas la tecnología ha cambiado drásticamente las formas de concebir los procesos dentro de las organizaciones. El paradigma tecnológico, que determina rasgos de la SIC, origina nuevas exigencias en el siglo XXI. La actual sociedad caracterizada por la transividad del conocimiento, presenta un nuevo reto: que la educación responda a

los nuevos desafíos que implica la modernidad líquida (Bauman, 2000). En este marco de exigencias se evidencia una desorganización de los sistemas educativos que han reaccionado lentamente frente a los crecientes cambios tecnológicos. La escuela debe asumir su responsabilidad en lo que concierne a preparar a los futuros usuarios de la información y productores de conocimiento, propiciando el ingreso de las tecnologías como algo inherente al proceso educativo. Así también, debe adoptar nuevas formas y alternativas de hacer frente a los problemas emergentes.

Por consiguiente, especialmente en el campo educativo se exigen cambios relacionados con la capacidad de las personas para conducirse de forma adecuada en la sociedad desde una perspectiva integral. Las organizaciones deben asumir que los conceptos educativos utilizados durante muchos años han ido evolucionando y adaptándose. Así por ejemplo, el aumento exponencial de la información, la capacidad de acceder, tratar y comunicar información, la creación de nuevos perfiles relacionados con el proceso de alfabetización, los cambios en la familia, la comprensión y utilización de nuevos canales y medios de comunicación determinan en la actualidad nuevas formas de expresión y aprendizaje mediadas por la tecnología. Es decir, se requiere el desarrollo de competencias que formen ciudadanos que se desenvuelvan con eficiencia en un mundo digital, que desarrollen un aprendizaje continuo, asincrónico, y autónomo (Area, Gutiérrez y Vidal, 2012).

Prosiguiendo con el análisis, un primer desafío tiene que ver con el mantenimiento de la diversidad cultural, considerada como el sello y riqueza de cada pueblo y nación del planeta. El impacto de las TIC, ha hecho más evidente la globalización, originando “una <<aldea global>> que se extiende y alcanza cada vez a zonas geográficas más amplias y a más ámbitos de la realidad social” Peiró (2015, párr. 1). Ello nos permite conectarnos y conocer diferentes realidades y culturas, incluso aquellas reducidas a pequeños grupos locales y regionales. Además, las conexiones mediante las redes, permiten la accesibilidad a diferentes formas de pensar y actuar en cada lugar; lo que puede provocar la formación de una cultura uniforme y única, fenómeno denominado uniformismo cultural, que atenta contra la gran diversidad cultural de los diferentes grupos humanos (Area, 2002). Por este motivo, la escuela debe tener en cuenta que los estudiantes actúan en base

al contexto cultural en el que se desenvuelven, y por ello deberá considerar los rasgos culturales propios de los estudiantes para plantear estrategias y actividades pertinentes que faciliten el aprendizaje.

A continuación, se puede afirmar que la forma en que los adelantos tecnológicos están ocasionando cambios al interior de las estructuras organizacionales, también han cambiado las condiciones laborales a raíz del ingreso de las computadoras. Así tenemos, que surgen nuevas profesiones y oficios relacionados con las TIC, lo cual genera la necesidad de tener capacidades para usar los nuevos instrumentos tecnológicos y programas sobre los que se apoya su funcionamiento. Como consecuencia, se va formando una nueva cultura de trabajo en red, donde las instituciones educativas van creando y constituyéndose en redes internas (intranet, dentro de la escuela) y redes externas (Internet), para compartir sus recursos e información al interior del colegio y con la comunidad a la cual pertenecen. Sin embargo, las personas no están preparadas para afrontar estas exigencias, sobre todo en lo referido al aprendizaje continuo durante toda la vida, por lo que la escuela debe brindar oportunidades para que los estudiantes puedan aprender a aprender y desempeñarse en los nuevos contextos, lo que implica una adaptación a una cultura de formación continua.

Otro reto que debe considerarse es el relacionado con la abundancia de la información y el desarrollo del pensamiento crítico. Según Area y Guarro (2012), la ventaja de tener abundante información pasa a ser una desventaja e incluso un problema si las organizaciones y personas no disponen de estrategias para gestionarla, lo que denomina intoxicación. Si tenemos en cuenta que gracias a los recursos tecnológicos podemos encontrar miles de referencias relacionadas con un palabra, surge un problema para discriminar lo importante de lo irrelevante, así también se pueden encontrar contenidos que afectan la susceptibilidad de algunos usuarios. De la misma forma, al existir plena libertad de publicar y distribuir información mediante las redes en forma descontrolada y sin que se efectúen procesos de verificación de las fuentes, ello puede ocasionar que algunos contenidos se muestren como verdaderos y confiables. Por estas razones, constituye un reto para la escuela desarrollar en los estudiantes competencias y capacidades que les

permitan poner en práctica el pensamiento crítico para discriminar la información necesaria, relevante y verdadera.

Así también, las formas en que se presenta la información y la facilidad con que ésta llega a los usuarios ha cambiado notablemente. De acuerdo con Pinto, Sales, y Martínez-Osorio (2009) la capacidad de procesar la información a través de la tecnología abre nuevas posibilidades de presentarla. Por ejemplo, al ingresar a Internet encontramos información en páginas web, gestores bibliográficos, blogs, wikis y otros las cuales se presentan de forma interactiva y navegable, mediante el uso de hipertextos, así como la reutilización, recuperabilidad y la ubicuidad de la información. Asimismo, la capacidad de compartir información y conocimiento prácticamente de manera instantánea e inmediata, con la mayor facilidad, permite conocer los adelantos y aportes que se dan en otros lugares, incluso aquellos que se encuentran en lugares muy alejados facilitando de esta manera el acceso a toda información y conocimiento nuevo. Estas características en el ámbito educativo deben constituir la base de los programas de intervención educativa lo que permitirá potencializar los aprendizajes mediante estrategias innovadoras y contextualizadas.

En la misma línea, las estrategias de lectura y comprensión lectora no sólo consideran los textos impresos, sino también los que están en formato electrónico. Esta demanda es asumida por la Unión Internacional de Telecomunicaciones (2009) al reconocer que los adelantos tecnológicos van ingresando en varios ámbitos del desarrollo del hombre, incluido la educación. Del mismo modo, el programa PISA – ERA 2009, encargado de realizar evaluaciones sobre el logro de las competencias en las escuelas han incluido la evaluación de la competencia lectora en soporte digital, reconociendo el “hecho de que cualquier definición de lectura en el siglo XXI debe englobar tanto textos impresos como los digitales” (Ministerio de Educación. Secretaria de Estado de Educación y Formación Profesional, 2011, p. 53). De ésta forma se acepta que la lectura convencional ya se realiza a través de nuevos canales de comunicación. Sin embargo aunque las estrategias y destrezas para leer textos impresos y electrónicos se parecen, la segunda requiere el desarrollo de competencias que les permitan obtener información específica y al mismo tiempo valorar críticamente sus fuentes.

Vinculado al proceso de la lectura se aprecia una característica muy diferente al proceso de lectura convencional: los “hipertextos”. Los lectores tienen el hábito de leer textos lineales dentro del libro, en cambio los textos digitales se presentan de una nueva forma donde el lector se puede desplazar dentro de ellos y en otros textos mediante estructuras no lineales de la página; presentando una principal y muchas secundarias o complementarias. Este actuar se denomina “navegación” dentro de un texto multimedia, que además incluye imágenes y sonidos, los cuales no necesariamente tienen una secuencia lógica y de continuidad para conectar las ideas con el texto principal. Esta característica de los textos digitales busca que el usuario sea capaz de manejar y tratar la información de forma adecuada. Sin embargo, los resultados del programa para la Evaluación Internacional para Estudiantes (PISA) – ERA 2009 al respecto señalan que esta habilidad no está desarrollada en los alumnos, pues demuestran serias dificultades para seguir rutas útiles, a pesar de proporcionarles limitados campos de acción (Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, 2011).

No se puede dejar de mencionar como un reto más para los sistemas educativos, las características psicológicas y sociales de los estudiantes adolescentes en este nuevo contexto. Como menciona Piaget (como se citó en Palacios, Marchesi y Coll, 2002), la adolescencia es una etapa de transición del pensamiento formal al conceptual. Por ello, requiere de especial atención y monitoreo pues su desarrollo repercutirá en acciones concretas y decisivas de su vida futura. De la misma forma, durante este periodo de desarrollo, las influencias sociales a las cuales se encuentra expuesto, influirán en las formas o modos de comportarse frente a la solución de problemas, determinando sus actitudes y motivaciones frente al proceso educativo.

Los adolescentes tienen una particular forma de ver el mundo que los rodea. Están centrados en su propia persona, lo que Tuckman y Monetti (2011) denominan “egocentrismo adolescente” (p. 114). Esta característica los hace estar muy preocupados por su apariencia física y su conducta social, pasando muchas horas aislados, adoptando muchas veces perfiles que no les corresponden, refugiándose en las redes sociales y mostrándose ante los demás de una forma que consideran es la más aceptada. La escuela debe tener en cuenta las características de la cultura joven,

motivada por los medios informáticos. En ese sentido, es necesario desarrollar en ellos la capacidad de solucionar problemas en un contexto de globalización económica e informativa y desde el campo pedagógico cambiar los paradigmas y concepciones educativas, estrategias metodológicas y sistemas de evaluación para formar personas competentes que se desempeñen con eficiencia en la sociedad.

Otro reto educativo lo constituye la integración y el manejo de las TIC en las instituciones educativas, problema que se agudiza por la presencia de dificultades en la accesibilidad y conectividad a Internet. En ese sentido, Area y Guarro (2012) manifiestan que no es suficiente solucionar esos problemas, lo importante es el logro de la capacidad de integración, evaluación y comunicación de la información con TIC. En la actualidad, ha cobrado relevancia el desarrollo de competencias en los estudiantes dentro de un contexto tecnológico, lo cual genera el reto docente de incorporar la tecnología al proceso educativo, considerándola como un medio y no como un fin en sí misma.

Constituye otro reto educativo identificar los factores que intervienen en el fracaso o éxito escolar el cual se ve reflejado en el rendimiento escolar. Son muchos factores que afectan los resultados finales, como por ejemplo el nivel intelectual, aptitudes, condiciones de vida, que determinan el actuar de los estudiantes al interior del aula y que se evidencian en su rendimiento (Alvaro, Bueno, Calleja, Cerdán, Echeverría, García, Gaviria, Gómez, Jiménez, López, Martín-Javato, Mínguez, Sánchez, y Trillo, 1990). En este contexto, como menciona Covington (1984) se tienen 3 tipos de estudiantes: Los que tienen éxito escolar, considerándose capaces de lograr lo que se proponen, motivados y con confianza en sí mismos. Los que aceptan el fracaso, con espíritu derrotista y con sentimientos de desesperanza, pues consideran muy difíciles o imposibles de controlar situaciones que se les presentan y renuncian al esfuerzo. Finalmente, los que evitan el fracaso al esfuerzo, carecen de sentido de aptitud y autoestima protegen su imagen ante un posible fracaso, participan poco, y recurren a las trampas en los exámenes y no cumplen con la entrega de tareas.

Para Navarro (2003) el rendimiento académico es “un constructo susceptible de adaptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe un

aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje” (p. 12). De la misma forma, Adell (2004) menciona que delimitar el concepto de rendimiento escolar, no es una tarea fácil, pues intervienen numerosas variables como: inteligencia, motivación, personalidad, actitudes, contexto, etc.

Finalmente, por todo lo expuesto, se coincide con las conclusiones de la 45ª Reunión de la conferencia Internacional de Educación sobre “Fortalecimiento del personal docente en un mundo cambiante” realizada en Suecia (UNESCO, 1996), sobre la importancia de una educación considerada como agente principal de cambio en una sociedad que utiliza las tecnologías en todas las esferas del desarrollo humano. Por lo tanto, una Sociedad cambiante exige respuestas rápidas, por ello la escuela debe preparar a las personas para afrontar los cambios con eficiencia y eficacia.

2. Competencia Informacional

En este apartado se explicará la evolución conceptual de términos relacionados con la competencia informacional, que van desde la formación de usuarios hasta la influencia del enfoque competencial en los currículos escolares que determinan la difusión del término.

2.1. Evolución del concepto de competencia informacional.

La evolución de la terminología referida a la forma de acceder, procesar información y comunicar conocimiento está relacionada con las continuas transformaciones de las TIC y su protagonismo en todas las actividades del ser humano. Siendo la “formación de usuarios” o “instrucción bibliográfica”, un primer término que se puede considerar como precursor del concepto de competencia informacional. Este término, surge para nombrar un servicio brindado en las Bibliotecas y las Unidades de Información (archivos, videotecas, hemerotecas, etc.), las cuales estaban enfocadas en el desarrollo de habilidades para poder identificar y localizar recursos bibliográficos, que muchas veces estaban organizados de manera compleja y clasificados en base a criterios poco entendibles en los catálogos y en los mismos apartados de las estanterías.

La formación de usuarios se centraba en el uso de la biblioteca, de tal manera que el objetivo era dar a conocer los recursos para la búsqueda de información, facilitar el acceso a la información documental. Inicialmente el acceso a la información se realizaba a través de materiales impresos, diseñados para ser utilizados de forma física y por una sola persona cada vez, cuyo contenido era estático puesto que mantenía su vigencia a través del tiempo. De acuerdo con Gómez y Benito (2001, p. 54) la formación de usuarios “era una orientación para el uso, y en algunos casos una instrucción bibliográfica – documental, cuyo nivel dependía del tipo de usuario y del tipo de institución”. Era suficiente con saber acceder y consultar los materiales que contenían la información.

El avance tecnológico trae consigo la aparición de las primeras computadoras, produciéndose un cambio del formato impreso, en el que estaba contenida la información, al formato digital. Los primeros contenidos digitales, fueron los llamados “metadatos”, que consistían en listados bibliográficos con su correspondiente información resumida. Luego, surgen las revistas, los libros electrónicos y las colecciones digitales, creándose los enlaces, no sólo a los “metadatos”, sino a los textos completos. Con la aparición de Internet, el acceso a la información, ya sea textual, sonora o icónica no tiene barreras de espacio ni de tiempo; se da una gran difusión de datos y las personas pueden interactuar fácilmente con otras en entornos muy variados.

Vemos como la información se hace cada vez más compleja, se da una sobreabundancia de ella y su vigencia cada vez es de menor duración. En este contexto, el tener una adecuada formación de usuario es insuficiente, ya que no basta con saber localizar la información, sino que es necesario tener la capacidad de evaluarla para escoger aquella que pueda ser utilizarla adecuadamente, sin importar su soporte o formato de presentación. A los usuarios no había que formarlos únicamente en la utilización de la biblioteca, sino en la utilización adecuada de la información, en las diferentes formas de acceder a ella y cómo transformarla en conocimiento.

En este contexto, el tratamiento adecuado de la información requiere el desarrollo de habilidades informacionales, para “encontrar, valorar y seleccionar la

información más adecuada para cada circunstancia” (Majó y Marqués, 2002, p. 65), las cuales se obtienen a través de un proceso llamado alfabetización informacional. Vemos pues, cómo se produce un gran cambio cualitativo en la formación de usuarios, enfocado en el uso de los recursos de la biblioteca para centrarse en dotar a los usuarios de autonomía en cuanto al manejo de la información y desarrollar una posición crítica que le permita seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida.

El término alfabetización informacional fue utilizado por primera vez por Paul Zurkowski en 1974, siendo la traducción literal de la expresión Information literacy, para referirse al uso eficaz de la información en la resolución de problemas en un entorno laboral y empresarial (Bawden, 2001). Debido a la irrupción de las TIC y el consecuente surgimiento de la necesidad de formar ciudadanos capaces de hacer frente a la gran cantidad de información, el término se extrapola al contexto social. Entonces, la alfabetización informacional hace referencia al proceso a través del cual los ciudadanos adquieren capacidades para identificar, acceder, utilizar y evaluar la información (Doyle, 1994).

Vemos como el concepto tradicional de alfabetización, basado en un primer momento en la enseñanza de la lecto-escritura, empieza a tener otras extensiones para enfatizar la inclusión de nuevos procesos en la codificación y decodificación. La alfabetización es un proceso que lleva a la adquisición y desarrollo de competencias (Pasadas, 2010). La forma cómo se presenta la información (hipertexto, imágenes, íconos, sonidos, audiovisuales) y el soporte, determinan la necesidad de desarrollar nuevas destrezas para tener acceso a ella, por lo que la alfabetización informacional debería ser considerada como una multialfabetización o una alfabetización global y múltiple (Pinto, Sales, Martínez-Orsorio y Planelles, 2009).

La multialfabetización se refiere al uso eficiente de la información, el cual requiere de una formación de usuarios en línea, similar a la formación de usuarios que se estableció para conocer la biblioteca y sus servicios. Por tanto, es necesario el manejo de la tecnología como un instrumento eficaz para convertir la información en conocimiento, entonces surge la alfabetización tecnológica o digital. Del mismo modo, ante la necesidad de saber discriminar la información que se transmite a

través de los medios de comunicación, surge la alfabetización mediática y así podemos mencionar muchas otras alfabetizaciones como la multimedia, la emocional, intercultural, etc., tan necesarias para desenvolverse en la actual sociedad virtual.

La alfabetización informacional requiere del concurso de otras alfabetizaciones, como lo afirma Join se requiere de una formación de usuarios o educación de usuarios (como se citó en Tarango, 2012) que abarca a las information skills o competencias mecánicas y a la information literacy que consiste en usar la competencia mecánica para una finalidad académica, a lo que podemos agregar la generación de conocimiento, tomando en cuenta que la información es considerada la materia prima para dicho fin.

De esa forma, la alfabetización informacional como proceso cobra gran importancia, dado que su continuidad sirve de base para obtener aprendizajes cada vez más complejos, basados en la adquisición y dominio de competencias para el uso de la información y de la comunicación. Durante el proceso de alfabetización las personas empiezan a adquirir capacidades y habilidades que les permiten desenvolverse de manera competente en el campo informacional. Es así, que la American Library Association en 1989 estableció que una persona alfabetizada informacionalmente tiene la capacidad de localizar, evaluar y utilizar eficientemente la información lo que le permitirá continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida. (como se citó en Gómez y Benito, 2001)

Según lo expuesto hasta aquí, podemos resaltar que las competencias se convierten en un objetivo escalable, pero para llegar a ellas la primera fase de la alfabetización debe centrarse en la adquisición de destrezas y habilidades. Por ello, podemos afirmar que la formación de usuarios en línea –que implica a las otras alfabetizaciones, como la tecnológica, digital, en medios, etc.- tiene una justificación sólida e inclusiva, ya que todas se sitúan en un plano colaborativo y de progresión. Debido al modelo competencial impulsado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE), a través del proyecto Proyecto de Selección y Definición de Competencias (DeSeCo) el término competencia informacional empieza a ser usado como sinónimo de alfabetización informacional.

En este contexto, surge la necesidad de definir con plenitud el término competencia, cuya primera acepción estaba relacionada con los procesos productivos, para luego ser considerada como una combinación de aptitudes, habilidades y conocimientos. El mayor desarrollo del término se da cuando es considerado en el ámbito de la acción y la conducta. Así tenemos, que Marqués la define como la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos y de la personalidad para resolver alguna situación problemática (como se citó en Tarango, 2012). La Asociación Americana de Bibliotecas Escolares define la competencia informacional como la habilidad de reconocer una necesidad de información y la capacidad de identificar, localizar, evaluar, organizar, comunicar y utilizar la información de manera efectiva (como se citó en Durban, Cid y García, 2012). De igual modo, Area (2010) la considera como habilidad para saber buscar información en función de un propósito dado, localizarla, seleccionarla, analizarla y reconstruirla.

Por el contrario Marciales, Gonzales, Castañeda y Barbosa (2008) consideran la competencia informacional como “el saber hacer” que es el reflejo de las creencias de los sujetos, sus motivaciones y aptitudes que van a determinar la forma cómo las personas se desenvuelven frente a la información. Según lo mencionado, la competencia informacional es observable en la conducta del sujeto; no es una habilidad que se puede medir; sino que forma parte del desenvolvimiento de una persona en un determinado contexto.

2.2. Conceptualización de la competencia informacional

Como se ha señalado en el apartado anterior, el término competencia informacional es planteado como consecuencia de la introducción del enfoque competencial en los sistemas educativos. Las evaluaciones PISA de la OCDE, demostraban que los estudiantes de los últimos años de la educación escolar no contaban con las competencias necesarias para insertarse adecuadamente en el sistema laboral de una sociedad caracterizada por la globalización y el desarrollo de las TIC. Además, se demostraba un bajo nivel de estudio y la ausencia de análisis crítico de los hechos que sucedían en su propio contexto. A partir de ello, surge la

necesidad social de mejorar la preparación de los estudiantes para que puedan insertarse adecuadamente a la sociedad.

Ante esta realidad se crea el proyecto DeSeCo para establecer las competencias básicas que permitirían a una persona desenvolverse adecuadamente en una sociedad en continuo cambio. Dichas competencias debían formarse desde la escuela, originándose un enfoque competencial del currículo, de tal manera que se empieza a dar más importancia al “saber hacer” que a la acumulación de conocimiento, el cual pierde validez, ya que sólo se hace útil cuando es aplicado en solucionar alguna situación problemática.

El término competencia es polisémico y además incluye distintos tipos. Fue planteado por primera vez por Noam Chomsky en 1965, para referirse a la forma cómo lo seres humanos se apropian del lenguaje y lo emplean para comunicarse y se traslada luego al mundo laboral estableciendo los requerimientos para adecuarse a los nuevos procesos laborales (como se citó en Tobón, S., 2004). Vemos pues, cómo la competencia es asumida desde la perspectiva empresarial o de tipo conductual.

Otro punto de análisis es la denominada visión formativa de la competencia, que se relaciona con el desarrollo humano, ya que implica el saber conocer, el saber ser y el saber actuar. Ello significa que la competencia moviliza capacidades y contenidos en una situación real, de manera que se contempla la educación integral del ciudadano, pues aborda conocimientos teóricos, habilidades, así como las actitudes o compromisos personales que se ponen en ejecución ante una situación problemática. Esta última visión en la que se ubica la competencia es la que mayor impacto ha tenido en la educación y la que ha dado la base conceptual para el enfoque competencial en los currículos. Así tenemos que Tobón, Rial, Carretero y García (2006) sostienen que las competencias son procesos de desempeño idóneo en un determinado contexto.

Lo mencionado anteriormente encuentra soporte en algunas definiciones de competencia citadas por Ouellet y Gonczy y Athanasou (como se citó en Tobón, 2004), las cuales refieren que la competencia es un conjunto observable de actitudes, conocimientos y habilidades que una persona pone en práctica cuando resuelve una tarea, en momentos específicos. Por ello, el enfoque competencial

asumido en educación, está encaminado al logro inicial de capacidades y habilidades que permitan al estudiante ser competente para “saber hacer” en un mundo globalizado y cambiante. Se debe resaltar que la competencia engloba aquellos aspectos perceptibles y no perceptibles que se encuentran relacionados con ella. Por este motivo surgen nuevos conceptos como competencia social, competencia técnica, competencia lingüística, competencia organizacional, competencia informacional etc.

La competencia informacional es definida por muchos autores, los cuales tienen un punto en común que es el adecuado tratamiento y uso de la información. Por ejemplo, Monereo y Badía (2012) sostienen que la competencia informacional es la capacidad de resolver problemas habituales y aquellos que empiezan a surgir ante los diferentes cambios relacionados con la gestión de la información. Dicha gestión incluye procesos como la búsqueda, recuperación, análisis, tratamiento, comunicación y aplicación de la información. Asimismo, Blasco y Durban (2012), establecen que las competencias informacionales, son aquellas capacidades que ponen en acción los conocimientos, las actitudes, las habilidades, para hacer frente a los procesos de búsqueda, tratamiento y comunicación de la información. Podemos mencionar también el concepto que establece la American Library Association (ALA), que la define como la habilidad para reconocer qué información se necesita y cómo adquirirla, evaluarla y utilizarla con eficacia, de tal manera que a través de ella se logre un aprendizaje permitiendo que las personas aprenden durante toda la vida (como se citó en Wen y Snih, 2008)

Estos conceptos denotan el entendimiento de la competencia informacional como el “saber hacer” para resolver “problemas prototípicos y emergentes” en un ámbito de la actividad humana (Monereo y Badía, 2012, p. 77) y que guardan relación con los conceptos de competencia tratados líneas más arriba. En contraposición a las conceptualizaciones mencionadas en las que se hace prevalecer el desempeño eficiente del individuo ante situaciones problemáticas, surge el concepto de Marciales, et al. (2008). Dichos autores establecen que la competencia informacional no solamente se refiere al hacer, sino que también está constituida por todo aquello que está detrás de dicho hacer, lo que ellos llaman “el ser del hacer”.

De tal forma que la puesta en práctica de la competencia misma dependerá de las condiciones que permiten su desarrollo. Como se evidencia en el siguiente concepto:

La competencia informacional como el entramado de relaciones tejidas entre las diversas 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 esta y que expresan los contextos culturales en los que fueron construidas (p. 651).

En ese sentido, consideramos que no se puede dejar de lado la forma cómo la información es creada en las familias y las comunidades, cómo se transmite (tradiciones orales, escritas, visuales), de quién procede (el gobierno, los abuelos, otros) y el contexto donde se usa (Barbosa, J.W., Barbosa, J. C., Marciales y Castañeda, (2010), las cuales van a condicionar el desarrollo de la competencia informacional. Los autores mencionados sustentan sus afirmaciones en los trabajos de Greimas y Serrano, quienes sostienen que el logro de la competencia depende de las condiciones previas que permitan su performance, siendo estas condiciones el querer, el poder, el saber y el hacer; a las que denominaron modalidades.

Por ello, se puede afirmar que la competencia informacional es una estructura compleja, que no se puede abordar sólo como un comportamiento observable, sino que está constituida por una serie de elementos que determinan su desempeño en contextos diversos. Es así, que se asumirá el concepto de competencia informacional como aquellas condiciones previas que hacen posible la acción. Cuando una persona actúa frente a la información, no sólo pone de manifiesto la competencia, sino todo aquello que forma parte de su contexto histórico y social. En consecuencia, tomando como referencia el trabajo de Marciales et al. (2008) podemos decir que la competencia informacional, se articula en base a cuatro modalidades llamadas Potencializante, Virtualizante, Actualizante y Realizante, cuyas características determinan los tres tipos de perfiles: Recolector, Verificador y Reflexivo.

2.3 Deslinde conceptual de otros términos similares.

Existen aspectos muy importantes relacionados con el desarrollo de la SIC, como son: la sobreabundancia de información, el aprendizaje durante toda la vida, el manejo de los sistemas digitales y la gestión del conocimiento; aspectos que exigen el desarrollo de competencias para el desenvolvimiento adecuado de los ciudadanos. Así tenemos, la existencia de términos como competencia digital, competencia tecnológica, competencia informática, competencia en TIC, competencia informacional, etc. cuyas definiciones, muchas veces, se confunden entre sí.

El hecho que encontremos conceptos tan relacionados entre las diferentes competencias, se debe a que en el desarrollo de un determinado tipo de competencia, surgen otras necesidades formativas, que se desarrollan en momentos diferentes y de forma independiente. Dicho en otras palabras, para hacer frente a una situación problemática, no sólo se pone de manifiesto una competencia, sino que se conjugan otras que permiten que dicha competencia se exprese. Por ejemplo, de acuerdo con Prendes (2010) para que una persona pueda demostrar su competencia en TIC, debe demostrar su competencia digital, informática e informacional. Esta postura integradora, demuestra que las diferentes competencias, tienen características o dimensiones complementarias entre sí.

En ese sentido, Pasadas (2010) sostiene que la competencia digital, definida como la habilidad para manejar información en formato digital, resulta de la convergencia de dos procesos importantes: la alfabetización informacional y la alfabetización en TIC. En la misma línea, encontramos la propuesta de Martínez y Suñe (2011), quienes establecen que la competencia digital está integrada por tres tipos de competencia: informacional, audiovisual y tecnológica. Asimismo, Prendes (2010), establece que las competencias informáticas, digitales e informacionales están integradas en un solo cuerpo llamado competencias TIC.

Podemos decir, que para lograr una competencia se debe pasar por ciertos escalones de desarrollo, que se inician, según Esteban con las competencias técnicas (conocimientos y habilidades para su ejecución), competencias metodológicas (procedimientos adecuados), competencias sociales (socialización) y competencias

participativas (como se citó en Tarango, 2012). De acuerdo a ello, consideramos que las competencias informacionales tienen un carácter integrador, puesto que constituyen el máximo escalón al que se llega, después de desarrollar otras competencias y cuyo fin último es el adecuado uso y administración de la información.

Actualmente la información se encuentra en diferentes formatos, siendo el formato digital el de mayor presencia. Por lo tanto, los ciudadanos necesariamente deben desarrollar sus competencias tecnológicas, llamadas también competencias en TIC, competencias informáticas o competencias digitales, las cuales adquieren un mayor grado de complejidad cuando se complementan con las competencias informacionales. Vemos cómo la competencia informacional se sitúa como una categoría mayor, para cuyo logro se requiere del manejo eficiente de los sistemas digitales, de gran presencia debido al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación.

Existe una relación muy estrecha entre la competencia digital y la competencia informacional, lo que ocasiona la tendencia a igualar las computadoras con la información, por lo tanto tiende a igualarse también la competencia digital con la informacional. Sin embargo se debe tomar en cuenta que una persona puede ser competente en informática, sin serlo en información; pero es difícil ser competente en información, sin serlo en informática, sobre todo en una sociedad en la que abundan los sistemas digitales. Las competencias informáticas o digitales, facilitan los procesos informacionales. Por lo tanto, el vínculo que hay entre ellas motiva una confusión en cuanto a su aplicabilidad.

Para establecer las diferencias en los conceptos, podemos agregar que la competencia informática o digital, como menciona Tello, está relacionada con el “conjunto de capacidades adquiridas en el campo informático que posibilitan al sujeto relacionarse con el ordenador de tal manera que sea capaz, además de reconocer e identificar las partes del mismo, cubrir objetivos personales, académicos y/o profesionales mediante la utilización de software específico para poder gestionar la información, la comunicación y la resolución de problemas” (como se citó en Tello y Aguaded, 2009, p. 38). Esta definición implica la

adquisición de capacidades necesarias para aprender a aprender en un contexto tecnológico.

Si bien es cierto, que la competencia informacional y la competencia informática aluden a la adecuada gestión de la información, debemos establecer que la primera se refiere a cualquier tipo de formato en el cual la información está contenida (oral, digital, impreso, audiovisual); en cambio en la competencia informática, la información forma parte de bases de datos, internet, CD-ROM, correos y requiere del manejo de algún tipo de software o procesadores de texto. Podemos añadir por tanto, que la competencia informacional se relaciona “con el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas de pensamiento crítico-reflexivo y de autorregulación de procesos” (Durban, 2006), razón por la cual consideramos que es una competencia que implica diferentes alfabetizaciones y habilidades.

No obstante, la competencia digital es un pilar importante para la competencia informacional, también requiere de otras competencias basadas en destrezas más simples, tal como lo establece la Unión Europea en el año 2006 “la competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación y se sustenta en competencias básicas, como el uso de ordenadores para obtener, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, competencias para comunicarse y participar en redes de colaboración a través de internet” (como se citó en García- Valcárcel y Hernández, 2013). En la misma línea, Gutierrez y Tyner (2012) consideran a la competencia digital como una definición integradora de habilidades para gestionar la información y transformarla en conocimiento, a través de distintos soportes incluyendo las nuevas tecnologías.

El uso indiscriminado del término competencia digital como si fuera el de competencia informacional, pone en evidencia el riesgo de reducir la competencia informacional a una dimensión más tecnológica centrándose en los conocimientos técnicos, procedimientos de uso y manejo de dispositivos y programas. Debemos tener en cuenta que lo más importante es el manejo adecuado de la información, puesto que al hablar de formatos digitales, estamos haciendo referencia a la forma

en que se conserva y transmite un determinado contenido (texto, audio, imagen), más no al modo de comunicación. Un texto en soporte digital, sigue siendo escrito y para entenderlo se debe aplicar los procesos de codificación y decodificación propios de la escritura, independientemente que se lea en forma impresa o en la pantalla de una computadora.

Vemos que existe un proceso de gradualidad en el logro de una competencia, así tenemos que Bruce (como se citó en Tarango, 2012) establece “peldaños” en cuanto al manejo de la información en la era digital: los primeros peldaños se refieren a las destrezas en el manejo de las herramientas TIC y los siguientes están relacionados con el uso experto de las fuentes de información. Finalmente, en el último peldaño se encuentran las habilidades para la selección y evaluación de contenidos, con la consiguiente obtención del conocimiento. Vemos pues, cómo el logro de la competencia informacional es gradual y entra en alianza con otras competencias.

3. Modalidades que determinan los perfiles de competencia informacional

A continuación, se presentan las distintas modalidades que son determinantes en el establecimiento de los perfiles de competencia informacional, así como las características que corresponden a cada una de ellas y a partir de las cuales se pueden identificar los perfiles recolector, verificador y reflexivo.

3.1. Modalidades de la competencia informacional

En el proceso de búsqueda de información que realizan las personas, intervienen diversos factores que buscan satisfacer una necesidad informacional. Así por ejemplo, Calva (2004) considera dos factores que intervienen cuando el sujeto tiene necesidad de información: Internos, referidos a las características propias de cada individuo, como por ejemplo conocimientos, experiencia, habilidades, hábitos, intereses personales, motivaciones, personalidad, educación y otros. Externos, referido a aquellos que se encuentran fuera de la persona y que intervienen en él, como por ejemplo roles que desempeña, lugar donde vive, contexto que lo rodea. Estos factores nos indican que lograr la búsqueda eficaz de

información (competencia informacional) depende de la intervención de diversas variables.

En este sentido, para efectos de esta investigación se asumen las modalidades de competencia informacional propuestas por Marciales et al. (2008). Estos autores basan sus propuestas a partir de una reconceptualización de la competencia misma. Estos factores constituyen las denominadas modalidades que son las siguientes: Potencializante, Virtualizante, Actualizante y Realizante.

El desarrollo de una competencia involucra un proceso de transformación profundo el cual se realiza a través de las modalidades. Es decir, el proceso de modalización produce cambios en los actores y está determinado por el querer, tener, ser (poder) y saber (Katilius-Boydston (1990). Dichas modalidades hacen que la competencia se haga efectiva en la realización de la acción misma, permitiendo que “algo que no es, sea; que lo potencial, exista” (Serrano, 2012, p. 1)

En síntesis, justificamos la existencia de las modalidades en la realización de la competencia informacional desde el punto de vista por el cual una persona influenciada por diversas condiciones que se evidencian en las modalidades.

A continuación se desarrollará cada modalidad y los factores que la determinan:

3.1.1. Modalidad Potencializante

La *modalidad* Potencializante es una forma de existencia de la competencia informacional, que se refiere a las creencias y adhesiones de las personas, asumidas o impuestas durante el proceso de socialización; las cuales van a determinar las concepciones acerca del conocimiento y de la forma de llegar a él. En esta modalidad podemos ver el papel fundamental que desempeña la cultura, como determinante de las formas de actuar, los deseos, las creencias y la forma de conducirse de las personas frente a cualquier situación problemática.

La cultura comprende todos los conocimientos, creencias, ideas, sentimientos, valores, rutinas, normas morales y hábitos que se adquieren en la sociedad y que no se han heredado genéticamente; los cuales se pueden haber adquirido de

manera individual. Sin embargo, la mayoría han llegado mediante un aprendizaje social (Mosterin, 1993) en la escuela, en la familia, con los amigos o a través de los medios de comunicación.

De acuerdo con Seoane y Garzón (1996), se entiende las creencias como las formas de pensar y las concepciones que se tienen del mundo, las cuales involucran tres dimensiones: la primera, referida a las características de la sociedad en la que se desenvuelve el sujeto; la segunda relacionada con la naturaleza, la ciencia y la historia, entendida como una visión del mundo y de las cosas; y la tercera sobre la interrelación con los demás que se refleja en la expresión de los sentimientos y la relación con la familia. Podemos decir, entonces que las creencias son “convicciones personales no verificadas” (González, Marciales, Castañeda, Barbosa Chacón y Barbosa, 2013, p. 117) y las adhesiones son las convicciones que se adquieren del grupo familiar o social.

La formación de las creencias depende de las experiencias vividas dentro de un contexto, dichas experiencias, según Shapiro, se almacenan en el cerebro y se hacen conscientes cuando surge una necesidad o un problema que se debe afrontar, en este caso podría ser una necesidad informativa (citado por Calva, 2004). Por este motivo, la experiencia que se va acumulando a lo largo de la vida de las personas es intransferible, pues se encuentra en su cerebro y no forma parte de su cultura (Mosterin, 1993).

Las experiencias vividas por los sujetos dependen de la cultura en la que se desenvuelven y determinan las concepciones acerca del conocimiento. Dichas concepciones, influyen en la forma de conducirse frente a situaciones particulares, como por ejemplo la forma de acceder y tratar las fuentes de información y la forma de comunicar el conocimiento. Al respecto Monereo y Badia (2012) sostienen que las creencias epistemológicas, referidas a la naturaleza del conocimiento (qué es el conocimiento) influyen en los procesos cognitivos del pensamiento y razonamiento y se activan al iniciar un proceso de aprendizaje.

Podemos encontrar muchas posturas en lo que se refiere a la concepción del conocimiento. Es así, que en la antigüedad, la concepción empirista consideraba que “el conocimiento se origina por la dación de un contenido al entendimiento del sujeto” (Cueto, 1950, p. 115). Asimismo, Sobrevilla (2014) refiriéndose a Kant indica que el conocimiento comienza con la experiencia y se va enriqueciendo poco a poco hasta permitirle al hombre realizar actividades con mayor destreza y habilidad. Finalmente, Magolda Baxter (como se citó en Whitmire, 2003) considera el conocimiento desde cuatro aspectos: Absolute, knowledge is certain or absolute; Transitional, knowledge is partially certain and partially uncertain; Independent, knowledge is uncertain — everyone has own beliefs and Contextual, knowledge is contextual; judge on basis of evidence in context. (p. 130).

Coincidiendo con los dos primeros aspectos propuestos por Magolda Baxter, la concepción que tiene el individuo sobre el conocimiento será abordada desde el punto de vista absoluto (conocimiento que no cambia) y desde una visión relativa (conocimiento que se va construyendo) (Gonzales et al., 2013). Para ello, vamos a tomar en cuenta una característica muy importante de la actual sociedad, que es la presencia de las nuevas tecnologías en todas las actividades que realiza el ser humano, la abundancia de información y el uso masivo de Internet, como el espacio en el que se registran un sin número de saberes, llamados así por Sobrevilla (2014) para referirse a la extensa gama de conocimientos o información disponible para ser utilizada. Existe una preferencia muy marcada por parte de los jóvenes de buscar información en Internet, puesto que aquí no encuentran limitaciones de tiempo y espacio, lo que concuerda con la poca tolerancia que muestran a esperar solucionar un problema (Bauman, 2000).

Los sujetos consideran que el conocimiento es absoluto cuando tienen la convicción de que este no cambia y que se puede encontrar en cualquier lugar, sobre todo en páginas de Internet. El conocimiento es relativo, cuando es concebido como una construcción personal que se da a través de un proceso

de aprendizaje, que se desarrolla y cambia de manera única en cada persona (Portillo y Pirela, 2010).

Es así que la información es concebida como la materia prima para la construcción personal de conocimiento (Pineda, Durante, Fernández & Belandría, 2003), puesto que como afirma Popper (1994, p. 73) “no existen fuentes últimas de conocimiento”, debido a que constantemente se están transformando los contenidos de libros y revistas, sobre todo si estos se encuentran en Internet. Al respecto Contreras y Martínez (2007) afirman que un 40% del contenido en Internet se modifica mensualmente.

Otro aspecto que se toma en cuenta en la modalidad Potencializante es la concepción de cómo se llega al conocimiento, la cual se refiere a las creencias que tienen las personas sobre la forma de llegar a él y los procesos para obtenerlo. Dichos procesos incluyen la evaluación de la evidencia, el papel de la autoridad y el proceso de justificación (González et al., 2013). La evaluación de la evidencia se refiere al respaldo académico e investigativo de la información a la que se tiene acceso; el papel de la autoridad se ve reflejado en los aspectos que se han aprendido a través del ejemplo, es decir que se han transmitido de persona a persona (Miller, 1995). Finalmente, el proceso de justificación consiste en la forma de llegar al conocimiento, pudiendo ser un proceso formal, como en la escuela; o informal mediante los amigos u otras personas (Calva, 2004).

En conclusión, podemos decir que en la modalidad Potencializante, el papel de la cultura es fundamental para determinar las creencias y adhesiones de las personas que luego se verán reflejadas en las concepciones acerca del conocimiento y de las formas de llegar a él. Las concepciones de cada individuo se evidencian en la forma de actuar de cada uno frente a situaciones que pueden significar la satisfacción de una necesidad o la resolución de algún problema. Como lo afirmó Vigotsky: “la cultura, las instituciones sociales y las costumbres son factores dominantes en el desarrollo cognoscitivo del niño, en particular en las áreas del pensamiento y el lenguaje” (citado por Henson, 2000, p. 45).

3.1.2. Modalidad Virtualizante

La *modalidad* Virtualizante se refiere al “querer hacer del sujeto”, es decir, aquello que pretende, intenta o procura hacer, antes de realizar la acción misma. Esta modalidad “comprende los deseos y deberes del sujeto que lo preparan y mueven a realizar una acción, es decir, corresponden a sus motivaciones” (González et. al, 2013, p. 115). Según Castejón, Gonzáles, Gilar y Miñano (2010) en el campo educativo, la motivación permite comprender las causas de los logros de los estudiantes, independientemente de la inteligencia. En ese sentido, es necesario realizar un análisis de los factores que la determinan; los que se traducen en comportamientos que evidencian obligaciones, responsabilidades o compromisos que asumen de forma voluntaria u obligada.

Diversas investigaciones han tratado de determinar los factores externos que permiten originar la motivación, encontrando una diversidad de variables que van desde el aspecto nutricional de los estudiantes, materiales, infraestructura, salud, situaciones económicas y otras. Así por ejemplo, existen numerosas definiciones que la consideran como un proceso interno, que conduce a la persona hacia una meta y se evidencia mediante su comportamiento frente a determinadas situaciones, motivo por el cual va cambiando constantemente, como lo afirma Popper (1994). La motivación varía de una cultura a otra, de una sociedad a otra, de una persona a otra, incluso de hora en hora, porque estamos influenciados por el medio que nos rodea.

Existen numerosas teorías que buscan explicar el origen y desarrollo de las motivaciones. Así tenemos, en la perspectiva humanista, basada en la jerarquía de necesidades de Abraham Maslow (1968) las personas deben satisfacer sus necesidades en el siguiente orden: fisiológicas (hambre, sueño), de seguridad (buscando protección), de amor y pertenencia (buscando afecto), de sentirse bien consigo mismo, y la necesidad de auto realización o desarrollo del propio potencial, la cual es más difícil de alcanzar.

Luego, tenemos el enfoque cognitivo, que atribuye a causas internas la motivación del individuo. Estas causas están relacionadas con las metas que cada uno quiere lograr, tal como lo sostienen Dweck y Elliot (citado en Castejón et al., 2010). En la misma línea, Meece, Anderman & Anderman (2006) manifiestan que los estudiantes pueden tener dos tipos de motivaciones: alcanzar las metas de rendimiento (los estudiantes están pendientes de alcanzar buenos resultados para quedar bien ante los demás, buscando el reconocimiento y evitando el fracaso), y las metas de aprendizaje (en la que buscan desarrollar su propia competencia, nuevas habilidades y superar retos). De la misma forma, Navarro y Martín (2010) afirman que las metas de aprendizaje constituyen una motivación de tipo intrínseca, en la que sienten satisfacción por aprender algo nuevo.

De la *misma*, forma en la teoría de las atribuciones causales de Weiner (citado por Navarro y Martín 2010), se relaciona las motivaciones con los sentimientos que pueden generar los resultados obtenidos en el desarrollo de alguna tarea. La motivación surge cuando se obtiene un resultado, si es positivo origina en el individuo sentimientos de felicidad; sin embargo, si los resultados son negativos surgen sentimientos de tristeza o sorpresa. En ese momento de emociones surge en el estudiante la necesidad de encontrar las causas de los resultados obtenidos, es decir, las atribuciones causales. También, existen otros estilos y tipos de motivación como la extrínseca y la intrínseca. Como refieren Navarro y Martín (2010), la motivación extrínseca, es aquella que proviene de otras personas o factores externos. En cambio, la motivación intrínseca es la que proviene del individuo mismo, cuando lo desea y lo considera necesario, estas personas tienen fuertes motivos para encontrar sus metas.

Por *lo* expuesto, entre la teoría de las atribuciones causales y los tipos de motivación, se encuentran los siguientes puntos en común, tal como se muestran en la tabla 1

Tabla 1. Relación entre los tipos de motivaciones y los tipos de metas académicas.
Elaboración propia.

Tabla 1. Relación entre los tipos de motivaciones y los tipos de metas académicas

Tipos de Metas	Motivación Intrínseca
Metas de aprendizaje	El premio obtenido representa para ellos: <ul style="list-style-type: none"> - La satisfacción de hacer bien las cosas. - El logro de metas personales. - Desarrollar sus propias habilidades Motivo por el cual dedican mayor tiempo y esfuerzo.
	Motivación extrínseca
Metas académicas	El estudiante busca obtener una buena nota más que la satisfacción de aprender algo nuevo. También, busca la aprobación de otros. Se ha notado que generalmente utilizan estrategias de aprendizaje básicas como la memorización.

En la misma línea, en la teoría del aprendizaje auto regulado y el control de la acción (Castejón, 1987) sostiene que si los estudiantes buscan información para estar mejor preparados, significa que están motivados para aprender, tal como menciona Kuhl (1987) al afirmar que los factores motivacionales influyen en el grado de aprendizaje, motivo por el cual persistirán en su esfuerzo, mejorando sus recursos cognitivos, lo cual permitirá que mantengan su motivación.

De la misma forma, las investigaciones sobre competencia informacional de Monereo y Badia (2012) consideran que los estados afectivos pueden facilitar o dificultar el aprendizaje, actuando como mediadores entre la acción y los procesos del conocimiento. Por otro lado, las investigaciones de Marciales et al. (2010) tienen en cuenta que la realización de la competencia informacional está relacionada con “los deseos y deberes del sujeto actante; aquello que lo mueve a realizar la acción, esto es, sus motivaciones” (p.13), es decir, los deseos del sujeto se refieren a aquello que “quieren hacer” antes de poner en práctica la competencia misma. No obstante, no todas las propuestas sobre el desarrollo de la competencia informacional consideran las motivaciones como factores importantes. Por ejemplo, tenemos el modelo de las tres fases para el desarrollo de la competencia informacional de Durban (2006) que se centra solamente en el acceso, tratamiento de la información y comunicación del conocimiento.

Dentro de este marco, se puede afirmar que concebir la competencia informacional sin tener en cuenta las motivaciones de los estudiantes, originaría un desarrollo de la misma muy reducido o sometido limitaciones. Se debe considerar que durante muchos años las escuelas han estado preocupadas por el logro de aprendizajes significativos, los docentes son conscientes de la importancia de tener alumnos motivados en las aulas, por lo cual las estrategias de aprendizaje juegan un papel muy importante para el desarrollo de tareas, en este caso tareas informacionales, tanto en medios digitales como no digitales.

3.1.3. Modalidad Actualizante

Esta *modalidad* se refiere a las aptitudes que tienen las personas al momento de buscar información y presenta dos aspectos: el saber hacer, considerado como aspecto cognitivo, referido a “los conocimientos que posee una persona para la realización de una determinada tarea académica” (González et al., 2013, p. 118), lo que implica conocer el contexto de la tarea. Segundo, el poder hacer, considerado como aspecto pragmático, basado en el “reconocimiento de los recursos (personales o contextuales) con que cuenta para llevar a la práctica dichos conocimientos” (González et al., 2013, p. 118), lo que implica reconocer aquellos factores relacionados con la solución de la tarea y las condiciones materiales para realizarlos.

Las actitudes se entienden como la capacidad o potencial para realizar una acción. Dicho potencial no es observable, solo se evidencia a partir del comportamiento que tienen una persona al realizar una acción, en este caso una tarea informacional. De la misma forma, se asumen que no se adquieren de forma innata, sino que dependen de factores personales y del contexto en el que se desenvuelve el individuo. Asimismo, por su naturaleza se le suele confundir con “habilidad”, siendo esta última la realización de una acción utilizando una técnica apropiada y conocimientos previos. En cambio la aptitud se refiere a la tendencia que tiene el sujeto para actuar de cierta forma frente a un criterio, lo que le permite poner en práctica ciertas habilidades. Es así que una persona puede tener ciertas aptitudes para resolver una tarea de forma determinada, pero no necesariamente ser hábil. En este orden de ideas,

las aptitudes de los estudiantes al momento de resolver una tarea relacionada con la información, ponen en acción aquellas aptitudes con las que cuentan.

Además es necesario indicar, que el reconocimiento de los recursos personales y contextuales estarán determinados por la influencia que puede haber recibido de la familia, escuela, amigos, familia o entorno en el que se desenvuelve. Las aptitudes que adquieren los estudiantes en su proceso de aprendizaje formal o no formal, determinarán la forma de conducirse frente a la solución de una tarea informacional. Sin embargo, pueden existir casos en los que haya intervenido una figura de apoyo en el desarrollo de sus aptitudes para solucionar una tarea informacional.

En ese sentido, la forma de conducirse de los adolescentes dependerá de diversos factores y circunstancias que los rodean. La nueva generación denominada como “generación web”, se caracteriza por aprender de forma práctica, tiene una tendencia natural a buscar y explorar por ellos mismos de forma autónoma, lo que demuestra su deseo de ser constructores activos de su propio conocimiento (Suarez y García, 2011). En la misma línea, coinciden Tuckman y Monetti (2011) cuando afirman que los adolescentes tienen una particular forma de ver el mundo que les rodea pues se encuentran centrados en su persona, buscando afirmar su personalidad, motivo por el cual buscan ser independientes.

Otro factor que interviene en el desarrollo de actitudes en los adolescentes es el auto concepto. Como manifiestan Kurtz-Costes y Scheinder en 1994 (como se citó en Castejon, Gonzáles, Gilar & Miñano, 2010) en su actuar autónomo influyen las percepciones sobre la propia capacidad de ejecución para realizar una tarea determinada. De la misma forma, Navarro y Martín (2010) consideran que el auto concepto es la percepción y evaluación que realizan sobre sí mismos. Por este motivo, los adolescentes buscan descubrirse a sí mismos y diferenciarse de otras personas, buscando su identidad. El concepto de sí mismo influye directamente en el origen de sus motivaciones para realizar acciones. Al respecto Gonzáles y Touron (1992) afirman que el auto concepto parte de la concepción de su propia capacidad de aprender o de

su rendimiento ante un área determinada. Estas concepciones se apoyan en los saberes previos obtenidos de manera formal o no formal. El desarrollo de las aptitudes le permite al individuo actuar de forma autónoma, haciendo uso de sus saberes aprendidos mediante el ejemplo o por haberlas escuchado o leído (Miller, 1995).

Otra situación que se desprende de la búsqueda autónoma de información sin haber tenido una figura de apoyo, es que los estudiantes tienen experiencias de ensayo y error. Esta forma de búsqueda de información implica inversión de tiempo y energía y los aprendizajes logrados de esta forma se verán reforzados o rechazados dependiendo del éxito logrado (Mosterín, 1993). Sin embargo, cometer errores es algo inherente al ser humano, pues le permitirá aprender algo nuevo (Popper, 1994); en este caso al momento de buscar información cometer errores le permitirá realizar búsquedas eficientes frente a nuevos problemas que se le presenten.

Relacionado con la autonomía de los estudiantes frente a la búsqueda de información se encuentran las dinámicas familiares. La sociedad actual tiene características particulares que han influido en la forma de conducirse de las familias. Hace pocos años atrás, muchas familias se caracterizaban por tener padres que trabajaban y las mamás se quedaban en el hogar al cuidado de los hijos. Sin embargo, en la actualidad, con el ingreso de la mujer al ámbito laboral muchos hogares tienen padres y madres que trabajan todo el día; de la misma forma, familias que tienen solamente figura paterna o materna que se encarga de los hijos al mismo tiempo que trabajan. En este contexto, los hijos crecen y se desarrollan solos y a temprana edad aprenden a tomar decisiones por sí mismos.

Retomando la idea de la figura de apoyo, el proceso de socialización permite que los estudiantes aprendan, en primer lugar, de la familia y posteriormente de los amigos y contexto en el que se desenvuelven. Inicialmente, los niños asimilan fácilmente muchos comportamientos de sus padres y familiares, posteriormente en los adolescentes las influencias sociales determinan muchas formas de su comportamiento frente a la solución de

problemas (Calva, 2004). Además, como sostiene Mosterín (1993) existe un proceso de enculturación que se puede recibir de la escuela, amigos, familia, medios de comunicación, lo cual pone en evidencia, el aspecto social del aprendizaje.

Otro factor relacionado con la familia y que puede influir en las formas de conducirse de los adolescentes, es la participación responsable de los padres de familia en la educación de los hijos, constituyéndose el hogar en el escenario principal para el logro de aptitudes, sobre todo de aquellas que están encaminadas al tratamiento eficaz de la información, como una necesidad principal en la SIC (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

Relacionado con el proceso de socialización, se debe reconocer la influencia de la escuela en los aprendizajes de los adolescentes. La escuela como institución educativa formal debe reproducir los modelos sociales a los cuales pertenece y responder a sus requerimientos, para que los futuros ciudadanos se desenvuelvan de forma eficiente. Sin embargo, en la actualidad es innegable la crisis por la que atraviesan las escuelas públicas a nivel nacional, presentando numerosos problemas, que van desde la infraestructura hasta la preparación de los adolescentes y su desempeño en el aula.

3.1.4. Modalidad Realizante

La modalidad Realizante es entendida como la puesta en práctica de la competencia informacional, es la “ejecución del sujeto al hacer uso de las fuentes de información” (González, et.al, 2013, p. 115). Esta ejecución comprende la forma en que la persona se apropia de la información y cómo comunica la elaboración que hace a partir de dicha información, ambas influenciadas desde las modalidades Potencializante, Virtualizante y Actualizante. Podemos afirmar que la “modalidad” Realizante constituye el “hacer” de la competencia, es la ejecución, la puesta en práctica de todo aquello que no se puede observar directamente, como son las creencias, las motivaciones y las aptitudes.

Por lo tanto, podemos afirmar que para el logro de la competencia informacional se deben contemplar situaciones que permitan su desarrollo, puesto que esta, no sólo consiste en la realización de una acción (Marciales et al, 2009), sino que toma en cuenta la influencia del contexto familiar, escolar y social. Los conceptos del “ser” y el “hacer” de la competencia, también han sido considerados por otros autores; así tenemos que Aristóteles (como se citó en Tobón et al., 2006) consideraba a la competencia a través de dos elementos: la potencia, referida a la posibilidad de realizar una acción y el acto, como la forma de realización de la potencia. De igual forma, cuando Chomsky hace alusión a la competencia lingüística, hace uso de dos términos que son “competence” y “performance”, siendo la primera lo potencial que posee el sujeto y la segunda, la acción, es decir la realización de la anterior (como se citó en Tobón et al., 2006)

El acceso, evaluación y uso de la información van a determinar las formas en que el sujeto se apropia de la información. Ante el gran desarrollo de las TIC, una gran cantidad de información se encuentra digitalizada, por lo tanto se puede acceder a ella fácilmente a través de Internet. Para ello, Hernández y Fuentes (2011) indican que existen factores que van a permitir acceder de manera pertinente a la información: el nivel de conocimiento que se tenga del tema, el objeto de la búsqueda y las capacidades cognitivas propias de cada sujeto. Estos factores van a permitir la comprensión de la tarea informacional y van a permitir delimitar el tema motivo de la búsqueda, para lograr así la eficacia y eficiencia en el acceso a la información (Monereo, Badía, Domenech, Escofet, Fuentes, Rodríguez, Tirado y Vayreda (2005).

La evaluación de la información, consiste en la verificación de la confiabilidad de las páginas visitadas en Internet, puesto que muchas veces, los estudiantes demuestran una excesiva confianza en el contenido encontrado, lo cual los lleva a apropiarse de información sin respaldo científico. En cuanto al uso de la información, intervienen factores como: interés por la investigación, las habilidades para interpretarla y reorganizarla, que permitirán un análisis adecuado de la información, que luego servirá de

materia prima para elaborar nuevos constructos de conocimientos, que serán compartidos y comunicados oportunamente. A pesar de ello, podemos decir que muchos estudiantes no analizan los contenidos más allá del nivel temático, no hacen una evaluación crítica de la información y sólo buscan responder de forma rápida a la tarea encomendada (Pharo y Jarvelin, 2004)

La apropiación de la información, así como la comunicación de los nuevos conocimientos, están influenciadas por las concepciones, motivaciones y aptitudes de cada sujeto (González, et. al 2013). La puesta en práctica de la competencia, está regida por las características particulares de cada persona, lo que origina una serie de prácticas habituales, que van a determinar los perfiles de competencia informacional. Es por ello que el desarrollo de la competencia informacional varía de un sujeto a otro, puesto que depende de sus experiencias y del tiempo histórico en el que se encuentra. El contexto socio cultural determina las formas y modos de actuar frente a un problema que significa un reto o un desafío.

3.2. Perfiles de competencia informacional en función a las modalidades

A partir de la descripción de las modalidades de competencia informacional, es posible determinar los perfiles de competencia informacional. El perfil es entendido como “prácticas habituales o preferidas de uso de las fuentes de información” (Castañeda, González, Marciales, Barbosa y Barbosa, 2010. En el ámbito educativo a partir del análisis del comportamiento de los estudiantes, se puede identificar los perfiles de competencia informacional. Además, la manifestación de una necesidad informativa se evidencia a través de los hábitos, costumbres, actitudes y habilidades de los estudiantes (Calva, 2004; Prasad, 1984; Cirigliano, 1971).

Aún cuando el medio que rodea a las personas tenga características similares, el comportamiento informativo varía de un sujeto a otro. Este comportamiento depende de muchos factores como la familiaridad que tenga con el uso de la fuente de información proveniente de soportes físicos o electrónicos. Por ejemplo, un sujeto puede buscar información en recursos informativos como las bibliotecas, bases de datos, amigos, familiares, expertos, etc. y/o a buscar en fuentes de información

documental como monografías, publicaciones periódicas, libros, material audiovisual y otros (Calva, 2004). Esta situación dependerá de factores individuales que pueden ser físicos, emocionales, cognitivos y sociales, los mismos que van combinándose y condicionando el comportamiento informativo de la persona.

Por otro lado, la determinación de los perfiles en grupos con características similares debe reunir ciertas condiciones. Tal como lo manifiesta Calva (2004) estos grupos deben tener ciertas semejanzas, que permita identificarlos como grupos homogéneos. Por ejemplo, que realicen actividades similares, del mismo nivel, los cuales pueden ser de tipo educativo, social o económico. Sin embargo, a pesar de estas similitudes las personas se comportaran de forma diferente al momento de satisfacer una necesidad informativa. Se debe tomar en cuenta también que las necesidades informativas no son estáticas sino más bien dinámicas (Núñez, 1986). Esta condición depende del cambio en algún estímulo del medio ambiente o de su estado fisiológico, psicológico o cognitivo conforme vaya transcurriendo el tiempo.

Para fines de la presente investigación, la identificación de los perfiles de competencia informacional, debe ser valorada como una forma de evaluación diagnóstica. En términos generales, el proceso de evaluación debe ser entendido como una actividad o proceso que permita recoger datos sobre las acciones educativas para valorarlos y tomar decisiones. Entonces partir de una identificación del nivel de logro de la competencia informacional en los estudiantes se podrán plantear una serie de actividades concernientes a su desarrollo.

También, la identificación de los perfiles de competencia informacional, se relaciona con las conductas de las personas. Si se toma en cuenta que las personas se conducen por diversos factores como las experiencias que han vivido en su comunidad, su conducta puede llegar a ser muy compleja (Tarango, 2012). De manera similar, el comportamiento informativo de las personas guardará estrecha relación con la forma más apropiada de resolver los problemas que surgen en su entorno, y con la claridad que tengan sobre cuál es la información más apropiada para resolverlo. (González, 2005).

A continuación se presentan los rasgos relevantes que corresponden a cada perfil. Se debe tener en cuenta que la descripción de cada perfil toma como base las

modalidades de la competencia informacional descrita con anterioridad, motivo por el cual en cada perfil se repiten las cuatro modalidades respectivas. De la misma forma, entre las modalidades y perfiles existe un vínculo interdependiente, pues solamente a partir de las modalidades se puede identificar el perfil de competencia informacional. Sin embargo, la diferencia entre un perfil y otro radica en el nivel de desarrollo de competencia informacional logrado por el estudiante.

3.2.1. Perfil Recolector

Referido a la modalidad Potencializante, el estudiante considera que el conocimiento se puede encontrar en algún lugar, que puede ser Internet. Internet representa para él acceso rápido y fácil a la información, una de las características de las generaciones actuales que considera valora el tiempo en demasía, por lo que no pueden esperar a solucionar su problema informacional. Estos estudiantes requieren acceder a la información con prontitud. Para ellos, Internet a diferencia de los libros, proporciona la información de forma rápida, es decir, prefiere acceder a la computadora utilizando navegadores como Google y mediante Wikis como Wikipedia encuentra la información que necesita, así como a páginas que les proporcionan tareas resueltas. Sin embargo, en este proceso utiliza palabras evidentes muy relacionadas con la necesidad informacional.

En la modalidad Virtualizante, se puede apreciar que aquello que lo mueve a realizar una acción, es un sentido de deber dirigido al cumplimiento de la tarea presentando aquello que él supone espera el docente. El estudiante no considera otras variables al respecto siendo su objetivo cumplir con lo que él considera cumplir con el deber. Las motivaciones para realizar la tarea no están relacionadas con sus intereses y objetivos planteados.

La modalidad Actualizante, el proceso de búsqueda de información para el estudiante está relacionada con las experiencias vividas que vive en su entorno. El contexto puede ser el hogar, la escuela, el entorno cotidiano, es decir el medio en que se desarrolla, las cuales van formando en él hábitos sobre la búsqueda de información, motivo por el cual sus acciones están relacionadas con el ensayo y error, invirtiendo mucho tiempo en obtener la información deseada, sin embargo esta

característica contradice su naturaleza en la modernidad líquida (Bauman, 2000). De la misma forma, las prácticas que realiza, las aprende de lo que ha observado o encontrado durante la búsqueda de información con o sin ayuda.

La modalidad Realizante, se refiere a las prácticas habituales que tiene en el estudiante para realizar la información, es decir, a la puesta en práctica de la competencia misma, referidas al acceso, procesamiento de la información y comunicación del conocimiento (Durban, Cid y García, 2012) las cuales varían de acuerdo al desarrollo de las modalidades anteriores.

3.2.2. Perfil Verificador

En la modalidad Potencializante, el estudiante considera que el conocimiento es relativo, es decir, depende del punto de vista de la persona que lo sustenta, teniendo en cuenta un tiempo y contexto determinado. El estudiante considera que se puede encontrar información tanto en los libros como en Internet. La fuente desempeña un rol complementario. Lo importante para él, es verificar que la información sea verdadera a partir de la posición que presenta el autor. Por este motivo, sus fuentes de información son aquellas que le permitan verificar que la información es verdadera y validada por criterios académicos o científicos. Es por ello que busca en revistas científicas, páginas de Internet especializadas las cuales verifica con la información que puede encontrar en los textos o libros que encuentra en su casa, colegio o biblioteca.

En la modalidad Virtualizante, se puede apreciar que aquello que lo mueve a realizar una acción, son las metas personales, referidas a logros que van más allá de la escuela, es decir, a metas profesionales. Por ello siente satisfacción por realizar las tareas encomendadas.

La modalidad Actualizante, la búsqueda de información del estudiante está relacionada con las experiencias vividas del contexto en que vive. Sin embargo a diferencia del perfil recolector el estudiante si cuenta con experiencias familiares que han orientado sus formas de acceder a la información. Estas experiencias pueden provenir no solamente de la familia sino también de los amigos, profesores. Se debe agregar que las prácticas orientadores han sido reforzadas con un grado adicional de acompañamiento.

La modalidad Realizante, se refiere a las prácticas habituales que tiene en el estudiante para realizar la información, es decir, al momento de la puesta en práctica de la competencia misma, referidas al acceso, procesamiento de la información y comunicación del conocimiento (Durban, Cid y García, 2012), las cuales tomaran características propias de acuerdo a la realización de las modalidades anteriores.

3.2.3. Perfil Reflexivo

En la modalidad Potencializante, los estudiantes se asumen como constructores del conocimiento, la cual construyen teniendo como base la información que encuentran en libros y/o medios informáticos. Con respecto a sus motivaciones para realizar la tarea, están basadas en sus propios intereses. Por esta razón mantienen una actitud crítica frente a las fuentes informativas. Su posición se sustenta en el conocimiento que tiene adquirido en base a su experiencia, como consecuencia de la mucha información que ha consultado y leído. Por este motivo, sus fuentes informativas las encuentra en páginas con reconocimiento académico y libros que le permiten ampliar la información obtenida.

En la modalidad Virtualizante, se puede apreciar que aquello que mueve al estudiante a realizar una acción, es el logro de metas personales relacionadas con un proyecto de vida, así mismo valora la importancia de obtener y producir conocimiento nuevo que le permite ampliar sus horizontes. La autonomía y la autodeterminación son características de estos estudiantes, la realización de sus actividades está relacionada con motivaciones intrínsecas. De la misma forma tiene un sentido de autoformación desarrollado, lo cual le permite mantenerse actualizado constantemente.

La modalidad Actualizante, la búsqueda de información del estudiante está relacionada con las experiencias vividas del contexto en que vive. Sin embargo a diferencia del perfil verificador para el estudiante las fuentes de información van fortaleciéndose con las actividades académicas. De forma similar a la modalidad anterior, el sentido de autoformación que ha desarrollado va acompañado de aptitudes que le permiten utilizar los saberes que posee para cumplir con los objetivos propuestos.

La modalidad Realizante, de la misma forma que en los otros perfiles, dependerá del desarrollo de las modalidades anteriores. La puesta en práctica de la competencia está referida al acceso, procesamiento y comunicación de la información.

4. Herramientas de la Web 2.0 en el desarrollo de la competencia informacional

El desarrollo de la web 2.0 determina una nueva estructura en la sociedad porque no sólo implica la distribución de información y de contenidos, sino que establece las condiciones para que exista una producción conjunta de conocimientos y porque se convierte en la base del comercio, la enseñanza, el trabajo, etc.

La web 2.0 es una plataforma en la que se crea contenido, se reutiliza y se comparte información y conocimiento (O' Reilly, 2005). La web 2.0 es un gran software social, en el que se da un cambio de rol del usuario, que pasa de ser un consumidor de información (web 1.0) a un constructor de conocimiento. En la web 2.0 predomina la participación para la elaboración colectiva, lo que origina espacios virtuales para la interacción social.

El desarrollo de la web 2.0 significa un cambio cualitativo en la forma de relacionarse de las personas, en la manera de establecer las comunicaciones, en las construcciones de agrupaciones colectivas y en el consumo individualizado que se hace de la información. Estos cambios tan marcados en la sociedad actual originan una nueva forma de acceder y tratar la información desde las nuevas tecnologías para transformarla en conocimiento, lo cual implica una nueva forma de enfocar la competencia informacional.

En apartados anteriores mencionamos que la competencia informacional está constituida por un conjunto de conocimientos, motivaciones y aptitudes que permiten al sujeto diferenciar la información más relevante y seleccionarla por su pertinencia, lo que constituyen las modalidades Potencializante, Virtualizante, Actualizante y Realizante de la competencia informacional. La modalidad Realizante, se refiere a la puesta en práctica de la competencia, es decir la búsqueda y tratamiento eficaz de la información para transformarlo en nuevo conocimiento, etapas propuestas en el modelo de las Tres Fases (Blasco y Durban, 2012).

El modelo de las Tres Fases, no contempla el andamiaje personal del sujeto que respalda la manifestación de la competencia, pero en base a la importancia que la información ha adquirido en la sociedad, toma en cuenta los cambios que se han producido en el nivel de acceso a ella y en las formas que se usa, por lo que resalta una

serie de capacidades, habilidades y destrezas que se deben desarrollar frente al fácil acceso a Internet.

4.1. Herramientas web para acceder a la información

El acceso a la información consta de algunas etapas tal como lo propone Forest Woody Horton (como se citó en Martínez y Suñe, 2011) las cuales son: tomar conciencia de que hay una necesidad de información, identificar con precisión la información requerida, saber si la información existe y finalmente saber encontrar la información buscada. Dichas etapas constituyen un conjunto de habilidades para planificar, localizar y recuperar la información (Blasco y Durban, 2012), que deben desarrollarse ante la gran riqueza informativa originada por su digitalización.

El modelo de las Tres Fases de Blasco y Durban establece que para acceder a la información, primero se debe efectuar una planificación de la búsqueda de información, la cual consiste en identificar la necesidad de información para resolver una situación problemática. Las personas convierten dicha necesidad en modos de búsqueda y navegación que les proporcionen información relevante en Internet a través de las llamadas páginas web, las cuales pueden ser fácilmente localizadas a través de la World Wide Web (www).

Para localizar información relevante que responda a la necesidad particular de información, es necesario que los usuarios identifiquen aquella información requerida, para lo cual deben revisar una gran variedad de páginas y tener la habilidad de hacer frente a los hipertextos y a la hipermedia. Si bien es cierto, en un inicio los contenidos de las revistas, libros y enciclopedias electrónicas eran estáticos, actualmente están interconectados, de tal manera que el lector puede moverse de manera no secuencial y elegir el orden de lectura, no sólo de los textos, sino de las imágenes y sonidos, favoreciendo así el aprendizaje por descubrimiento.

Finalmente, en las fuentes de información digital (bases de datos, publicaciones electrónicas, etc.) se debe recuperar o escoger aquella información que va a servir para resolver el problema informacional a través de un sistema de navegación hipertextual. Las páginas web constituyen la unidad elemental de información que puede contener elementos textuales, además de icónicos y sonoros.

Las habilidades para planificar, localizar y recuperar la información, se desarrollan a través de algunas herramientas web, que permiten llevar a cabo la fase de búsqueda o acceso a la información digitalizada. Por lo tanto es necesario el conocimiento de dichas herramientas y de las estrategias de búsqueda.

Una herramienta indispensable es el buscador, que es un sitio web que te permite encontrar otros sitios web, imágenes o información sobre algo en Internet. Para ingresar a un buscador se debe instalar un navegador, que viene a ser un programa para acceder a cualquier sitio web en Internet, como Internet Explorer, Google Chrome, Firefox o Safari. Entre los buscadores más usados encontramos Google, Yahoo y Bing, los cuales permiten ingresar a catálogos de bibliotecas, bases de datos, revistas electrónicas, repositorios, libros electrónicos y otros.

Además de los buscadores existen otras herramientas web 2.0 que permiten obtener información sobre un tema y además brindan la posibilidad de compartirla. Así tenemos, los marcadores sociales como Delicious, repositorios de video como YouTube, buscadores semánticos como Twine o ThinkMap, etc. Es importante mencionar que la búsqueda eficiente de información a través de las herramientas web, requiere del conocimiento de estrategias de búsqueda, las cuales están relacionadas con los criterios que parten del uso de palabras claves y de la combinación de las mismas, usadas para encontrar la información requerida.

En términos generales el acceso a la información constituye un proceso que se inicia con la identificación de la necesidad de información para resolver un problema y culmina con su recuperación a través del uso de las herramientas web. Podemos decir que existe una perspectiva constructivista en esta fase del desarrollo de las competencias informacionales, ya que como afirma Kuhlthau “los usuarios progresan desde la incertidumbre al conocimiento” (citado por González, 2005, p.112). Además debemos resaltar que la aparición de una necesidad de información determina un comportamiento informativo en el individuo, que se manifiesta en sus modos de búsqueda y navegación.

4.2. Herramientas web para el tratamiento de la información

Siguiendo el modelo de las Tres Fases de Blasco y Durban, encontramos que luego de acceder a la información, se inicia otro proceso en el que se ponen en juego otras habilidades, que incluyen habilidades de pensamiento, de investigación y de producción de nuevo conocimiento a partir de la información encontrada y recuperada.

Conviene subrayar, que las habilidades de pensamiento son muy importantes para el tratamiento del contenido textual con las herramientas de la web 2,0, puesto que se requiere hacer representaciones sintéticas que evidencien la comprensión e interpretación de la información relevante que más adelante le permitirá al usuario reorganizarla y que constituye el punto de inflexión para su transformación en conocimiento.

En esta segunda fase de tratamiento de la información se consideran tres habilidades importantes que son el análisis, la interpretación y la manipulación de la información (Blasco y Durban, 2012), las cuales generalizan a las habilidades de pensamiento, de investigación y de producción antes señaladas.

El análisis y la interpretación son habilidades estrechamente ligadas a la planificación, localización y recuperación de la información dado que, una vez que se accede a ella, de manera secuencial se produce la exploración de los contenidos, para descartar lo irrelevante e identificar y reconocer las ideas y conceptos principales con los cuales se puedan establecer relaciones y “conectarlos” con los conocimientos propios.

La manipulación de la información, constituye en sí la habilidad preponderante en esta fase de tratamiento de la información, que implica su reorganización a través del establecimiento de relaciones jerárquicas y asociativas, de la síntesis que se pueda hacer de ella y de los esquemas a través de los cuales se puedan representar las ideas y conceptos.

Las herramientas web para tratar la información son cada vez más usadas y a la vez más sencillas de usar y favorecen la creación de contenidos. Podemos mencionar por ejemplo a Mindomo, Mindmeister y Xmind que permiten la elaboración de mapas mentales y diagramas, que además de organizar la

información establecen las relaciones entre los conceptos que luego pueden ser contrastados o verificados.

El Movie maker es otra herramienta que permite estructurar la información a través de animaciones en 3D o videos digitales, en los que los contenidos están representados a través de sonidos e imágenes. En la misma línea podemos incluir el programa Camtasia y Animoto; aunque con diferencias en las características de sus entornos.

Una herramienta muy sencilla es el Power Point, donde se puede crear presentaciones de ideas y conceptos principales extraídos durante el análisis de la información. La misma función en cuanto al tratamiento de la información se puede realizar en un Prezi.

Son muy numerosas y variadas las herramientas para el tratamiento de la información, lo que significa una ampliación en los límites de la tecnología del software, debido a la necesidad de manejar la enorme cantidad de datos e información que se genera a raíz de la irrupción de las nuevas tecnologías.

4.3. Herramientas web para comunicar la información

En esta fase es importante tener en cuenta las formas de compartir la información y la aplicación del nuevo conocimiento producido. En base a la información que ha sido sintetizada y ordenada en la fase del tratamiento, surgen las opiniones, ideas y argumentos propios de cada persona, lo que implica un aporte con conclusiones propias, que se pueden presentar utilizando diferentes lenguajes y soportes.

La producción de nuevo conocimiento en base a la información recopilada y tratada es utilizada para generar nuevas ideas, para plantearse nuevas interrogantes y usarlo en otros aspectos de la vida cotidiana. De acuerdo con McLoughlin y Lee (2010), en esta fase se produce experiencias de aprendizaje activo, en la que la generación e intercambio de conocimientos fomenta la autonomía y la participación en las comunidades globales. La información es pues, la materia prima que se transforma en conocimiento personal gracias a las conexiones con los conocimientos previos y al tratamiento que se ha hecho de ella, que conduce a la formulación de conclusiones y elaboración de nueva información.

Existen herramientas web que permiten difundir y comunicar la nueva información, como por ejemplo, aquellas que incorporan texto, como el e-mail o correo, a través del cual se intercambian mensajes y archivos adjuntos; los foros que permiten la opinión y discusión en línea de un determinado tema, constituyéndose en grandes repositorios de información. Los blogs, que son sitios web en los que se puede recopilar y actualizar información, las wikis, el Twitter, el Facebook, etc.

También encontramos herramientas que incorporan audio, como podcasting y Skype, las que incluyen fotos, como Flickr y las que usan los videos como forma de comunicar una información (vodcasting y YouTube). Podemos agregar a las WebQuest que permiten difundir la información obtenida después de un proceso de análisis, selección y síntesis informativa, siguiendo un enfoque constructivista y las plataformas virtuales donde se encuentran herramientas que sirven de apoyo al aprendizaje y a la gestión de datos.

En esta nueva sociedad vinculada simbióticamente a las tecnologías de la información y la comunicación, las herramientas web influyen en el desarrollo de la competencia informacional, ya que permiten elaborar, difundir y acceder a la información. Las posibilidades de difusión aumentan a través de Internet, considerando que la información no sólo se transmite en formato de texto, sino también en formato gráfico, en forma de imágenes, videos, etc. Además Internet favorece la interacción entre los usuarios, basadas en el intercambio de datos y de información digital.

Las herramientas web además de simplificar la forma de comunicación y de interacción de las personas, facilitan la localización y recuperación de la información; su tratamiento y comunicación, permitiendo de esta forma democratizar el acceso a la información y al conocimiento. La estrecha relación entre competencia informacional y herramientas web, es la base para la preparación de las personas para desenvolverse adecuadamente en la sociedad de la información.

Debemos considerar que en la actualidad la información se produce, se distribuye, se consume y se descarta de una manera acelerada y constante. El gran volumen de información generada produce en los individuos incertidumbre y paradójicamente desinformación. Por ello es muy importante el desarrollo de las

competencias para tratar de manera disciplinada la información y aprender a aprender y desarrollarse de manera autónoma.



PARTE II

DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS



2. Diseño metodológico de la investigación

A continuación se presentan y detallan cada uno de los elementos componentes del diseño metodológico.

2.1. Planteamiento del problema

El estudio constituye una investigación sobre los perfiles de competencia informacional en estudiantes del VII ciclo de Educación Básica Regular (EBR). En ese sentido, el problema de investigación planteado es: ¿Cuáles son las características de los perfiles de competencia informacional en los estudiantes del VII ciclo de Educación Básica Regular (EBR) en una I.E. pública de la provincia de Barranca?

2.2. Objetivos de la investigación

Los objetivos de la investigación son los siguientes:

2.2.1. Objetivo general

Analizar los perfiles de competencia informacional que poseen los estudiantes del VII ciclo de EBR en una institución educativa pública de la provincia de Barranca

2.2.2. Objetivos específicos

- Caracterizar las modalidades de la competencia informacional en los estudiantes del VII ciclo de EBR en una I.E. pública de la provincia de Barranca.
- Identificar los tipos de perfil de competencia informacional que poseen los estudiantes en función de las modalidades constituyentes.
- Elaborar recomendaciones para contribuir al desarrollo de la competencia informacional en el grupo de estudiantes.

2.3. Determinación del enfoque, nivel y tipo de investigación

La investigación se realiza teniendo en cuenta el paradigma simbólico interpretativo. Según Lincoln y Guba (como se citó en Gonzales-Monteagudo, 2001) este paradigma nos permite describir el fenómeno dentro del ambiente en el que se encuentra e interpretarlo dentro de un contexto cultural, histórico y social determinado. En la misma línea, Hennink, Hutter y Bailey (2011) afirman que este enfoque busca comprender las experiencias de las personas a partir de la perspectiva de ellas mismas,

dentro del contexto en que viven, lo que denominan perspectiva interior. En ese sentido, el trabajo de investigación está orientado a analizar los perfiles de competencia informacional de los estudiantes a partir de sus prácticas habituales en el tratamiento de la información.

El enfoque metodológico de la investigación es cualitativo. Busca conocer los significados de vida de las personas en un mundo real, interpretar los hechos o actividades cotidianas para brindar explicaciones que puedan servir en nuevas investigaciones (Yin, 2011). Asimismo, Hernández, Fernández y Baptista (2010) consideran que este enfoque sirve para comprender y profundizar fenómenos a partir del punto de vista de los participantes en su propio contexto. En la misma línea, Ary, Cheser, Razavieh y Sorensen (2006) afirman que se busca una comprensión holística del problema, buscando una descripción detallada del mismo, en lugar de solamente realizar un análisis numérico de la información obtenida.

El tipo de investigación es el estudio de casos. Según Cohen (2002) nos permite analizar el fenómeno de estudio a partir de una unidad representativa, buscando comprender integralmente al individuo en su ambiente, a partir de aspectos relacionados con su conducta. En la misma línea, Yin (1994) manifiesta que el estudio de casos surge a partir de la necesidad de comprender fenómenos sociales, buscando mantenerlos de forma integral y significativa en la realidad a la que pertenecen.

Teniendo en cuenta el alcance de la investigación se trata de un estudio de casos descriptivo. Busca describir tendencias y “especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se somete a un análisis” (Hernández et al. 2010, p. 80). También, Pérez (2001), afirma que los estudios descriptivos se caracterizan porque “no se guían por generalizaciones establecidas o hipotéticas, ni desean formular hipótesis generales” (p. 97). De la misma forma, Behar (2008) afirma que los estudios descriptivos permiten realizar análisis de cómo se manifiesta el fenómeno observado, cómo es la forma de la conducta, las actitudes y las preferencias de las personas. Además, Berg (2007) afirma que es descriptivo porque antes de iniciar la investigación se debe determinar la unidad de análisis. En base al sustento teórico mencionado, la presente investigación es descriptiva porque el objetivo es analizar los perfiles de

competencia informacional, basándose en la descripción de sus características y modalidades.

2.4. Categorías y Subcategorías de análisis

De acuerdo con los objetivos generales y específicos de la presente investigación, se ha establecido como categoría de análisis los perfiles de competencia informacional, la cual presenta tres subcategorías que vienen a ser las modalidades de competencia informacional: Potencializante, Virtualizante, Actualizante y Realizante. En el Anexo 1 se muestra la matriz de operacionalización de las variables, el cual indica las categorías y subcategorías.

2.5. Presentación del caso de estudio y los criterios de su selección

La institución educativa pública en la cual se realizó la investigación se encuentra en el distrito de Pativilca, provincia de Barranca, departamento de Lima. Pertenece a la UGEL N° 16, conformada por los distritos de Supe Puerto, Supe Pueblo Barranca, Paramonga y Pativilca. Atiende aproximadamente a 400 alumnos de EBR en los niveles de primaria y secundaria, entre varones y mujeres. En el nivel secundario, encontramos tres aulas en el primer, segundo y tercer grado; y dos aulas en el cuarto y quinto grado respectivamente. La I.E está dirigida por un director y un subdirector y cuenta con aproximadamente 35 docentes y dos auxiliares de educación que se desempeñan sólo en el nivel secundario.

La institución educativa cuenta con un laboratorio de cómputo que tiene 8 computadoras sin acceso a Internet (banda ancha) ni conexión vía WiFi. Asimismo, tiene un Aula de Innovación Pedagógica (AIP) que está equipada con 14 computadoras que tienen acceso a Internet, la cual está disponible para los docentes de cualquier área y nivel, previa coordinación con el docente encargado para evitar el cruce de horarios entre los docentes.

Los estudiantes provienen en su mayoría de familias que viven en el mismo distrito, dedicadas principalmente al comercio o a la agricultura. El nivel educativo que presenta la mayoría de los padres de familia es secundaria completa o inconclusa, habiendo un número reducido de padres con analfabetismo. En lo referente a las

dinámicas familiares, existe una gran problemática, referida a la desintegración familiar, causada por la ausencia prolongada de los padres, quienes por razones económicas, han migrado para trabajar en el extranjero, dejando en muchos casos a sus hijos bajo el cuidado de otros familiares.

La condición socioeconómica de la gran mayoría de estudiantes es baja, situación que en muchos casos los obliga a buscar trabajo para ayudar al sostenimiento del hogar. Sin embargo, a pesar de las carencias económicas, llama la atención, la disponibilidad que tienen los jóvenes de aparatos tecnológicos, como celulares, tablets y laptops, los cuales son de elevado costo. De la misma forma, llama la atención la facilidad que presentan en el manejo de dichos aparatos.

Los informantes elegidos para efectos de la presente investigación pertenecen al VII ciclo de EBR, pertenecientes al nivel secundario, el cual abarca el tercer, cuarto y quinto grados. Las edades de los estudiantes oscila entre los 14 y 18 años, lo cual fue un factor determinante para elegirlos, puesto que en esta etapa los adolescentes son más conscientes de sus actos y pensamientos, debido a que están en el proceso de desarrollo de la etapa de las operaciones formales, período caracterizado porque la persona adquiere la habilidad de pensar sistemáticamente en forma abstracta, acerca de las relaciones lógicas de un problema (Tirado, Martínez, Covarrubias, Olmos y Dizabarriga, 2010).

En el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular se establece los logros educativos por ciclos, los cuales están relacionados con las edades y el grado de madurez de los estudiantes. En el VII ciclo, los estudiantes del tercer grado se encuentran en un momento de iniciación en la adquisición y consolidación de estrategias para solucionar problemas. El cuarto grado constituye el tránsito entre la iniciación y el logro de estrategias de acción frente a un problema. En el caso del quinto grado, la solución de problemas específicos es estimulada por la experiencia y porque los adolescentes ya han consolidado sus formas o guiones propios de enfrentar un problema específico. Dichas características se evidencian también en la resolución de problemas informacionales.

La selección de la unidad de análisis se realizó de manera no probabilística, tomando como referencia el rendimiento escolar. Las investigadoras eligieron dicho

criterio por tratarse de un “caso-tipo” y por la naturaleza de los objetivos de la investigación que plantean analizar actitudes y conductas (Hernández et al., 2010). Las características del grupo seleccionado de acuerdo al criterio elegido, hacen que este sea representativo para la investigación (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005). Ahora bien, el rendimiento académico puede adoptar valores cuantitativos o cualitativos y nos muestran una aproximación al logro de habilidades, actitudes y valores desarrollados por el estudiante (Navarro, 2003). Por ello podemos decir que existen niveles, a los que se les ha denominado niveles de logro, que constituyen “el grado de desarrollo o adquisición alcanzado por el estudiante en relación con los aprendizajes previstos o esperados” (MINEDU, 2009, p. 23).

Para determinar los niveles de logro del rendimiento escolar se tomó como referencia la escala de calificación literal asignada al nivel primario e inicial, el cual considera cuatro escalas, que se muestran en la tabla 2:

Tabla 2. Escala de calificación en la evaluación del nivel primario. Adaptado del Diseño curricular Nacional 2005. Recuperado de <http://goo.gl/ry2kt>

Nivel de logro de aprendizaje	Escala	Significado
Logro destacado	AD	Cuando el estudiante evidencia logro de aprendizajes previstos, con un manejo satisfactorio en las tareas propuestas.
Logro previsto	A	Cuando evidencia el logro de aprendizajes en el tiempo indicado.
En proceso	B	Cuando se encuentra en camino, para lo cual necesita acompañamiento.
En inicio	C	Cuando recién está empezando a desarrollar los aprendizajes o evidencia dificultades para su desarrollo.

Para establecer el nivel de logro de los estudiantes, se revisaron los registros auxiliares de la totalidad de los docentes de las aulas de tercero, cuarto y quinto grado, luego se procedió a obtener los promedios generales de cada uno de los alumnos y establecer un ranking de notas. Para ello las investigadoras utilizaron los nombres de cada nivel de logro utilizado en la tabla 2 y le asignaron un rango de valor, tal como se muestra en la tabla 3.

:

Tabla 3. Escala de calificación con rango de notas.

Nivel de logro de aprendizaje	Rango de notas (escala vigesimal)	Significado
Logro destacado	20 a 18	Cuando el estudiante evidencia logro de aprendizajes previstos, con un manejo satisfactorio en las tareas propuestas.
Logro previsto	17 a 15	Cuando evidencia el logro de aprendizajes en el tiempo indicado.
En proceso	14 a 11	Cuando se encuentra en camino, para lo cual necesita acompañamiento.
En inicio	Menores a 10	Cuando recién está empezando a desarrollar los aprendizajes o evidencia dificultades para su desarrollo.

Sin embargo, al momento de seleccionar a los estudiantes no se encontraron estudiantes con notas correspondientes a logro destacado. Por este motivo, se optó por eliminar la escala con "logro destacado" y los grupos formados quedaron de la siguiente forma, tal como se muestra en la tabla 4:

Tabla 4. Escala utilizada para seleccionar informantes.

Nivel de logro de aprendizaje	Rango de notas (escala vigesimal)	Significado
Logro previsto	17 a 15	Cuando evidencia el logro de aprendizajes en el tiempo indicado.
En proceso	14 a 11	Cuando se encuentra en camino, para lo cual necesita acompañamiento.
En inicio	Menores a 10	Cuando recién está empezando a desarrollar los aprendizajes o evidencia dificultades para su desarrollo.

Teniendo en cuenta la escala de la tabla 4, se procedió a seleccionar los estudiantes de la siguiente forma: dos estudiantes de cada aula con “logro previsto”, dos con “logro en proceso”, y dos con “logro en inicio”; haciendo un total de 42 informantes, entre varones y haciendo un total de 42 informantes, entre varones y damas. Cabe resaltar en este caso, que se capitalizó el hecho que una de las investigadoras labora en la institución educativa, lo cual facilitó bastante las gestiones previas con la Dirección y subdirección para obtener los permisos respectivos así como el vasto conocimiento de la docente acerca de la realidad educativa en la que se desenvuelven los informantes.

2.6. Protocolo de consentimiento informado

En concordancia con las indicaciones realizadas por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica del Perú y tomando en cuenta que el grupo de informantes seleccionados estaba conformado por menores de edad, se vio por conveniente solicitar a los padres de familia o apoderados el permiso correspondiente. El documento para solicitar dicho permiso, fue elaborado tomando como referencia el modelo proporcionado por dicha casa de estudio, tal como se muestra en el anexo 2

2.7. Diseño, validación y aplicación de los instrumentos de recojo de información.

Para identificar los perfiles de competencia informacional, y cumplir con los objetivos de investigación se aplicó un cuestionario estructurado. El cuestionario fue elegido porque permite la recolección de datos, sin que los participantes hagan mucho esfuerzo para contestarlo, puesto que sólo tienen que seleccionar una alternativa que exprese mejor su respuesta, lo que implica el empleo de un tiempo mínimo para ello (Hernández et al.2010). Además, un aspecto muy importante, es que el instrumento reduce la ambigüedad en las respuestas, puesto que el estudiante sólo tiene que escoger una respuesta para contestar la pregunta o situación planteada

Debido a que el cuestionario pretende determinar las prácticas habituales o preferidas en cuanto al tratamiento de la información, las preguntas se realizaron en singular, para lograr la identificación del estudiante con la situación planteada. Las preguntas fueron elaboradas a partir de la identificación de las características que

corresponde a cada modalidad, las cuales permitirán identificar los perfiles. Se formuló 6 ítems para cada perfil: dos para la modalidad Potencializante, una para la modalidad Virtualizante, una para la modalidad Actualizante y dos para la modalidad Realizante, haciendo un total de 18 preguntas. Las preguntas de cada modalidad muestran un grado de progresión entre cada uno de los perfiles.

La escala utilizada para la elaboración del instrumento fue la escala de Likert. Este instrumento se utiliza para medir por escalas las variables que constituyen las actitudes (Hernández et al., 2010), lo cual coincide con lo mencionado por Bell (2002) “las escalas son instrumentos para descubrir la convicción de una opinión o una actitud” (p. 203). Por ello, teniendo en cuenta que la finalidad del instrumento es establecer la forma cómo reaccionan los estudiantes ante una situación propuesta y tratándose de actitudes que guardan relación con sus comportamientos cotidianos frente al tratamiento de la información, la escala se construyó de la siguiente forma:

Tabla 5. Escala utilizada en el cuestionario

Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
5	4	3	2	1

Como se evidencia, la escala consta de 5 puntos con los cuales los estudiantes deben identificarse frente a las afirmaciones propuestas en el instrumento. Estas elecciones dan lugar a una puntuación de 1 si la respuesta es “nunca”, 2 si la acción “casi nunca” se presenta, 3 si ocurre “a veces”, 4 si la acción es “casi siempre” y 5 si la acción es “siempre”. Esta selección resulta apropiada para recoger información sobre sus prácticas habituales frente al tratamiento de la información.

La validación del instrumento se hizo a través de dos procedimientos: el juicio de expertos y la aplicación de una prueba piloto. En el primer procedimiento participaron tres docentes de la Pontificia Universidad Católica del Perú, a quienes se les entregó una matriz del diseño del instrumento. En el segundo procedimiento se aplicó una prueba piloto a veinte alumnos del tercer, cuarto y quinto grado de educación secundaria, de una institución educativa ubicada en el mismo distrito que la institución

en la que se realizaría la investigación, elegida por sus características similares. Finalmente, en base a ambos procedimientos, se reformularon algunas preguntas.

La aplicación del instrumento se llevó a cabo durante dos semanas en los ambientes del laboratorio de ciencias de la institución educativa. Para ello, se aplicó la forma denominada “auto administrado” en la cual se entrega a los estudiantes el cuestionario para que ellos respondan directamente, sin intermediarios (Hernández et al, 2010). Cabe señalar que durante la aplicación del instrumento, los estudiantes se mostraron en todo momento muy colaborativos, lo cual favoreció que se creara un clima de mucha confianza entre ellos y las investigadoras. Con el fin de organizar adecuadamente el trabajo aplicativo, se formaron grupos de cuatro estudiantes dependiendo de la disponibilidad de los horarios y permisos de los docentes.

2.8. Procesamiento y organización de los datos

Para organizar los datos obtenidos se utilizó el software Excel. Primero se elaboraron tablas (una por pregunta) para establecer el porcentaje de alumnos a favor y en contra de cada una de las situaciones propuestas en cada preguntas, para luego interpretarlas de acuerdo a la teoría considerada en el marco teórico. Ello permitió caracterizar cada una de las modalidades correspondientes a cada uno de los perfiles y establecer los rasgos generales de cada uno de ellos. Luego se identificó los porcentajes de los tres perfiles en cada estudiante y el perfil que es predominante en cada uno de ellos y en el grupo en general. El mismo procedimiento se usó para determinar el perfil predominante según rendimiento académico, según grado de estudios y según género.

Asimismo, teniendo en cuenta que el instrumento considera cinco escalas de respuestas para cada ítem, estas se trataron de la siguiente forma:

- a. Las respuestas correspondientes a las alternativas “siempre” y “casi siempre” fueron consideradas a favor de la afirmación propuesta, de tal forma que estas se sumaran y evidenciaran una práctica habitual de los estudiantes.
- b. Las respuestas sobre la alternativa “a veces” se consideró en contra de la afirmación propuesta por el ítem.

Finalmente, aunque existen variedad de técnicas y procedimientos para realizar el análisis de los datos, se ha tenido en cuenta lo mencionado por Pérez (1998) que indica que la forma más frecuente es la representación gráfica, en la cual se expresan los números en forma de porcentajes. Por este motivo, se optó por utilizar los diagramas de barras para mostrar los resultados obtenidos en las tablas.

2.9. Técnicas para el análisis e interpretación de los datos recogidos

Para realizar el análisis e interpretación de los resultados, se tuvo en consideración conceptualizaciones y demás aspectos presentados en el marco teórico, estableciéndose de esta manera, relaciones entre la teoría y la información recogida. Se optó por la interpretación directa teniendo en cuenta que la investigación cualitativa es esencialmente interpretativa. De la misma forma, se tuvo sumo cuidado al momento de interpretar los datos obtenidos en el análisis pues como menciona Pérez (1998) es “el momento más arriesgado del proceso, dado que interpretar supone integrar, relacionar, establecer conexiones entre las diferentes categorías, así como posibles comparaciones” (p. 107).

2.10. Análisis e interpretación de los resultados

A continuación se realizará el análisis e interpretación de los resultados obtenidos:

2.11. Caracterización de las modalidades de competencia informacional

Para el desarrollo de la competencia informacional se necesitan dos procesos íntimamente vinculados: el ser de la competencia, que viene a ser un estado virtual y presupuesto, y el hacer o la ejecución de la competencia misma. Ambas, constituyen las modalidades que definen la competencia, las cuales serán caracterizadas a continuación:

2.11.1. Caracterización de la modalidad Potencializante

La modalidad Potencializante es un modo de existencia de la competencia informacional, abarca las creencias y las adhesiones de las personas, asumidas o impuestas por la influencia de la cultura y del grupo en el que se desenvuelven. Las

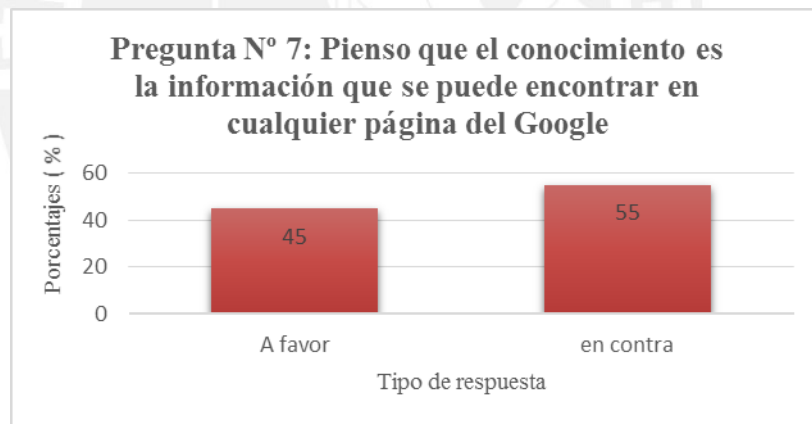
creencias son “convicciones personales no verificadas” (González et al., 2013, p. 117) acerca del conocimiento y las adhesiones son las convicciones que se adquieren del grupo familiar o social acerca del conocimiento. Ambas determinan la posición que el individuo adopta frente a una pregunta, un problema o una necesidad de información.

Siendo el conocimiento el eje central, podemos decir que esta modalidad es de orden epistémico, y abarca dos grandes aspectos: la concepción del conocimiento y la forma de llegar al conocimiento. Ambos aspectos son considerados en esta investigación, como veremos a continuación.

- **Concepción del conocimiento**

Se refiere a la visión que tiene el individuo sobre el conocimiento, pudiendo ser absoluta (conocimiento que no cambia) o relativa (conocimiento que se va construyendo) (Gonzales et al., 2013). En ese sentido, las preguntas formuladas para determinar la concepción del estudiante son las siguientes:

Figura 1: Resultados obtenidos en la pregunta 7.



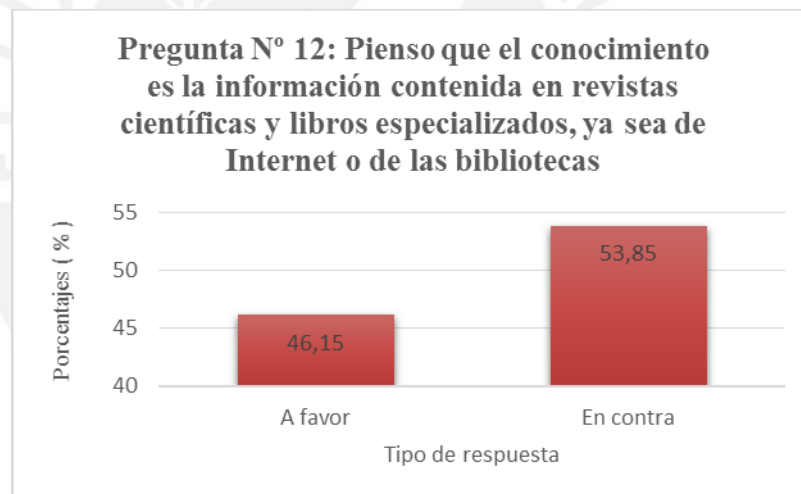
Elaboración propia

Como se puede observar en la figura 1, existe un número mayoritario de alumnos que están en desacuerdo con la afirmación que el conocimiento se encuentra en cualquier página de Google, lo cual es un indicador de que dichos alumnos no creen que el conocimiento sea algo absoluto. Al respecto, Popper (1994, p. 73) establece que “no existen fuentes últimas de conocimiento”. Podemos decir entonces, que este grupo de alumnos entienden el conocimiento como relativo, como un conjunto de saberes que

se pueden ir construyendo a partir de la visita a páginas preferidas o a aquellas que ellos consideran confiables.

Esta pregunta sólo considera la información contenida en Internet, debido a que en Internet “se encuentra todo” (Castañeda et al., 2010, p. 199) y porque se facilita la consulta de temas diversos. La búsqueda de información en Internet no encuentra limitaciones de tiempo y espacio, siendo ello muy importante para las nuevas generaciones, porque como afirma Bauman (2000) se muestran poco tolerantes a esperar demasiado tiempo para solucionar problemas, incluidos aquellos relacionados con el tratamiento de la información. Podemos agregar que en Internet se registran un sinnúmero de saberes, llamados así por Sobrevilla (2014) para referirse a la extensa gama de conocimientos o información disponible para ser utilizada.

Figura 2: Resultados obtenidos en la pregunta 12

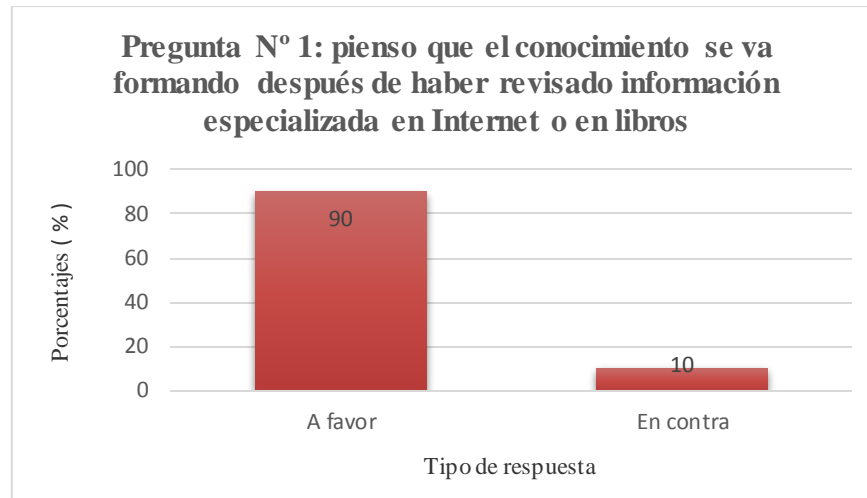


Elaboración propia

Según lo observado en la figura 2, podemos afirmar que al igual que en la pregunta anterior, la mayoría de estudiantes (54 %), considera que el conocimiento no es absoluto y se puede encontrar en las revistas científicas y libros especializados, ya sea de Internet o de la biblioteca. Ello nos permite deducir que los estudiantes tienen una concepción relativista del conocimiento, donde las fuentes de información y el contenido que presentan no son inamovibles, puesto que cambian constantemente en determinados períodos de tiempo

Tal como afirman, Contreras y Martínez (2007) un 40% del contenido en Internet se modifica mensualmente. Esta situación, origina que el conocimiento no se encuentre de manera absoluta en libros y revistas, debido a su constante transformación. De acuerdo con González et al. (2013) podemos suponer que este grupo de estudiantes utiliza la información para luego elaborar sus propias conclusiones.

Figura 3: Resultados obtenidos en la pregunta 1



Elaboración propia

Según lo que podemos observar en la figura 3, la mayoría de estudiantes considera que el conocimiento se va construyendo después de haber revisado información especializada en libros o en Internet. Ello concuerda con los resultados obtenidos en las preguntas anteriores en las que una gran mayoría piensa que el conocimiento no se encuentra de manera absoluta en los libros y en las páginas de Internet,

De acuerdo a los resultados obtenidos en esta pregunta, podemos afirmar que un grupo mayoritario utiliza la información para llegar a conclusiones propias, es decir, el conocimiento es concebido como una construcción personal que se produce a través de un proceso de aprendizaje. Dicho conocimiento se desarrolla y cambia de manera única en cada persona (Portillo y Pirela, 2010).

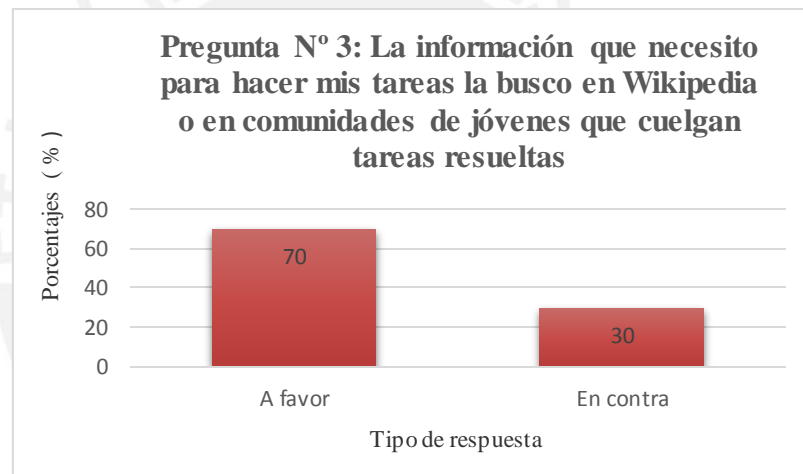
El hecho que la mayoría de estudiantes piense que el conocimiento no es absoluto, sino relativo, nos da indicios claros para determinar que manejan una concepción constructivista del mismo (González et al., 2013) Dicha concepción se origina por las características de la actual sociedad, en la que el papel preponderante de las tecnologías de la información y comunicación, permiten el crecimiento exponencial de la

información y su constante transformación. La información es concebida así, como la materia prima para la construcción personal de conocimiento (Pineda, Durante, Fernández & Belandría, 2003)

- **Formas de llegar al conocimiento**

Se refiere a las creencias que tienen las personas sobre la forma de llegar al conocimiento y sus procesos para construirlos. Dichos procesos incluyen la evaluación de la evidencia, el papel de la autoridad y el proceso de justificación (González et al., 2013) En esta investigación solo se ha tomado en cuenta la evaluación de la evidencia, referida al respaldo académico e investigativo de la información a la que se tiene acceso. Así tenemos los siguientes resultados:

Figura 4: Resultados obtenidos en la pregunta 3



Elaboración propia

Un porcentaje mayoritario de estudiantes, sostienen que buscan información en Wikipedia o en páginas donde se encuentran tareas ya resueltas, tal como se observa en la figura 4 ; ello nos hace suponer que la elección de dichas páginas no se rige por indicadores de credibilidad y de calidad de la información contenida.

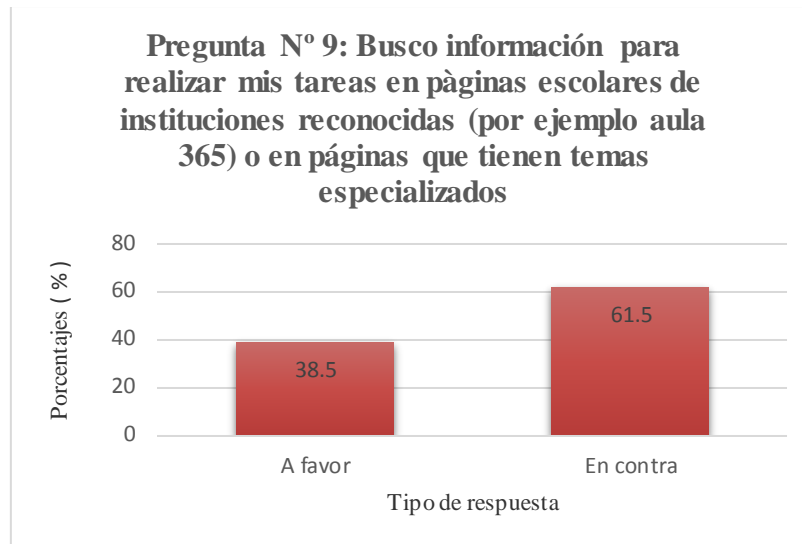
Si bien es cierto, Wikipedia y los sitios web que presentan actividades escolares y sus respectivos solucionarios poseen un carácter colectivo que incentiva el trabajo colaborativo. La mencionada característica se convierte también en un punto débil puesto que, si tenemos en cuenta que cualquier persona sin tener la debida preparación académica autoriza la elaboración de contenidos de cualquier tema, incluso otorga la posibilidad de modificar los contenidos y proporcionar información, podemos inferir

que los contenidos presentados no tienen la rigurosidad científica, ni la confiabilidad que todo trabajo académico requiere para ser tomado como referencia, lo cual anula su validez. A pesar de la mencionada realidad, se puede apreciar la existencia de muchas páginas a los cuales los estudiantes acceden de manera fácil y rápida, siendo usadas como fuente de información para la realización de tareas escolares, aún cuando no poseen validez científica. Este hecho se evidencia con las investigaciones de Gourdain, O'Kelly, Roman – Amat, Soulas, von Droste zu Hulshoff (2008), quienes sostienen que Wikipedia en un afán de lograr rapidez e inmediatez de la información, descuidan la calidad y veracidad de la información.

Los resultados obtenidos, en los cuales se indica que la mayoría de estudiantes hacen sus tareas buscando información en Wikipedia, confirman que Internet es el principal lugar para realizar la búsqueda de información, lo cual se debe principalmente a que los jóvenes en la actual sociedad, están muy familiarizados con los contenidos digitales. Las razones del uso masivo de Wikipedia pueden centrarse en tres aspectos: Su aparición entre los primeros resultados del buscador y su carácter masivo y políglota (Alonso y García, 2013)

Es importante mencionar en este apartado, que las creencias de cómo las personas llegan a conocer, está muy relacionada con el proceso de búsqueda de información. Como sostiene Pineda et al. (2003) la sociedad actual se encuentra en tránsito y se va trasladando de la información al conocimiento. Por ello, es muy importante la evaluación que se haga de las evidencias, es decir, de las fuentes de información para lograr el enriquecimiento cognoscitivo.

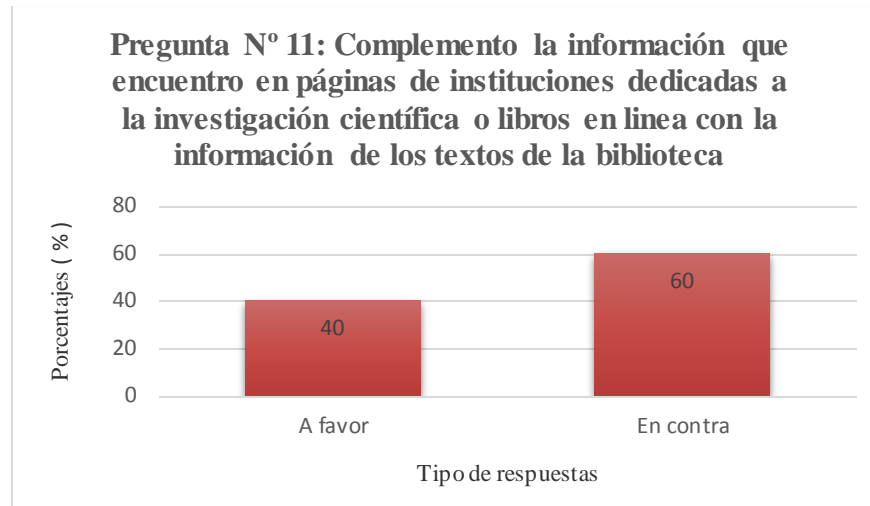
Figura 5: Resultados obtenidos en la pregunta 9



Elaboración propia

En concordancia con la pregunta anterior, en los resultados obtenidos en la pregunta 9, se muestra que la mayoría de los estudiantes no realiza la búsqueda de información en páginas reconocidas o que contengan temas especializados (Figura 5). Lo obtenido, nos demuestra que para ellos no es importante la evaluación de los recursos informativos y que sus criterios de selección pueden estar determinados por la aparición de los primeros resultados en el proceso de búsqueda. Esta tendencia podría estar respaldada por un escaso interés por investigar a profundidad el tema de búsqueda, siendo por el contrario, lo más importante para ellos encontrar la respuesta de manera rápida e inmediata y resolver la tarea asignada.

Figura 6: Resultados obtenidos en la pregunta 11



Elaboración propia

La pregunta 11 complementa a las preguntas 3 y 9 en lo que se refiere a las creencias de cómo las personas llegan a conocer. Hemos visto en los resultados anteriores que la mayoría de estudiantes busca información en Wikipedia y en páginas que contienen tareas resueltas y no lo hace en páginas escolares de instituciones reconocidas, ni en aquellas que tengan temas especializados. En la figura 6 podemos observar, que tampoco complementan la información encontrada con contenidos que pueden encontrar en los libros de la biblioteca o de otros lugares. Esta situación revela que existe una tendencia muy marcada a buscar información de manera rápida y superficial, sin llegar a hacer una búsqueda profunda ni tampoco evaluar las fuentes de información encontradas en el proceso de indagación.

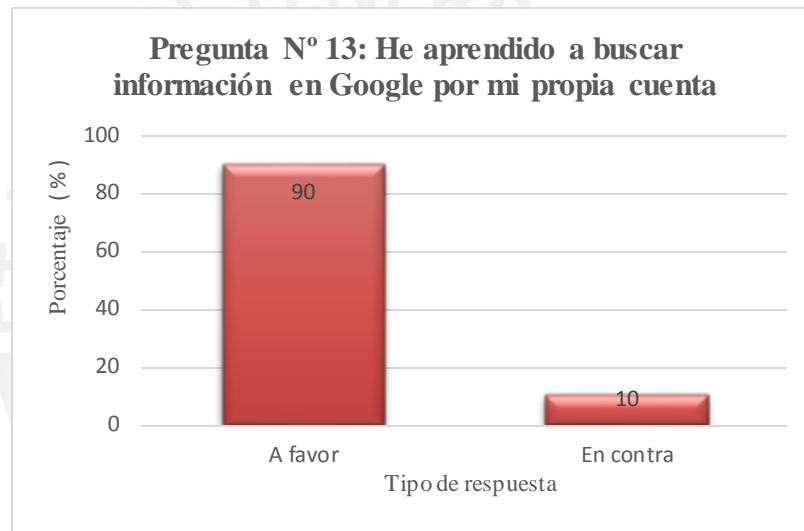
Es posible que la poca importancia que se le otorga a la confiabilidad y certeza de la información, tenga como origen el deseo de cumplir con la tarea asignada de la manera más fácil y rápida posible. Esta situación podría explicarse también porque desconozcan los procedimientos para evaluar las evidencias y en consecuencia, no asumen la importancia del papel que juega la información para la construcción del conocimiento.

2.11.2. Caracterización de la modalidad Actualizante

En la modalidad Actualizante, se consideran las aptitudes que tiene la persona en relación a dos aspectos: los conocimientos que posee para realizar una tarea

informativa y los recursos personales o contextuales con los que cuenta para realizar dicho proceso y que se han ido adquiriendo a lo largo de toda la vida (González et al., 2013). Estos factores personales y contextuales son determinados por la influencia que hayan recibido en la escuela, en la familia o en el entorno en el que se desenvuelven. Por tanto, en esta investigación se considera de mucha importancia identificar la figura de apoyo, entendida como aquellas personas que han intervenido directa o indirectamente en el proceso de aprendizaje, y que han influenciado en el desarrollo de aptitudes que favorecen la realización de la tarea informativa, tal como se establece en las siguientes preguntas:

Figura 7: Resultados obtenidos en la pregunta 13



Elaboración propia

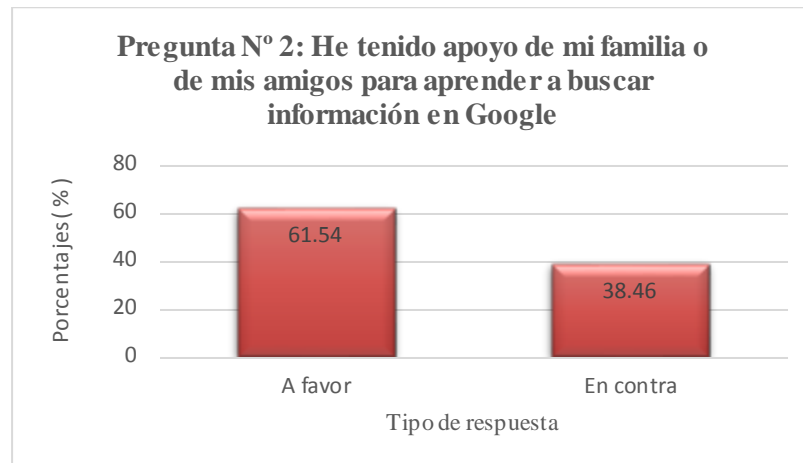
En la figura 7, se muestran los resultados obtenidos en la pregunta 13, la mayoría de estudiantes, afirma haber aprendido a buscar información en Google por su propia cuenta. Este comportamiento de los estudiantes, tal como lo manifiestan Suarez y García (2011) se puede explicar porque la nueva generación denominada “generación web” aprende de forma práctica, presenta una tendencia natural a buscar y explorar por ellos mismos de forma autónoma, lo que demuestra la disposición a construir de manera activa su propio conocimiento.. De la misma forma Tuckman y Monetti (2011) afirman que los adolescentes tienen una particular forma de ver el mundo que les rodea, pues se encuentran centrados en su persona, en afirmar su personalidad, motivo por el cual buscan actuar de forma independiente.

Esta autonomía que presentan los estudiantes y que se manifiesta en la búsqueda de información, podría estar respaldada por el auto concepto, pues como manifiesta Kurtz-Costes y Scheinder en 1994 (como se citó en Castejon, et al., 2010) en el actuar autónomo influyen las percepciones sobre la propia capacidad de ejecución para realizar una tarea determinada. Estas percepciones se apoyan en los saberes previos, los cuales se pueden haber adquirido de manera formal, como la escuela, o de manera no formal mediante sus amigos u otras personas (Calva, 2004). Además de acuerdo con Miller (1995), las propias percepciones dependen de las experiencias vividas, las cuales van a permitir cierto grado de autonomía al momento de actuar.

Asimismo, los resultados permiten inferir que los estudiantes al momento de buscar información por cuenta propia, pueden haber tenido experiencias por ensayo y error, lo cual implica una inversión de tiempo y energía. Por ese motivo, su comportamiento frente a la búsqueda de información será reforzado o rechazado dependiendo del éxito logrado (Mosterín, 1993). Esta situación práctica de buscar información mediante el ensayo y error le servirá a futuro para realizar búsquedas más eficientes, pues como menciona Popper (1994) cometer errores es algo inherente al ser humano, pues le permite aprender algo nuevo.

En la misma línea, también se debe tener en cuenta que las características de la actual sociedad influyen en las dinámicas familiares. Así por ejemplo, como mencionan Blanco y Umayahara (2004) se observa que en las familias ambos padres trabajan. Asimismo, existen muchas familias donde solo se encuentra la figura materna o la paterna al cuidado de los hijos. Inclusive el ingreso de la mujer al trabajo (algo tan cotidiano en las sociedades de hoy) constituye entre otros aspectos, factores a considerar y que originan cambios profundos en la crianza de los hijos y es por este motivo que los niños prácticamente crecen y se desarrollan solos y lo que aprenden depende en su mayoría de ellos mismos.

Figura 8: Resultados obtenidos en la pregunta 2

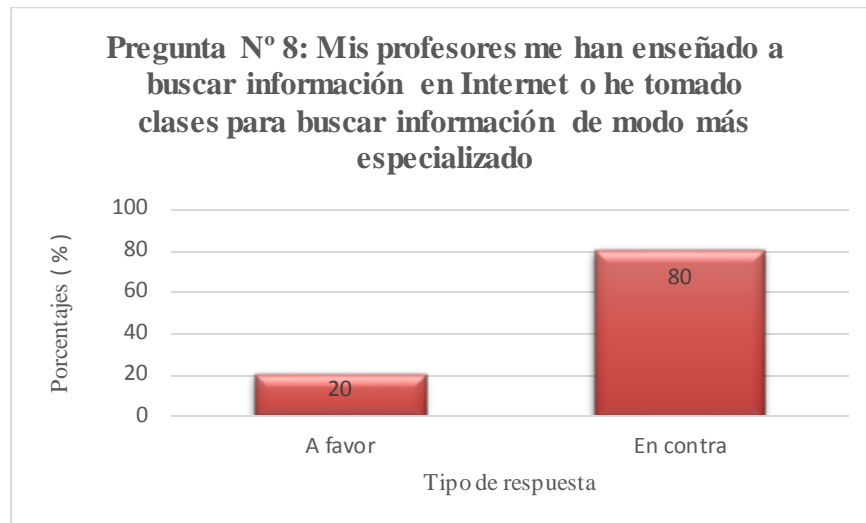


Elaboración propia

Si bien es cierto, como se menciona en el párrafo anterior que la mayoría de estudiantes manifiesta haber aprendido a buscar información en Google por su propia cuenta (Figura 7), también encontramos un grupo mayoritario que sostiene haber recibido apoyo de su familia o de sus amigos, tal como se muestra en la figura 8. Relacionando los resultados de la figura 7 y 8, aparentemente se aprecia una contradicción en los resultados, sin embargo, esto nos indica que probablemente en algunos casos han sido autónomos en sus aprendizajes y en otros han recibido apoyo de sus familiares, dependiendo del contexto en el que se desarrolla la tarea y las circunstancias que lo rodean en ese momento.

Además, estos resultados podrían estar relacionados con el hecho de que en la etapa de la adolescencia, las influencias sociales determinan una forma de comportamiento frente a la solución de los problemas (Calva, 2004). Además, como sostiene Mosterín (1993) existe un proceso de enculturación que se puede recibir de la escuela, amigos, familia, medios de comunicación, lo cual pone en evidencia, el aspecto social del aprendizaje. Otro factor que podría influir para la obtención de estos resultados, es la participación responsable de los padres de familia en la educación de sus hijos, constituyéndose el hogar en el escenario principal para el logro de aptitudes, sobre todo de aquellas que están encaminadas al tratamiento eficaz de la información, como una necesidad principal en la sociedad de la información y la comunicación (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014)

Figura 9: Resultados obtenidos en la pregunta 8



Elaboración propia

En la figura 9, se muestran los resultados obtenidos en la pregunta 8. La mayoría de estudiantes niegan haber recibido enseñanzas de sus profesores para buscar información en Internet o haber tomado clases para buscar información de modo más especializado. Esta pregunta, a diferencia de las anteriores, está orientada a conocer si los estudiantes, han tenido una preparación más especializada para aprender a buscar información de forma eficiente, dentro de un contexto formal como es la escuela o en alguna institución dedicada a ello.

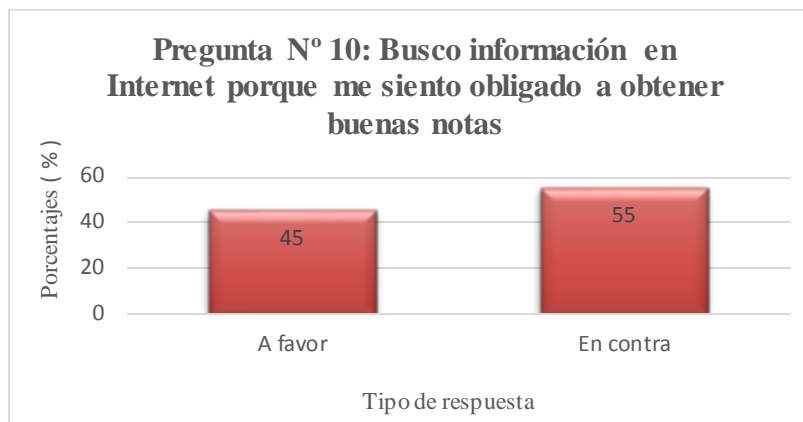
Es innegable la crisis que atraviesan las escuelas públicas a nivel nacional, éstas presentan numerosos problemas, que van desde la infraestructura hasta la preparación de los docentes y su desempeño en aula. Esta situación tiene directa relación con los resultados obtenidos, pues lo estudiantes niegan haber recibido apoyo y orientación de parte de sus docentes acerca de la búsqueda de información. Esto nos lleva a afirmar lo siguiente: que sus prácticas sobre la búsqueda de información las puedan haber aprendido de otras personas u de forma autodidacta; tal como se evidencia en las figuras 7 y 8.

2.11.3. Caracterización de la modalidad Virtualizante

La modalidad Virtualizante, “comprende los deseos y deberes del sujeto que lo preparan y mueven a realizar una acción, es decir, corresponden a sus motivaciones” (González et. al, 2013, p. 115) En el campo educativo, la motivación permite comprender las causas de los logros de los estudiantes, independientemente de la

inteligencia, se le considera como aquello que les permite persistir en sus tareas. (Castejón et al. 2010) Las siguientes preguntas están orientadas a conocer las motivaciones que determinan la forma de actuar de los estudiantes frente a un reto o una necesidad de información.

Figura 10: Resultados obtenidos en la pregunta 10



Elaboración propia

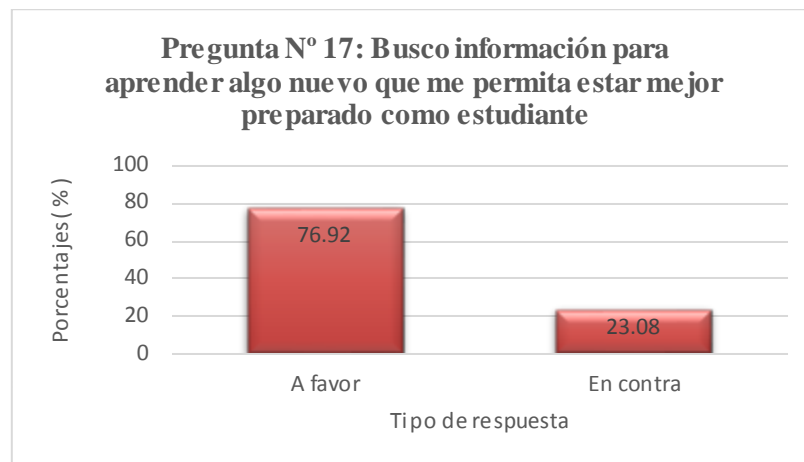
La pregunta 10 está enfocada en conocer la percepción del estudiante en cuanto al deber, es decir si la búsqueda de información se toma como una obligación o surge como un procedimiento espontáneo. Podemos observar en la figura 10, una escasa diferencia entre los que sienten la presión del deber y los que no; pero aun así, la mayoría sostiene que la búsqueda de información en Internet no es motivada por la obligación ni tampoco por el hecho de obtener buenas notas, es decir, no proviene de causas externas.

Dentro del enfoque cognitivo, podrían explicarse los resultados como influenciados por causas internas, que en este caso serían las metas que cada uno quiere lograr, tal como lo sostienen Dweck y Elliot (como se citó en Castejón et al., 2010) De acuerdo con Meece et al., 2006, los estudiantes actúan motivados por dos tipos de metas: las metas de rendimiento y las metas de aprendizaje. En el caso de este grupo de alumnos, la motivación de búsqueda de información, no son las metas de rendimiento, traducidas en las calificaciones obtenidas, sino, más bien las metas de aprendizaje, en las cuales no se genera sentimientos de obligación. De acuerdo con Navarro y Martín (2010) las

metas de aprendizaje constituyen una motivación intrínseca, de sentir la satisfacción de aprender algo nuevo.

Cuando el estudiante siente satisfacción por aprender algo nuevo, encuentra un resultado positivo, lo cual refuerza el comportamiento de buscar información sin sentirse presionado por causas externas. Ello, de acuerdo con la teoría de las atribuciones causales, es una motivación espontánea que le confiere un cierto grado de alegría para realizar una tarea informacional.

Figura 11: Resultados obtenidos en la pregunta 17



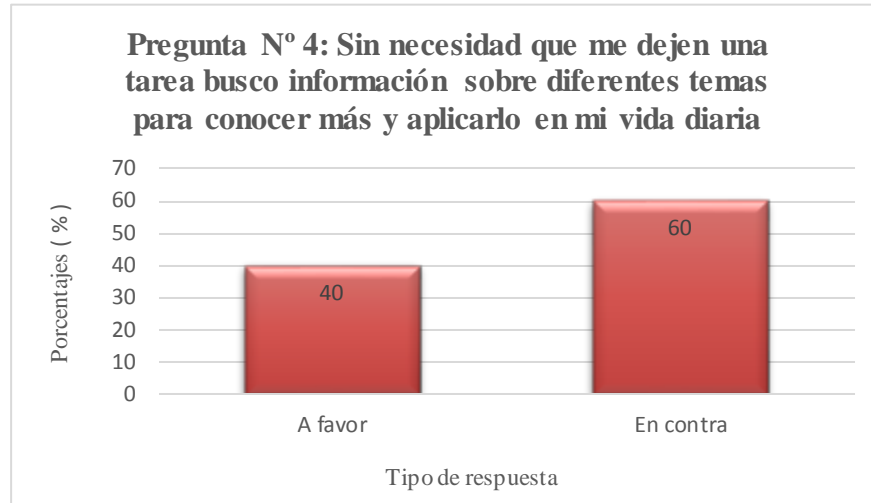
Elaboración propia

En la figura 11, se muestran los resultados obtenidos en la pregunta 17. La mayoría afirma buscar información porque quiere aprender algo nuevo que le permita estar mejor preparado como estudiante. Este resultado, complementa al obtenido en la pregunta anterior, ya que de acuerdo con Maslow (1987) los estudiantes no buscan información para obtener buenas calificaciones; sino que lo hacen como parte de su autorrealización, para desarrollarse y satisfacer sus necesidades. El estar “mejor preparados” implica una necesidad de logro intelectual para comprender lo que les rodea e incrementar sus conocimientos.

De acuerdo a la teoría del aprendizaje auto regulado y el control de la acción citado en Castejón (1987) si los estudiantes buscan información para estar mejor preparados, significa que están motivados para aprender, es decir, los factores motivacionales influyen en el grado de aprendizaje (Kuhl, 1987) De la misma forma, si persisten en su

esfuerzo, mejorarán sus recursos cognitivos, lo cual hará que mantengan su motivación.

Figura 12: Resultados obtenidos en la pregunta 4



Elaboración propia

En la figura 12 se muestran los resultados obtenidos en la pregunta N° 4. La mayoría de estudiantes (60 %) niegan buscar información porque alguien se los indica u ordena, es decir, prefieren hacer búsquedas de información motivados por intereses propios, para conocer un poco más y aplicarlo en su vida. Ello demuestra tal vez, una preocupación por estructurar su propio proyecto de vida o de desarrollo personal, puesto que dentro del enfoque humanista, la teoría de la motivación propuesta por Maslow en 1968 (como se citó en Castejón, 2010) sostiene que la búsqueda de información para aplicarla a su vida diaria, expresa un deseo de autorrealización, un deseo de desarrollar sus potencialidades y posibilidades como persona que vive en un contexto familiar, escolar o profesional.

Podríamos también explicar los resultados obtenidos a partir del auto concepto. Como manifiesta Navarro y Martín (2009) “la comprensión de sí mismo o auto concepto es la percepción cognitiva consciente, y la evaluación que realizan sobre sí mismos, la representación que tiene el adolescente de su yo” (p.200) Por este motivo, quiere descubrirse a sí mismo y diferenciarse de otras personas, buscando su identidad. El concepto de sí mismo influye directamente en el origen de sus motivaciones para realizar acciones.

Por lo tanto, podríamos decir, que buscar información por cuenta propia para utilizarla en su vida diaria, indica que su motivación se origina en el deseo de solucionar sus propios problemas; tal como lo manifiesta González y Touron (1992) el auto concepto parte de la concepción sobre su propia capacidad de aprender o de su rendimiento ante una tarea determinada.

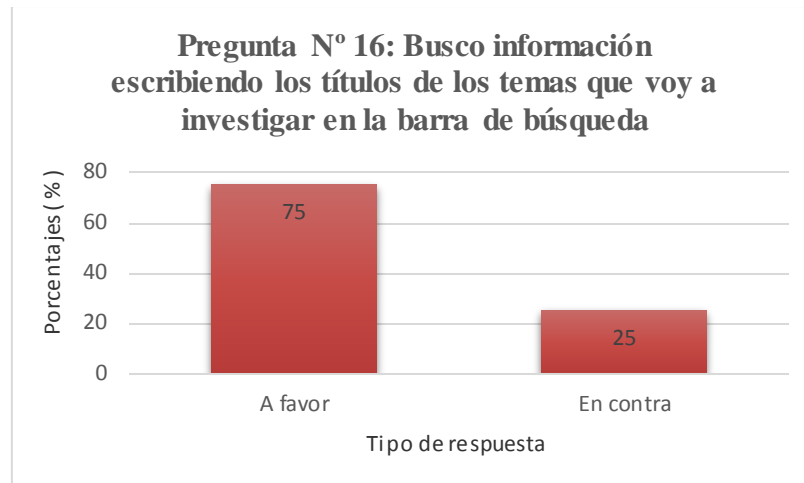
2.11.4. Caracterización de la modalidad Realizante

La modalidad Realizante es entendida como la puesta en práctica de la competencia informacional, es la “ejecución del sujeto al hacer uso de las fuentes de información” (González, et. al, 2013, p. 115) Esta ejecución comprende la forma cómo se apropia de la información y cómo comunica la elaboración que hace a partir de dicha información, ambas influenciadas desde lo Potencializante, lo Virtualizante y lo Actualizante. La forma de apropiación de la información, se manifiesta en el acceso, evaluación y uso de la información, observadas en el momento que el sujeto ejecuta una tarea académica en un determinado contexto. En esta investigación, se tomará en cuenta la forma de acceder y hacer uso de la información, puesto que la evaluación de la información, ya ha sido considerada en la modalidad Potencializante, en el apartado que hace referencia a la forma de llegar a conocer.

Forma de acceder a la información

Implica saber qué requiere el estudiante para solucionar un reto informacional y cómo accede a las fuentes de información, de acuerdo al contexto en que se plantea la necesidad informacional. Las siguientes preguntas están orientadas a conocer cómo se da el acceso a la información:

Figura 13: Resultados obtenidos en la pregunta 16

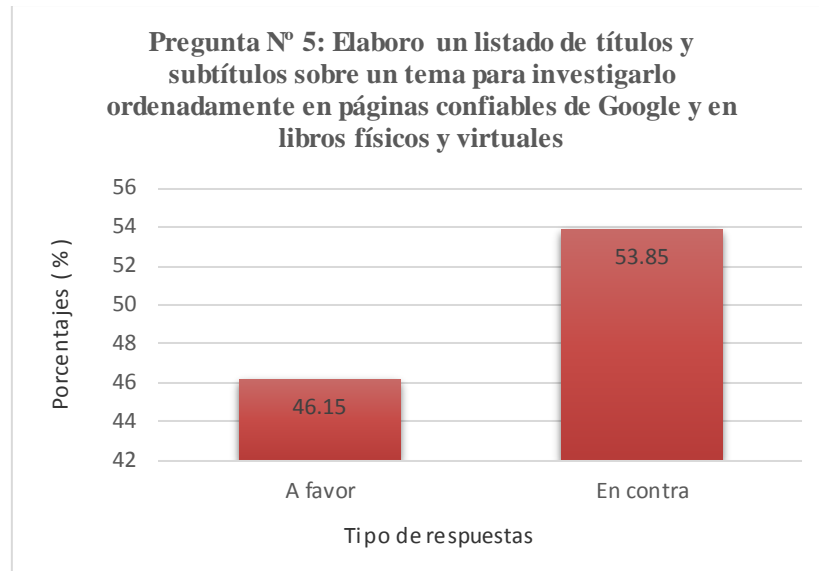


Elaboración propia

En la figura 13 podemos observar que la mayoría de estudiantes para acceder a la información, escriben los títulos de los temas que van a investigar en la barra de búsqueda. Ello demuestra que no realizan un proceso de análisis de contenidos, no son capaces o no se encuentran motivados para encontrar subtemas o conceptos relacionados, para realizar la búsqueda, la cual se realiza en un nivel temático. También podemos deducir que la búsqueda de información responde sólo a la necesidad de resolver la tarea que se les ha encomendado, no existe una reflexión sobre la acción, que le permita gestionar la información y localizarla de manera adecuada.

Lo dicho anteriormente, puede estar determinado por los siguientes factores: el nivel de conocimiento que se tenga del tema, puesto que según Hernández y Fuentes (2011) esto influye al momento de elegir las palabras que serán escritas en el buscador que permitirán completar la realización de la tarea encomendada. Otro factor corresponde a la influencia de la formación recibida y de las capacidades cognitivas propias de cada sujeto para realizar un análisis adecuado de la temática y acceder de forma pertinente a la información.

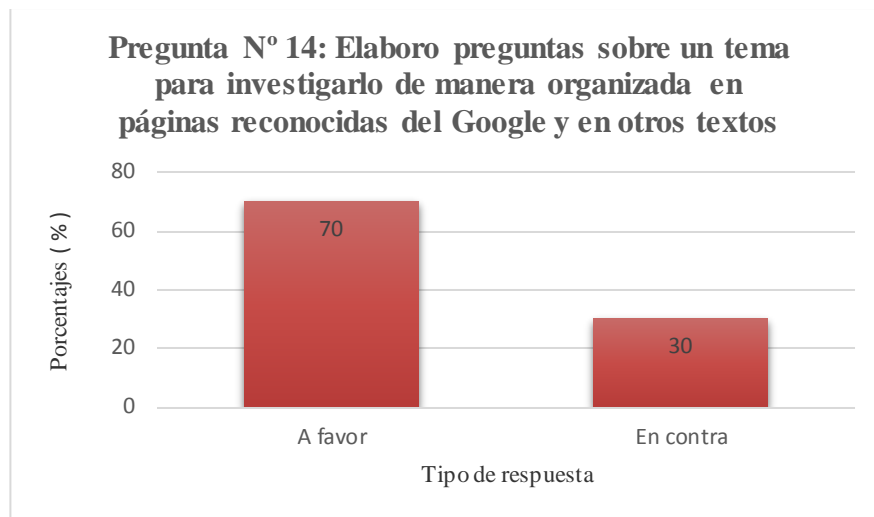
Figura 14: Resultados obtenidos en la pregunta 5



Elaboración propia

Los resultados obtenidos en la pregunta 5, complementan los resultados de la pregunta anterior, puesto que al existir la tendencia de escribir los títulos en la barra del buscador, entonces los estudiantes se muestran en contra de la elaboración de un listado de títulos y subtítulos para realizar la búsqueda y acceso a la información (Figura 14) Ello demuestra cómo dijimos anteriormente, que puede haber un desconocimiento del tema, escasa formación en búsqueda de información, capacidades cognitivas deficientes para analizar el contenido y elaborar subtemas que faciliten el acceso a la información, puesto que como sostienen Monereo et al. (2005) la eficacia y la eficiencia en el acceso a la información depende de la comprensión de la tarea y de la delimitación del tema motivo de la búsqueda.

Figura 15: Resultados obtenidos en la pregunta 14



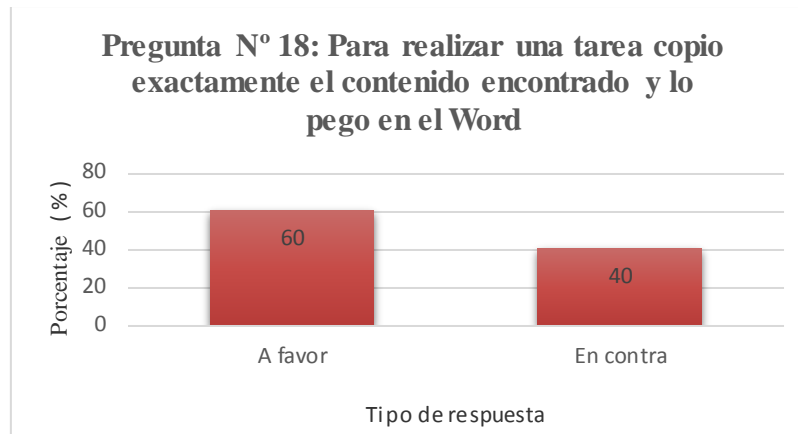
Elaboración propia

Los resultados de esta pregunta, contradicen a los encontrados en las dos preguntas anteriores. De acuerdo a la figura 15 observamos que la mayoría de estudiantes (70%) elabora preguntas sobre un tema para investigarlo de manera organizada en páginas reconocidas del Google. Sin embargo, como observamos en las figuras 13 y 14, los resultados nos indican que los estudiantes no ponen en práctica procedimientos complejos para acceder a la información.

Es probable, que dependiendo de la complejidad de la tarea, de las exigencias del curso o de las preferencias temáticas de los estudiantes, ellos busquen los mecanismos para hacer frente a la gran cantidad de información y poder acceder a ella adecuadamente, siendo las preguntas una buena opción para sistematizar el gran contenido que puede abarcar el título de un tema.

A pesar que los resultados nos muestran un cierto grado de planificación de la búsqueda, es muy probable que las preguntas sean copiadas textualmente en el buscador, puesto que existe esa tendencia, como vimos en las preguntas anteriores.

Figura 16: Resultados obtenidos en la pregunta 18

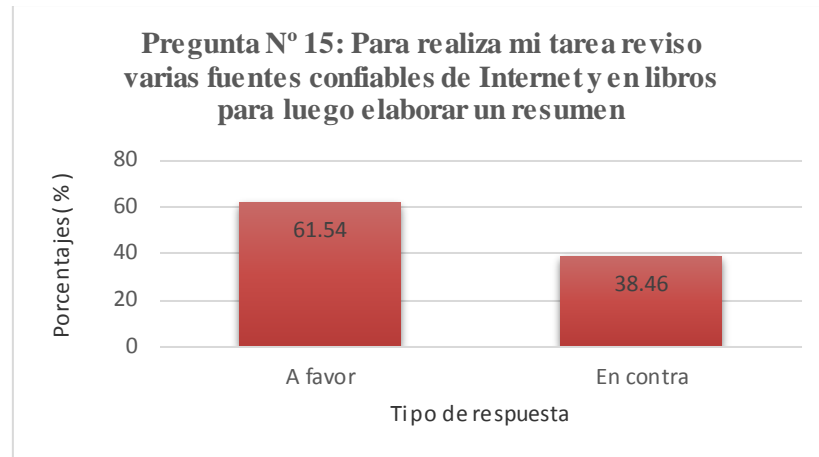


Elaboración propia

Según se muestra en la figura 16, la mayoría de estudiantes afirma que para realizar una tarea copia exactamente el contenido de la información encontrada y la “pega” tal cual en el procesador de texto (Word). Ello nos lleva a inferir que los trabajos presentados por este grupo, sólo contienen información básica que se puede encontrar fácilmente en Internet, extraída de un número limitado de fuentes de información y carentes de aportes propios, siendo la atribución de autoría un problema recurrente.

Lo dicho anteriormente, nos coloca frente a un grupo de estudiantes sin interés por investigar y con escasas o nulas habilidades para interpretar y reorganizar la información, además de demostrar una excesiva confianza en el contenido encontrado. De acuerdo con Pharo y Jarvelin (2004) podemos decir que los estudiantes no analizan los contenidos más allá del nivel temático, no hacen una evaluación crítica de la información y sólo buscan responder de forma rápida a la tarea encomendada.

Figura 17: Resultados obtenidos en la pregunta 15

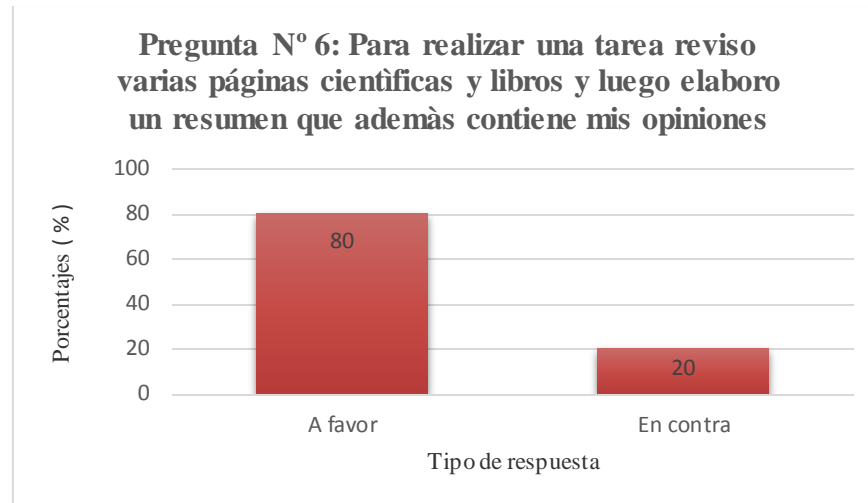


Elaboración propia

Es de suponer, que si la mayoría de estudiantes sostienen que copian y pegan en el procesador de textos los contenidos encontrados en el procesador de textos, tendríamos un grupo reducido de estudiantes que elabora resúmenes después de revisar varias fuentes en Internet. Contrariamente, tal como se muestra en la figura 17, encontramos un grupo mayoritario que se muestra a favor de revisar fuentes confiables de Internet y de libros para hacer resúmenes sobre un tema determinado, encomendado en una tarea escolar.

De acuerdo con lo mencionado líneas más arriba, relacionado a la caracterización de la modalidad Realizante, la forma en que se ejecuta la competencia informacional está influenciada por la modalidad Potencializante, Actualizante y Virtualizante. Ello determina diferentes formas de actuar de los sujetos dependiendo del contexto en que se realice la tarea informacional. Es por ello, que es probable que este grupo de alumnos, dependiendo de sus motivaciones y de sus aptitudes, opten en algunas ocasiones por copiar y pegar, y en otras situaciones decidan contrastar información para elaborar un resumen. Un factor determinante podría ser la exigencia misma del curso en el que se asigna una tarea, para que el estudiante presente un trabajo más elaborado y correctamente estructurado.

Figura 18: Resultados obtenidos en la pregunta 6



Elaboración propia

De manera similar a la figura anterior, en la figura 18, encontramos estudiantes que se muestran a favor de revisar páginas científicas y libros para elaborar resúmenes, además de aportar con opiniones propias. Este resultado nos confirmaría el hecho de que la forma de manifestar la competencia informacional, se ve influenciada por factores como las creencias, las motivaciones y las aptitudes. (González, et. al 2013), además del contexto. Podríamos asumir que los estudiantes adoptan diferentes posturas frente al uso que le dan a la información: en algunos momentos copian y pegan, otras veces elaboran resúmenes y además de resumir vierten sus propias opiniones.

Para finalizar, las caracterizaciones de las modalidades, podemos decir que lo Potencializante, lo Actualizante y lo Virtualizante, se entretajan para dar como resultado una manera particular de ejecutar la competencia informacional; la cual como hemos podido observar culmina con el uso de la información para ser transformada en conocimiento, que luego será comunicada a los demás. El uso o tratamiento de la información busca el enriquecimiento cognoscitivo, para de esta manera potenciar los procesos de toma de decisiones, el análisis crítico y la resolución de problemas, procesos que permitirán expandir el desarrollo del estudiante en todos los ámbitos.

2.12. Identificación de los perfiles de competencia informacional

2.12.1. En General

La identificación de los perfiles de competencia informacional de los estudiantes del VII ciclo de EBR, se ha realizado a partir de los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento. Para ello, se ha tenido en cuenta la caracterización de las modalidades de competencia informacional realizada en el punto 2.2.1, puesto que dichas modalidades determinan los tipos de perfiles, propuestos por Castañeda-Peña et al. (2010) siendo transversales a ellos. En ese sentido, en la tabla 6 se muestran los porcentajes obtenidos por cada estudiante en relación al tipo de perfil de competencia informacional que poseen.

Tabla 6. Porcentajes en relación al tipo de perfil de competencia informacional en cada estudiante

Estudiantes	Recolector	Verificador	Reflexivo	Total
	(%)	(%)	(%)	
E1	35.48	33.87	30.65	100
E2	29.09	34.55	36.36	100
E3	30.77	32.31	36.92	100
E4	35.94	32.81	31.25	100
E5	30.91	34.55	34.55	100
E6	26.79	37.5	35.71	100
E7	41.07	28.57	30.36	100
E8	35.09	29.82	35.09	100
E9	37.93	34.48	27.59	100
E10	31.88	31.88	36.23	100
E11	30.88	32.35	36.76	100
E12	40.82	32.65	26.53	100
E13	31.25	32.81	35.94	100
E14	40.38	30.77	28.85	100
E15	40.32	30.65	29.03	100
E16	38.24	27.94	33.82	100
E17	41.43	30	28.57	100
E18	36.67	31.67	31.67	100
E19	41.18	29.41	29.41	100
E20	34.85	28.79	36.36	100

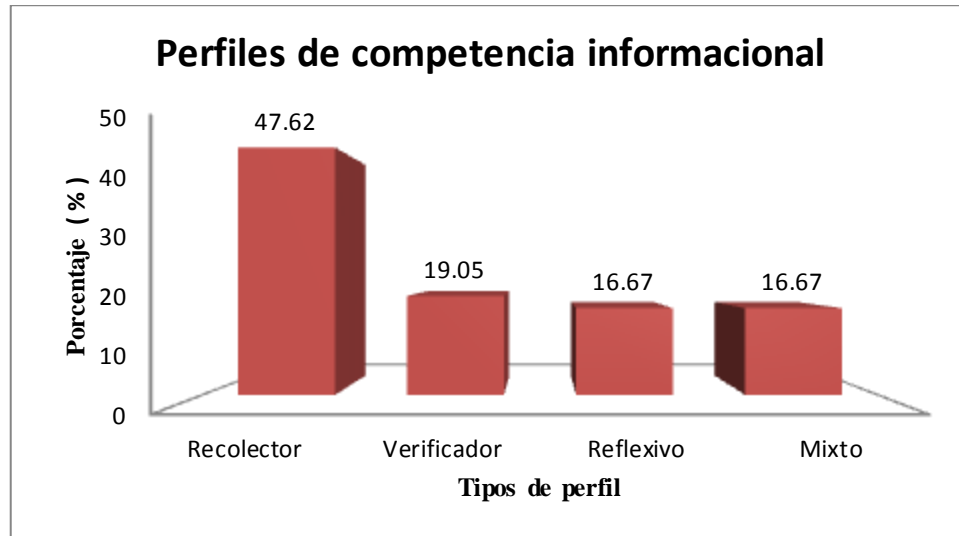
E21	32.79	32.79	34.43	100
E22	39.29	28.57	32.14	100
E23	32.1	35.8	32.1	100
E24	37.1	29.03	33.87	100
E25	35.53	32.89	31.58	100
E26	33.93	33.93	32.14	100
E27	34.72	33.33	31.94	100
E28	29.85	35.82	34.33	100
E29	40.32	30.65	29.03	100
E30	38.24	27.94	33.82	100
E31	41.43	30	28.57	100
E32	36.67	31.67	31.67	100
E33	41.18	29.41	29.41	100
E34	34.85	28.79	36.36	100
E35	32.79	32.79	34.43	100
E36	39.29	28.57	32.14	100
E37	32.1	35.8	32.1	100
E38	37.1	29.03	33.87	100
E39	35.53	32.89	31.58	100
E40	33.93	33.93	32.14	100
E41	34.72	33.33	31.94	100
E42	29.85	35.82	34.33	100

Como se puede apreciar la tabla 1 indica los porcentajes alcanzados en cada perfil, los estudiantes comparten características que pertenecen a cada uno de los perfiles, ya sea en mayor, menor o igual proporción. Estos resultados se deben a que los perfiles “no son fijos, sino más bien fluidos, y se concretan de manera diferente según la tarea académica” a la que se enfrentan día a día (Castañeda et al., 2010, p. 187). Estos resultados pueden variar pues “los perfiles de la competencia dan cuenta de un momento en la trayectoria de vida de los sujetos, en un contexto particular y desde unos referentes históricos y culturales determinados. Por tanto, tienen un carácter dinámico o histórico que reconoce el carácter incommensurable del sujeto” (González et al. 2013, p.127).

Tal como se evidencia, en la tabla 1, los estudiantes presentan un mayor porcentaje en alguno de los perfiles, que corresponde a su perfil dominante en el momento en que

fue consultado. En consecuencia, los resultados globales sobre la identificación de los perfiles de competencia en los estudiantes del VII ciclo se muestran en la figura 19, que se presenta a continuación:

Figura 19: Resultados de perfiles de competencia informacional en los estudiantes del VII ciclo de EBR.



Elaboración propia

En la figura 19, se muestran los perfiles predominantes de competencia informacional de los estudiantes del VII ciclo de EBR. De forma general se puede observar en relación a los demás perfiles que el perfil Recolector es predominante (48%). Esto nos lleva a señalar que los estudiantes se caracterizan por los siguientes rasgos:

- Tienen la idea que el conocimiento no se encuentra en cualquier página del Google, como se establece en Castañeda- Peña et al. (2010) lo cual es un indicador que no creen que el conocimiento sea absoluto.
- Han aprendido a buscar información por cuenta propia, de forma que sus aprendizajes derivan de prácticas de ensayo y error mediante aprendizajes autónomos, prácticos e independientes, lo cual es una característica de los adolescentes en la sociedad actual. Esto nos permite inferir que este perfil 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 derivan de acciones centradas en el ensayo y error” (Castañeda-Peña et al., 2010, p. 205)

- Las motivaciones para buscar información no se centran en la obligación de obtener buenas notas, como lo afirma Castañeda-Peña et al. (2010) aun cuando tienen como perfil predominante el recolector, sus motivaciones provienen de otras fuentes.
- Al ejecutar la tarea informacional, escriben los títulos de los temas que van a investigar en la barra de búsqueda, lo que demuestra que no analizan los contenidos, no son capaces de encontrar subtemas o conceptos relacionados, para realizar la búsqueda, la cual sólo se realiza en un nivel temático. La búsqueda de información responde sólo a la necesidad de resolver una tarea.

A continuación, se puede observar que un porcentaje menor (19 %) pertenece al perfil Verificador. Ello indica que estos estudiantes tienen las siguientes características:

- No se muestran de acuerdo con que el conocimiento se encuentre en revistas científicas y libros especializado, ya sean éstas fuentes obtenidas de Internet o de la biblioteca, lo cual supone una concepción relativista del conocimiento, por considerar las páginas de Internet como contenidos que cambian periódicamente.
- Cuentan con el apoyo de su familia o amigos para aprender a buscar información. Lo que nos permite inferir, como lo manifiesta Castañeda et al. (2010) que este perfil “se caracteriza por la existencia de experiencias familiares o escolares orientadoras de las prácticas de uso de las fuentes de información, de manera que los aprendizajes en este sentido se derivan del acompañamiento recibido” (p. 205) Sin embargo, cuando acepta haber recibido apoyo de sus amigos, se puede afirmar que dichas experiencias pueden haber tenido lugar fuera de la escuela en contextos no formales.
- Sus motivaciones para buscar información radican en la necesidad de aprender algo nuevo para estar mejor preparados como estudiantes. Esto nos permite inferir, como lo manifiesta Castañeda et al. (2010) que “las motivaciones hacia la realización de una tarea están fundamentalmente orientadas por la posibilidad de aprender algo de valor para el logro de metas de formación” (p. 205) o de aprendizaje.
- Al realizar la búsqueda de información no elaboran listados de títulos y subtítulos, ya sea por desconocimiento del tema o por una escasa capacidad para analizar el contenido y deducir los subtemas que podrían facilitar la búsqueda de la información.

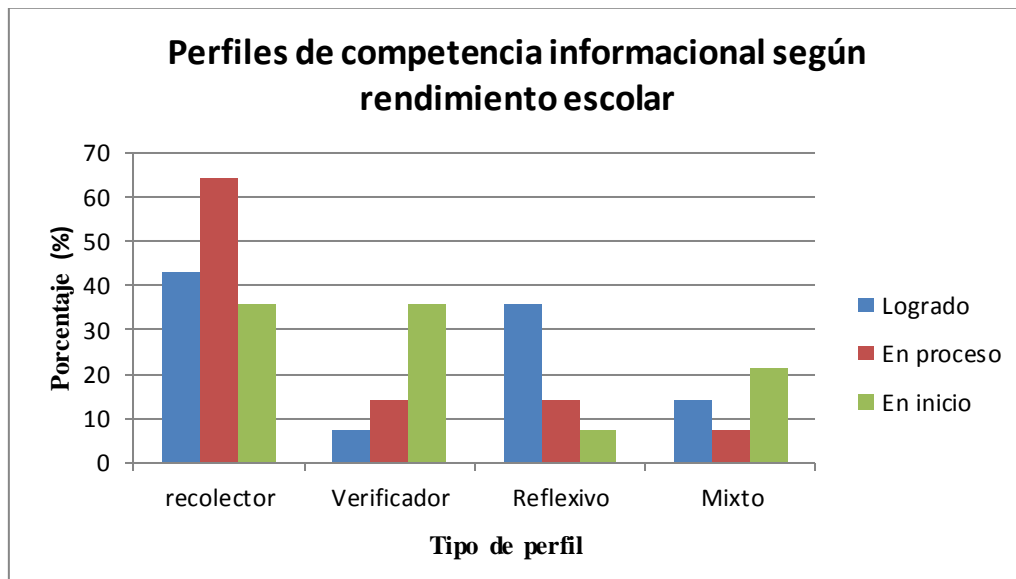
Asimismo, se muestran un grupo de estudiantes con perfil Reflexivo, en menor proporción que los anteriores (17 %). Ello indica que sus características son:

- Piensan que el conocimiento se va formando después de haber revisado información especializada ya sea en libros o revistas de Internet. Por lo tanto, podemos observar que se aplica en este grupo, un enfoque constructivista del conocimiento, tal como se afirma en González, et al. (2013)
- Las habilidades adquiridas para buscar información provienen de personas de su entorno que no son los docentes, ni clases especializadas. Lo cual permite confirmar lo expresado por Castañeda et al. (2010) que considera para este perfil “la existencia de experiencias familiares o escolares orientadoras de las prácticas de uso de las fuentes de información” (p.205) Sin embargo, se contradice cuando afirman que estos “aprendizajes del hogar se continúan y fortalecen en las experiencias académicas” (p.205).
- Sus motivaciones para hacer una tarea están orientadas por la necesidad de conocer diferentes temas para conocer un poco más y aplicarlo en su vida diaria. Lo que nos permite inferir, como la manifiesta Castañeda et al. (2010) que los estudiantes tienen en cuenta aspectos relacionados con su tarea, pero al mismo tiempo esperan los aportes que les brindara el nuevo conocimiento para su formación, es decir, “se proyecta el aporte que puede representar una tarea de esta naturaleza teniendo en cuenta el propio proyecto de vida, así como la riqueza que representa todo conocimiento nuevo” (p.205)
- Elaboran preguntas sobre un tema para investigarlo de manera organizada. Por lo tanto, podemos decir que hay un cierto grado de planificación en la búsqueda, lo que denota el uso de mecanismos para hacer frente a la cuantiosa información que se encuentra disponible.

Finalmente, encontramos un grupo de estudiantes (17 %) que tienen de manera simultánea características de dos perfiles en la misma proporción, lo que denominaremos perfil Mixto. Los estudiantes que pertenecen a este grupo tienen características de ambos perfiles, por ejemplo, recolector-verificador, recolector-reflexivo y verificador-reflexivo. Lo que nos permite afirmar que frente a una situación determinada pueden manifestar comportamientos de ambos perfiles.

2.12.2. En función al rendimiento escolar

Figura 20: Perfiles de competencia informacional según rendimiento escolar, en porcentajes



Elaboración propia

De la misma forma, las investigadoras obtuvieron información sobre los perfiles de competencia informacional relacionadas con el rendimiento académico, para lo cual se formaron tres grupos según el rendimiento escolar, los cuales fueron denominados: previsto, en proceso, en inicio. En la figura 20, se muestran los resultados obtenidos por los estudiantes en relación a los perfiles de competencia informacional y el rendimiento académico. Por un lado, los estudiantes con rendimiento escolar logrado y en proceso, evidencian tener como perfil predominante el Recolector. Por otro lado, los estudiantes con rendimiento escolar bajo tienen como perfiles predominantes el Recolector y Verificador en la misma proporción.

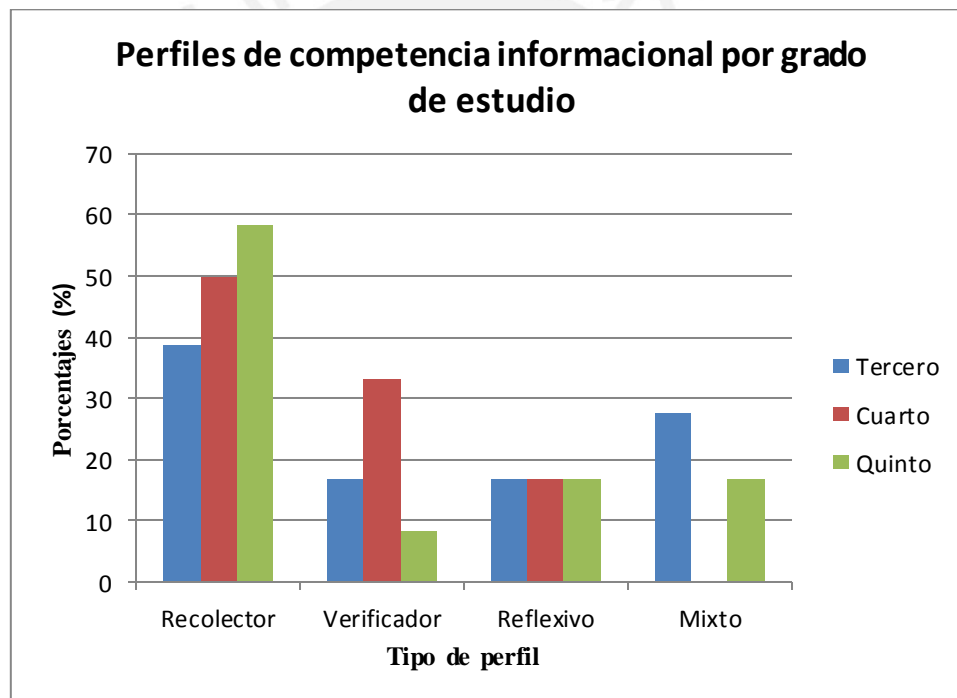
En ese sentido y relacionado con este trabajo de investigación, los trabajos de Lozano, Gonzáles-Pienda, Núñez, Lozano, y Álvarez (2001) refieren que los estudiantes con rendimiento escolar satisfactorio usan con mayor éxito algunas técnicas que permiten adquirir información, codificarla, recuperarla y procesarla, es decir, el desarrollo de la competencia informacional. Sin embargo, los resultados obtenidos

evidencian que los estudiantes con rendimiento escolar logrado, no necesariamente tienen como perfil predominante el Reflexivo, sino más bien Recolector.

Los resultados obtenidos, nos permiten afirmar que no existe relación directa entre el rendimiento escolar y el desarrollo de la competencia informacional identificado mediante los perfiles. Como menciona Lozano et al. (2001), son muchas variables las que influyen en el rendimiento escolar. Pueden influir numerosos factores que afectarían el rendimiento escolar, como por ejemplo, variables cognitivas (capacidad intelectual, aptitudes, conocimientos previos) y emocionales (expectativas, intereses, metas, actitudes, auto concepto) (Alvaro et al., 1990; Adell, 2004).

2.12.3. En función al grado de estudio

Figura 21: Perfiles de competencia informacional según grado de estudio.



Elaboración propia

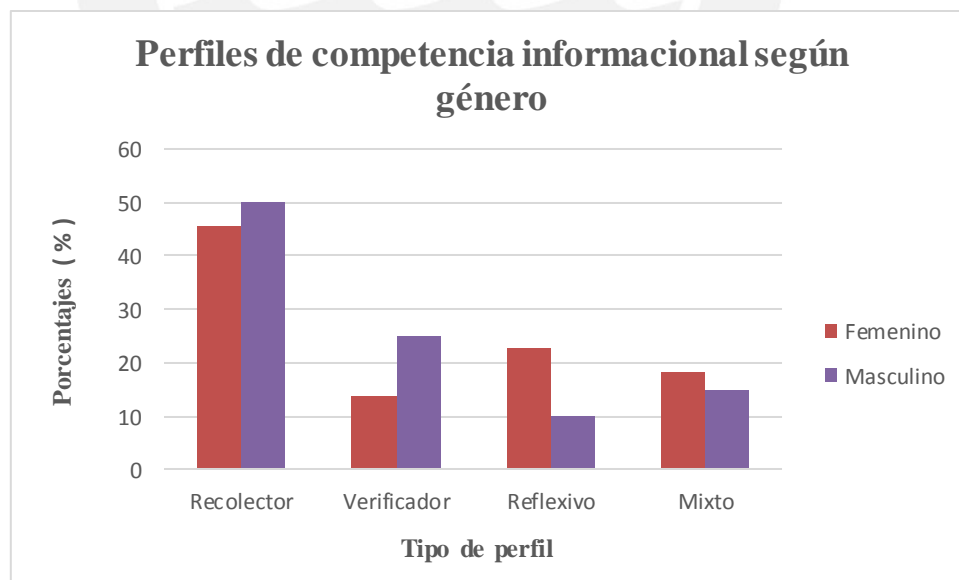
Los resultados de la figura 21, nos muestran que en los tres grados de estudio, el perfil que predomina entre los estudiantes es el Recolector, quienes se caracterizan por pensar que el conocimiento no es absoluto, han aprendido a buscar información por sí solos a través del ensayo y error, no se encuentran presionados por la obtención de buenas notas y para realizar la búsqueda de información sólo copia los títulos en el buscador, puesto que no elabora una lista de subtemas que lo ayuden a ello.

Llama la atención el hecho, que el mayor número de estudiantes con perfil recolector se encuentre en el quinto grado, puesto que al ser los perfiles progresivos, habría de esperarse encontrar, en este grado, una mayoría con perfil reflexivo, dada la mayor experiencia, más edad y mayor desarrollo cognitivo de los alumnos. Esta situación podría explicarse por la ausencia de un programa debidamente organizado y planificado de desarrollo de competencia informacional, de tal manera que los estudiantes, puedan de manera gradual pasar por las modalidades de búsqueda propuesta por Blasco y Durban (2012), que son la búsqueda guiada y la búsqueda pautada, como procesos iniciales, evolucionando luego a aquella que se realiza de manera autónoma.

Así como la búsqueda de información, podemos asumir que hay una ausencia en cuanto a la preparación de los estudiantes en el tratamiento y comunicación de la información, no han existido figuras de apoyo, que ayuden al desarrollo de aptitudes para hacer frente a una tarea informacional.

2.12.4. En función al género.

Figura 22: Perfiles de competencia informacional según género



Elaboración propia

Los resultados obtenidos en la figura 22, son significativos y ayudan a comprender que los varones tienden a ser más recolectores y verificadores que las mujeres, siendo ellas las que ostentan, en su mayoría el perfil reflexivo. De acuerdo a las características

del perfil reflexivo; podríamos decir que las mujeres piensan que el conocimiento se va formando después de haber revisado información especializada ya sea en libros o revistas de Internet, las habilidades para buscar información las han adquirido de personas de su entorno familiar o escolar, sus motivaciones ante la tarea informacional se basa en la necesidad de conocer más sobre una temática y aplicarla a su vida y la búsqueda de información se hace de manera organizada y con una planificación previa.

Las diferencias encontradas entre ambos géneros podrían ser en parte el resultado de las diferencias en la socialización. Hay que tomar en cuenta que la cultura, el colegio, los pares o los medios de comunicación son los principales agentes socializadores, los cuales tienden a establecer estereotipos entre hombres y mujeres en cuanto a cómo deben pensar, actuar o sentir. De acuerdo con Tuckman y Monetti (2011) “las mujeres tienen mayores probabilidades de ver su desempeño como un reflejo de sus capacidades y, por lo tanto perciben la retroalimentación evaluativa como elementos de información y diagnóstico” (p. 160). Lo cual origina que tengan un mejor desempeño que los hombres, como en el caso por ejemplo de la lectura, en la que las mujeres obtienen mayores puntajes.

Otra explicación que podríamos presentar a estos resultados es que de alguna manera, el instrumento aplicado exige un cierto grado de autoreflexión o metacognición y sobre ello existen estudios en los que se establece que las mujeres tienden a usar más estrategias metacognitivas y están más motivadas que los hombres (Lozano et al., 2001).

Por lo dicho, podemos afirmar que las mujeres usan eficientemente las estrategias para planificar, seleccionar y usar la información, demostrándose en el perfil reflexivo que presenta la mayoría de ellas.

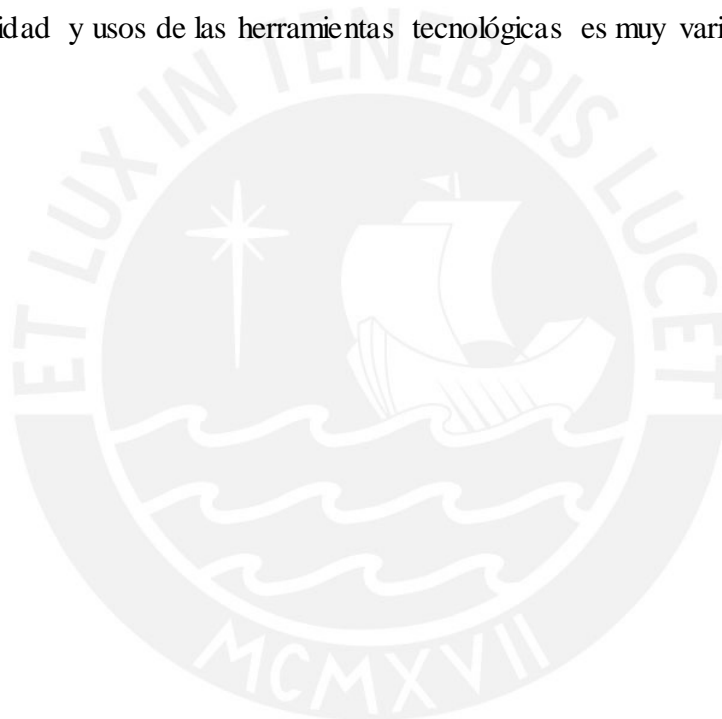
CONCLUSIONES

Los perfiles de competencia informacional en los estudiantes están determinados por las características de las modalidades que lo constituyen, las cuales son: Potencializante, Actualizante, Virtualizante y Realizante. En cada modalidad los estudiantes muestran ciertas tendencias al actuar frente a la información, estas tendencias constituyen los rasgos que caracterizan a cada perfil de competencia informacional. Al respecto nuestra investigación concluye que:

1. La competencia informacional es de suma importancia, pues el tratamiento de la información de forma eficaz es una necesidad para adaptarse y desenvolverse en una sociedad donde los cambios se producen de manera constante. Por ello, la identificación de los perfiles permitirá desarrollar programas pertinentes que orienten el desarrollo de la competencia informacional.
2. Los perfiles de competencia informacional no deben estandarizar el comportamiento de los estudiantes en el acceso, uso y evaluación de la información; puesto que cada uno tiene una historia de vida que determina su comportamiento frente a una tarea o una necesidad de información.
3. En relación a los tres grados de estudio que corresponde al VII ciclo de EBR (Tercero, cuarto y quinto año) el perfil predominante es el Recolector. Lo cual significa que los estudiantes del quinto año a pesar de estar terminando su EBR, no necesariamente han logrado desenvolverse eficientemente frente al manejo de la información
4. Los perfiles de competencia informacional no son estáticos y una persona puede presentar rasgos de uno u otro perfil, lo que se evidencia en la caracterización de los perfiles al mostrar algunas características similares en la misma modalidad aún cuando se trata de perfiles diferentes. Es por ello, que encontramos estudiantes que presentan
5. Los estudiantes con perfil Recolector, muestran las siguientes características: En cuanto a la **modalidad Potencializante** muestran una concepción relativa del conocimiento y preferencia por buscar información en Wikipedia o en páginas de comunidades que presentan tareas resueltas. En la **modalidad Virtualizante** las motivaciones para la búsqueda de información no están relacionadas con la obtención de buenas calificaciones. En la **modalidad Actualizante** el acceso a la información está

- determinado por sus prácticas de ensayo y error. Finalmente, en la *modalidad Realizante*, la búsqueda y recuperación de la información se realiza de forma literal
6. Los estudiantes con perfil Verificador se caracterizan por: En la *modalidad Potencializante*, consideran el conocimiento como relativo, por lo cual la búsqueda de información se realiza sin tomar en cuenta la confiabilidad de las páginas, lo que indica que la información obtenida puede presentar dudas en cuanto a su veracidad. En la *modalidad Virtualizante*, las motivaciones para la búsqueda de información provienen de la necesidad de aprender algo nuevo para estar mejor preparados. En la *modalidad Actualizante*, la forma de acceder a la información en Google está determinada por el apoyo de la familia o amigos. En la *modalidad Realizante*, la búsqueda y recuperación de la información se realiza de manera textual sin disgregar el tema en títulos y subtítulos; sin embargo, realizan sus tareas revisando páginas de Internet que consideran confiables y en libros para de esta forma elaborar resúmenes.
 7. Los estudiantes con perfil Reflexivo se caracterizan por: En la *modalidad Potencializante*, el conocimiento es considerado relativo, puesto que se va formando luego de revisar información especializada en Internet o libros en línea; sin embargo, esta información no es comparada ni complementada con aquella que proviene de textos de la biblioteca. En la *modalidad Virtualizante*, las motivaciones para la búsqueda de información están determinadas por la solución de una tarea encomendada. En la *modalidad Actualizante*, la forma de acceso a la información no está determinada por el apoyo de sus profesores ni por el respaldo de clases especializadas para ello. En la *modalidad Realizante*, muestra un grado de organización para la búsqueda de información a través de la formulación de preguntas para ello accede a páginas reconocidas del Google y libros para hacer un resumen con sus opiniones.
 8. Un mayor rendimiento académico no determina que los estudiantes tengan un perfil Reflexivo. Tal como se evidenció en los resultados obtenidos los estudiantes con mayor rendimiento escolar presentaron como perfil predominante el Recolector; en cambio los estudiantes cuyo rendimiento escolar fue considerado bajo lograron un nivel un poco elevado en el tratamiento de la información al presentar un perfil verificador.

9. En función al género, los varones tienden a ser más Recolectores y Verificadores que las mujeres, siendo ellas mayormente de perfil Reflexivo. Esto indica que a la edad que ellas tienen presentan una mayor madurez psicológica y reflexiva lo cual se evidencia en los resultados.
10. Las herramientas de la web 2.0 juegan un papel muy importante en el desarrollo de la competencia informacional, puesto que, además de ser la principal fuente de información, incentivan la producción conjunta de conocimiento. Para ello, es necesario que el acceso, uso y evaluación de la información sea eficaz, sobre todo en un escenario en que existe una gran cantidad de información y en el que la disponibilidad y usos de las herramientas tecnológicas es muy variada y diversa.



Recomendaciones

1. En los diseños curriculares escolares se debe considerar la reconceptualización de la competencia informacional, la cual permitirá desarrollar adecuadamente el tratamiento eficaz de la información para desenvolverse en el contexto actual.
2. Utilizar otros instrumentos que complementen la información sobre los perfiles de competencia informacional obtenida con el cuestionario estructurado, como por ejemplo entrevistas y observación directa.
3. Los procesos de diagnóstico y desarrollo de las competencias informacionales, deben ser implementados en todos los niveles educativos: primaria, secundaria y afianzarse en la educación universitaria e incluso considerarlas en los ámbitos laborales de instituciones públicas y privadas para de esta forma contar con los elementos necesarios para implementar políticas educativas y formativas, que tomen en cuenta la importancia de usar eficazmente la información.
4. Se deben crear y organizar unidades especializadas en las instituciones educativas, para ayudar a los estudiantes y a los docentes, a desarrollar la competencia informacional, de acuerdo a sus propias necesidades de información.
5. Integrar las herramientas web en las diferentes áreas curriculares para lograr el desarrollo de la competencia informacional en las escuelas.

Referencias Bibliográficas

- Adell, M. (2004). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Alonso, I., y García, J. (2013). Colaboración activa en Wikipedia como método de aprendizaje. *Revista Ried*, 16(1), 13-26. Recuperado de <http://goo.gl/VZPOz4>
- Area, M. (2002). *Sociedad de la información, tecnologías digitales y educación*. Recuperado de <http://goo.gl/iDJgb2>
- Area, M. (2004). Sociedad de la información, tecnologías digitales y educación: luces y sombras de una relación problemática. En Bautista, A. (coord.), *Las nuevas tecnologías en la enseñanza*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía: Akal.
- Area, M. (Junio, 2010). ¿Por qué formar en competencia informacionales y digitales en la educación superior? En Area, M. (Coord.), *Competencias informacionales y digitales en educación superior*, [monográfico en línea] (pp. 2-5). Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de <http://goo.gl/ciMHN0>
- Area, M., Gutiérrez, A. y Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Area, M. y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente [Monografía]. *Revista española de documentación científica*, 46-74, Recuperado de <http://goo.gl/h1e80I>
- Alvaro, M, Bueno, J., Calleja, J., Cerdán, J., Echeverría, M., García, C., Gaviria, J., Gómez, C., Jiménez, S., López, B., Martín-Javato, L., Mínguez, A., Sánchez, A., y Trillo, C. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: Centro de Publicaciones del ministerio de Educación y Ciencia.
- Ary, D., Cheser, L., Razavieh, A. y Sorensen, C. (2006). *Introduction to research in education*. Canadá: Thomson Wadsworth.
- Barbosa, J.W., Barbosa, J. C., Marciales, G. y Castañeda, H. (2010). Reconceptualización sobre competencias informacionales. Una experiencia en la educación superior, *Revista de Estudios Sociales*, 17, 121-142. Recuperado de <http://nubr.co/2LQ4zK>
- Barroso, J., y Cabero, J. (2010). *La investigación educativa en TIC. Visiones prácticas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, 57 (2), 218-259. Recuperado de <http://goo.gl/3BIPP5>

- Blanco, R. y Umayahara, M. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Recuperado de <http://goo.gl/wtZoQ>
- Behar, D. (2008). *Metodología de la investigación*. Recuperado de <http://goo.gl/QvAeta>
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Madrid: Editorial Gedisa.
- Berg, B. (2007). *Qualitative research methods for the social sciences*. Unites States of America: Pearson.
- Blasco, A. y Durban, G. (2012). La competencia informacional en la enseñanza obligatoria a partir de la articulación de un modelo específico [Monografía]. *Revista Española de documentación científica*, 100-135. Recuperado de <http://nubr.co/KV3Sum>
- Calva, J. (2004). *Las necesidades de la información. Fundamentos teóricos y métodos*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castañeda, H., Gonzales, L., Marciales, G., Barbosa, J. y Barbosa, J.C. (2010). Recolectores, verificadores y reflexivos: perfiles de la competencia informacional en estudiantes universitarios de primer semestre. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 33(1). Recuperado de <http://goo.gl/6Qt8VB>
- Castejon, J., Gonzáles, C., Gilar, R. y Miñano, P. (2010). *Psicología de la Educación*. San Vicente, Alicante: Editorial Club Universitario (ECU).
- Castells, M. (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red* vol. I. Recuperado de <https://goo.gl/E6OtZF>
- Castells, M. (2003). *La era de la información. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza editorial.
- Castell, M. (2006). *La sociedad red: una visión global*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M., Tubella, I., Sancho, T., y Roca, M. (2007). *La transición a la sociedad red*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Cirigliano, G. (1971). *La conducta informativa en universitarios argentinos*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Cobo, J. (2009). *El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento*. *Zer*, 27 (14), 295-318. Recuperado de <http://goo.gl/DZKaUr>
- Cohen, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La muralla.
- Contreras, J. y Martínez-Comeche, J. (2007). *Ontologías: ontologías y recuperación de información*. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/11152/>

- Covington, M. (1984). The Self-Worth Theory of Achievement Motivation: findings and Implications. *The elementary School Journal*, 85(1), 4-20. Recuperado de <http://goo.gl/Z00Tjb>
- Cueto, C. (1950). Archivos de la sociedad peruana de filosofía III. El problema del origen del conocimiento en los sistemas racionalistas. Lima- Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos
- Doyle, C. (1994). *Information Literacy in an Information Society: A Concept for the Information Age*. Recuperado de <https://goo.gl/gwhU7G>
- Durban, G. (2006). Aprender a utilizar la información en la biblioteca escolar. *Fundación Dialnet. Revista Educación y Biblioteca*. 18 (156), 60-62. Recuperado de <http://nubr.co/1HO4Uw>
- Durban, G., Cid, A. y García, J. (2012). *Programas para el desarrollo de la competencia informacional articulados desde la biblioteca escolar*. Recuperado de <https://goo.gl/VVA2RC>.
- García- Valcárcel, A. y Hernández, A. (2013). *Recursos tecnológicos para la enseñanza e innovación educativa*. Madrid: Editorial Síntesis
- González, A. (2005). *Los estudios de necesidades y usos de la información: fundamentos y perspectivas actuales*. España: Ediciones Trea, S. L.
- González-Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: Nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Dialnet*, 15, 227-246. Recuperado de <http://goo.gl/kTPppG>
- Gutierrez, A. y Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 38, 31-39. Recuperado de <http://nubr.co/p612jN>
- Gómez, J. y Benito, F. (2001). De la formación de usuarios a la alfabetización informacional: propuesta para enseñar las habilidades de información. *Revista Scire*, 7, (2), 53-83. Recuperado de <http://goo.gl/dKywtk>
- González, L., Marciales, G., Castañeda, H., Barbosa-Chacón, J. y Barbosa, J. (2013). Competencia informacional: desarrollo de un instrumento para su observación, *Lenguaje*, 41(1), 105-130. Recuperado de <http://goo.gl/OOAan6>
- González, M. y Touron, J. (1992). *Auto concepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la auto regulación del aprendizaje*. Recuperado de <http://goo.gl/AUGhAn>
- Gourdain, P., O Kelly, F., Roman- Amat, B. Soulas, D. y Droste zu Hulshoff, T. (2008). *La revolución Wikipedia*. Madrid: Alianza Editorial.

- Greimas, A. (1989). *Del sentido II: ensayos semióticos*. Madrid: Gredos.
- Hennink, M., Hutter, I. y Bailey, A. (2011). *Qualitative research methods*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington D.C.: SAGE Publications Ltd.
- Henson, K. (2000). *Psicología educativa para la enseñanza eficaz*. México D. F.: International Thomson Editores.
- Hernández, M. y Fuentes, M. (2011). Aprender a informarse en la red: ¿Son los estudiantes eficientes buscando y seleccionando información?, *Teoría de la Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12 (1), 47-78. Recuperado de <http://goo.gl/gIJb1d>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M., (2010). *Metodología de la Investigación Científica*. México D.F.: McGrawHill.
- Katiluis-Boydston, M. (1990). *The Semiotics of A. J. Greimas: an introduction*. Recuperado de <http://nubr.co/2RBmBt>
- Kuhl, J. (1987). Motivation, intention and volition. Recuperado de <http://goo.gl/muvurM>
- Lozano, L., González-Pienda, J., Núñez, J. Lozano, L. y Alvarez, L. (2001). Estrategias de aprendizaje, género y rendimiento académico, *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 5 (7), 203-216. Recuperado de <http://goo.gl/yQ5BxW>
- Marciales, G., González, L., Castañeda, H. y Barbosa, J. (2008). Competencias informacionales en estudiantes universitarios: una reconceptualización. *Universitas Psychologica*, 7(3), 643-654. Recuperado de <http://nubr.co/yeSr82>
- Martínez, I., y Suñe, F. (2011). *La escuela 2.0 en tus manos. Panorama como instrumentos y propuestas*. Madrid: Anaya Multimedia.
- Majó, J. y Marqués, P. (2002). *La revolución educativa en la era internet*. Barcelona: Cisspraxis, S.A.
- Maslow, A. (1987) *Motivation and personality*. New York: Longman.
- McLoughlin, C. y Lee, M. (2010). *Personalised and self regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software*. Recuperado de <http://goo.gl/a4nQ8o>
- Meece, J., Anderman, E., Anderman, L. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Erview of psychology*, 57, 487-503. Recuperado de <http://goo.gl/2ENv3n>
- Miller, D. (1995) (compilador). *Popper. Escritos selectos*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- MINEDU (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*. Recuperado de <http://goo.gl/ry2kt>

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Recuperado de <http://goo.gl/iYqY5c>
- Ministerio de Educación. Secretaria de Estado de Educación y formación Profesional (2011). *Marcos y pruebas de evaluación de PISA 2012. Matemáticas, lectura y ciencias*. Recuperado de <https://goo.gl/xCrFvO>
- Monereo, C. y Badia, A. (2012). La competencia informacional desde una perspectiva psicoeducativa: enseñanza basada en la resolución de problemas prototípicos y emergentes [monografía]. *Revista Española de Documentación Científica*, N° monográfico, 75-99, doi 103989/red.2012.mono.978
- Monereo, C., Badía, A., Domenech, M., Escofet, A., Fuentes, M., Rodríguez, J., Tirado, F. y Vayreda, A. (2005). Internet y competencias básicas. *Aprender a colaborar a comunicarse, a participar, a aprender*. Recuperado de <https://goo.gl/4e0MFM>
- Mosterin, J. (1993). *Filosofía de la cultura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1(2), 1-15. Recuperado de <https://goo.gl/b9kx5s>
- Navarro, J. y Martín, C. (2010). *Psicología de la educación para docentes*. Madrid: Ediciones Piramide.
- Núñez, I. (1986). La idoneidad como criterio para evaluar la satisfacción de las necesidades peculiares de información. *Actualidades de la información científica y técnica*. 17(4-6), 69 -84. Recuperado de <http://goo.gl/FFRwcM>
- O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0. *Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software*. Recuperado de <http://goo.gl/m4Xnqm>
- Pharo, N. y Jarvelin, K. (2004). The SST method: a tool analysing Web information search processes. *Information Processing & Management*, 40(4), 633- 654. Recuperado de <http://goo.gl/K9e0p8>
- Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (2002). *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología evolutiva*. Madrid: Editorial Alianza.
- Pasadas, C. (2010). Multialfabetización, aprendizaje a lo largo de la vida y bibliotecas. *Boletín de la asociación andaluza de bibliotecarios*, 98-99,11-38, Recuperado de <http://nubr.co/DaesR0>
- Peiró, J. (2015). *Las competencias en la sociedad de la información: nuevos modelos formativos*. Recuperado de <http://goo.gl/0Qags8>
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas y análisis de datos*. Madrid: Editorial La Muralla.

- Pérez, G. (2001). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pineda, M., Durante, E., Fernández, S. y Belandria, R. (2003). La sociedad de la información como una sociedad en transición: caracterización, tendencias y paradojas. *Revista de Ciencias Sociales*, IX (2), 252-270. Recuperado de <http://goo.gl/qSg5Zu>
- Pinto, M., Sales, D. y Martínez-Osorio, P. (2009). El personal de la biblioteca universitaria y la alfabetización informacional: de la autopercepción a las realidades y retos formativos. *Revista española de documentación científica*, 32, (1), 60-80. Recuperado de <http://goo.gl/woqpE8>
- Pinto, M., Sales, D., Martínez-Osorio, P. y Planelles, E. (2009). Alfabetización múltiple desde la biblioteca pública. Buenos Aires: Alfagrama Ediciones.
- Portillo, R. y Pirela, J. (2009). *Formación de los profesionales de la información en gestión del conocimiento en Colombia*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Popper, K. (1994). *En busca de un mundo mejor*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Prasad, H. (1984). *Information needs and user*. India: Bibliographic Center.
- Prendes, M. (2010). *Enseñanza superior, profesores y TIC: estrategias de evaluación, investigación e innovación*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Seoane, J., y Garzón, A. (1996). El marco de investigación del sistema de creencias postmodernas. *Fundación Dialnet - Psicología política*, 13, 81-98. Recuperado de <http://goo.gl/lz1mNe>
- Serrano, E. (2012). *El concepto de competencia en la semiótica discursiva. Consideraciones semióticas sobre el concepto de competencia*. Recuperado de <http://nubr.co/HO0HA1>
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital*. Recuperado de <https://goo.gl/7tHKfE>
- Sobrevilla, D. (2014). *Introducción a la filosofía*. Lima: Editorial Universitaria.
- Suarez, C. y García, F. (2011). *Universidad y desarrollo social de la web*. Washington DC: Editandum.
- Tarango, J. (2012). *Didáctica básica para la alfabetización*. Buenos Aires: Ediciones Alfagrama.
- Tello, J. y Aguaded, J. (2009). Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos, Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 34, 31-47. Recuperado de <http://nubr.co/OFW5hl>
- Tirado, F., Martínez, M., Covarrubias, P., Olmos, A. y Díaz, F. (2010). *Psicología educativa para afrontar los desafíos del siglo XXI*. México D.F.: Mc Graw Hill.

- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias: pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M., y García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Cooperativa editorial magisterio.
- Tuckman, B. y Monetti, D. (2011). *Psicología educativa*. Querétaro: Ediciones Cengage Artgraph.
- Unión Internacional de Telecomunicaciones. (2009). *Perfiles estadísticos de la sociedad de la información 2009*. Recuperado de <https://goo.gl/fDfOuQ>
- UNESCO (1996). *Conferencia internacional de Educación, 45ª reunión*. Recuperado de <http://goo.gl/24WdG7>
- Vinagre, M. (2010). *Teoría y práctica del aprendizaje colaborativo asistido por ordenador*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Wen J. y Snih, W. (2008). *Exploring the information literacy competence standards for elementary and high school teachers*. Recuperado de <http://goo.gl/qw8VVE>
- Whitmire, E. (2003). Epistemological beliefs and the information-seeking behavior of undergraduates. *Library & Information Science Research*, 25, 125-142. Recuperado de <http://goo.gl/DhElnH>
- Yin, R. (1994). *Case study research. Design and methods. Second edition*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
- Yin, R. (2011). *Qualitative research from start to finish*. Recuperado de <https://goo.gl/yPQ6FP>



Anexos

Anexo 1. Matriz de operacionalización de la categoría: Perfiles de competencia informacional

CAT	SUBCATEGORIA	INDICADORES	ITEMS	TIPO DE RESPUESTA
PERFIL RECOLECTOR	Dimensión Potencializante: “Concepciones que posee el sujeto sobre el conocimiento y la forma de llegar a conocer. Las cuales se manifiestan en la forma como asume una posición frente a un problema una necesidad o un tema que lo reta.”	Concepción del conocimiento: “Es la creencia de que la verdad existe en algún lugar y este lugar puede ser Internet porque allí se encuentra todo”.	Pienso que el conocimiento es la información que se puede encontrar en cualquier página del Google. Pregunta: 7	Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca
		Forma de llegar al conocimiento: “A través de Google y Wikipedia que son las herramientas principales de búsqueda así como palabras clave evidentes en la tarea asignada”.	La forma más fácil y rápida de encontrar información para mis tareas es buscando en Wikipedia o en comunidades de jóvenes que cuelgan tareas resueltas. Pregunta: 3	Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca
	Dimensión Virtualizante: “Corresponde a sus motivaciones, entendidas como el conjunto de razones de la persona que la mueven a la acción de manera sostenida; el énfasis se encuentra en los argumentos que la persona tiene para realizar una tarea académica”.	Motivaciones para realizar las tareas académicas que implican búsqueda de 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”	Busco información en Internet porque me siento obligado a obtener buenas notas. Pregunta: 10	Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca
	Dimensión Actualizante: “Está referida a los factores personales y contextuales con los que cuenta la persona a lo largo de su historia de vida para actuar en la solución de un problema y obtener resultados pertinentes”.	Factores personales y contextuales que determinan la forma de hacer uso de la información: “Tiene escasas experiencias familiares o escolares orientadoras de las prácticas de uso de las fuentes de información, sus acciones de derivan del ensayo y error”	He aprendido a buscar información en Google por mi propia cuenta. Pregunta: 13	Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca

PERFIL VERIFICADOR	Dimensión Realizante: “Son las prácticas habituales del sujeto al hacer uso de las fuentes de información y se expresa en la forma como se apropia (accede, evalúa y usa) de la información y como comunica la elaboración que hace a partir de dicha fuente.”	Prácticas habituales para hacer uso de la información	Busco información escribiendo los títulos de los temas que voy a investigar en la barra de búsqueda. Pregunta:16	Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca
			Para realizar una tarea copio exactamente el contenido encontrado y lo pego en el Word. Pregunta:18	Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca
	Dimensión Potencializante: Concepciones que posee el sujeto sobre el conocimiento y la forma de llegar a conocer. Las cuales se manifiestan en la forma como asume una posición frente a un problema una necesidad o un tema que lo reta	Concepción del conocimiento: “El conocimiento es entendido como relativo al punto de vista en el cual se sustenta” “Se valora la existencia de diferentes perspectivas sobre un problema”	Pienso que el conocimiento es aquella información que se encuentra contenida en revistas científicas y libros especializados que puedo encontrar en Internet y en bibliotecas. Pregunta:12	Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca
	Forma de llegar al conocimiento: “Las fuentes de información provienen de páginas seguras validadas por criterios académicos o científicos como por ejemplo las revistas científicas o las páginas de internet especializadas en el tema de investigación o incluso resultados de investigación que las verifica con los textos de la biblioteca”	El conocimiento que necesito para realizar mis tareas lo encuentro en páginas que ayudan en la realización de tareas escolares de instituciones reconocidas (por ejemplo aula 365) o en páginas que se dedican a temas especializados. Pregunta:9	Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca	
	Dimensión Virtualizante: “Corresponde a sus motivaciones, entendidas como el conjunto de razones de la persona que la mueven a la acción de manera sostenida; el	Motivaciones para realizar las tareas académicas que implican búsqueda de información: “Están orientadas hacia el logro de metas de formación profesional”.	Busco información para hacer mis tareas porque sé que voy aprender algo nuevo que me permitirá estar mejor preparado como estudiante. Pregunta:17	Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca

	énfasis se encuentra en los argumentos que la persona tiene para realizar una tarea académica”			
	Dimensión Actualizante: “Está referida a los factores personales y contextuales con los que cuenta la persona a lo largo de su historia de vida para actuar en la solución de un problema y obtener resultados pertinentes”.	Factores personales y contextuales que de terminan la forma de hacer uso de la información: “Tienen experiencias familiares o escolares orientadoras de las prácticas de uso, sus aprendizajes se derivan de la acompañamiento recibido”.	He tenido apoyo de mi familia o de mis amigos para aprender a buscar información en Google. Pregunta:2	Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca
	Dimensión Realizante: “Son las prácticas habituales del sujeto al hacer uso de las fuentes de información y se expresa en la forma como se apropia (accede, evalúa y usa) de la información y como comunica la elaboración que hace a partir de dicha fuente.”	Prácticas habituales para hacer uso de la información	Elaboro un listado de títulos y subtítulos sobre un tema para investigarlo ordenadamente en páginas confiables del Google y en libros. Pregunta:5	Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca
			Para realizar mi tarea reviso varias fuentes confiables de internet y libros para luego elaborar un resumen. Pregunta:15	Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca
PERFIL REFLEXIVO	Dimensión Potencializante: Concepciones que posee el sujeto sobre el conocimiento y la forma de llegar a conocer. Las cuales se manifiestan en la forma como asume una posición frente a un problema una necesidad o un tema que lo reta	Concepción del conocimiento: “Ellos se asumen como constructores activos de información de manera que su actividad académica se sustenta en sus propios intereses y en su capacidad para asumir posiciones críticas frente a toda fuente de información con independencia de la autoridad”	Pienso que el conocimiento es aquel saber que cada persona se va formando después de haber revisado información especializada o científica que puede estar en Internet o en bibliotecas. Pregunta:1	Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca
		Forma de llegar al conocimiento: “Considera que la información más pertinente es aquella que proviene de	El conocimiento que requiero para realizar mis tareas lo busco en páginas de instituciones dedicadas	Siempre Casi siempre A veces

	páginas con reconocimiento académico y los libros son considerados como fuentes de información que AMPLIAN la comprensión”	a la investigación científica o libros en línea y las complemento con la información de los textos de la biblioteca. Pregunta:11	Casi nunca Nunca
Dimensión Virtualizante: “Esta referida a los factores personales y contextuales con los que cuenta la persona a lo largo de su historia de vida para actuar en la solución de un problema y obtener resultados pertinentes”.	Motivaciones para realizar las tareas académicas que implican búsqueda de información: “Se orientan por el logro del proyecto de vida así como de la riqueza que representa todo conocimiento nuevo”	Sin necesidad que me dejen una tarea busco información sobre diferentes temas para conocer más sobre ellos y aplicarlo en mi vida diaria. Pregunta:4	Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca
Dimensión Actualizante: Esta referida a los factores personales y contextuales con los que cuenta la persona a lo largo de su historia de vida para actuar en la solución de un problema y obtener resultados pertinentes.	Factores personales y contextuales que de terminan la forma de hacer uso de la información: “Tiene experiencias familiares o escolares orientadoras de las prácticas de uso de las fuentes de información que se van fortaleciendo con las actividades académicas”	He recibido las enseñanzas de mis profesores para aprender a buscar información en Internet o he tomado clases para aprender a buscar información de modo más especializado. Pregunta:8	Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca
Dimensión Realizante: “Son las prácticas habituales del sujeto al hacer uso de las fuentes de información y se expresa en la forma como se apropia (accede, evalúa y usa) de la información y como comunica la elaboración que hace a partir de dicha fuente.”	Prácticas habituales para hacer uso de la información	Elaboro por mí mismo preguntas sobre un tema para investigarlo de manera organizada en páginas reconocidas del Google y en otros textos. Pregunta:14	Siempre Casi siempre A veces Casi nunca Nunca
		Para realizar una tarea reviso varias páginas científicas y libros y luego elaboro un resumen que además contiene mis opiniones. Pregunta:6	Siempre Casi siempre A veces Casi nunca nunca

Anexo 2. Protocolo de consentimiento informado para participantes

“Año de la Diversificación Productiva y del Fortalecimiento de la Educación”

Institución Educativa 20504 -“San Jerónimo”. Pativilca - Barranca.

Estimado(a) Padre/Madre de Familia,

En el marco de los estudios de Maestría en la Pontificia Universidad Católica del Perú que venimos cursando y como parte de dicha formación, nos encontramos desarrollando una Investigación académica para optar el grado de Magister.

La Investigación lleva por título: Perfiles de competencia informacional en los estudiantes del VII ciclo de Educación Básica Regular de una institución educativa pública de la provincia de Barranca.

Dicho estudio tiene como objetivo principal el siguiente:

- Identificar los perfiles de competencia informacional en los estudiantes del VII ciclo de EBR en la Institución educativa “San Jerónimo” de Barranca.

Hemos diseñado en ese sentido, un Cuestionario que deberán responder los estudiantes seleccionados, grupo en el que se encuentra su hijo(a).

Por ello, nos dirigimos a Ud. para solicitarle su consentimiento acerca de la participación de su hijo(a) en nuestro estudio.

Cabe indicarle que la información que se recoja será estrictamente confidencial y no se utilizará para otro fin que no sea el estrictamente académico. Los resultados son anónimos y por tanto, se protegerá la identidad de los alumnos participantes.

Le solicitamos por favor llenar el siguiente formato anexo a esta comunicación y entregarlo a las investigadoras encargadas.

Les agradecemos por anticipado su gentil aceptación.

Atentamente,

Lilliam Huamán y Eva Luz Paucar (Maestristas Investigadoras)

Yo,Padre o madre de mi menor hijo, doy mi consentimiento para participar que pueda participar en el estudio y soy consciente de que su participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal de las investigadoras sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Lima, Mayo del 2015

Nombre completo del padre o madre de familia

Firma

Nombre del Investigador responsable

Firma

Fecha