

Competencia informacional en lengua extranjera en estudiantes universitarios de Colombia

*Hormiga-Sánchez, Marcela**; *Barbosa-Chacón, Jorge Winston**;
*Castañeda-Peña, Harold Andrés***; *Marciales Vivas, Gloria Patricia****

Resumen

Este estudio examina la relación de la competencia informacional (CI) con el inglés como lengua extranjera, en base a presupuestos de la semiótica del discurso. Se observó y caracterizó la CI de 37 estudiantes universitarios cuya lengua materna es el español y que contaban con experiencias previas de aprendizaje del inglés. El estudio hizo uso de un instrumento de observación (instrumento de perfil, protocolo en voz alta y entrevista), el cual permitió: 1) demostrar que los participantes, informacionalmente, son recolectores y verificadores; 2) evidenciar un vínculo entre la CI y la competencia en lengua extranjera, y 3) constatar la disposición para aprender inglés y la importancia asignada a éste para la vida profesional. El estudio discute posibilidades investigativas en relación con el objeto de estudio y sugiere dos aspectos por explorar: el apoyo bidireccional y la relación entre los desempeños.

Palabras clave: educación superior, investigación en educación, lengua extranjera, competencias informacionales, semiótica

Artículo derivado de la investigación: "Inglés con propósito", auspiciado por el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación Colombiano (COLCIENCIAS) y respaldado por la Vicerrectoría de Investigación y Extensión de la Universidad Industrial de Santander y el Grupo de Investigación: Aprendizaje y Sociedad de la Información, 2012-2013; recibido el 06/09/2013 y admitido el 25/04/2014.

Autores: *Universidad Industrial de Santander (UIS) (Bucaramanga, Colombia), **Universidad Distrital Francisco José De Caldas (UDFJC) (Bogotá, Colombia); ***Pontificia Universidad Javeriana (PUJ) (Bogotá, Colombia). Contacto: jorgewinstonb@gmail.com

Information literacy in a foreign language in university students in Colombia

Abstract

In this paper, we explore the “relation” between informational competences (IC) and English as a foreign language by employing discourse semiotics. Thirty-seven students who were native speakers of Spanish and had previous learning experiences in English were observed and characterized. In the study, we used an observation instrument (profile instrument, think-aloud protocol and interview) which allowed us to: 1) demonstrate that the participants are, in informational terms, collectors and verifiers; 2) show a link between IC and foreign language proficiency and 3) confirm the student’s disposition to learn English and the importance they give to this language in their professional life. In this work, we also argue there are possible research topics regarding the object of study and suggest two other aspects to be further explored: the bidirectional support and the relation between performance in both competences.

Keywords: higher education, research in education, foreign language, informational competence, semiotics

Competência informacional em língua estrangeira em estudantes universitários da Colômbia

Resumo

Este estudo analisa a relação entre a competência informacional (CI) e o inglês como língua estrangeira, com base em pressupostos da semiótica do discurso. Foi observada e caracterizada a CI de 37 estudantes universitários cuja língua materna é o espanhol e que tinham experiências prévias de aprendizagem de inglês. O estudo se utilizou de um instrumento de observação (instrumento de perfil, protocolo verbal e entrevista), o que permitiu: 1) demonstrar que os participantes, informacionalmente, são coletores e verificadores; 2) evidenciar um relacionamento entre a CI e a competência em língua estrangeira, e 3) verificar a disposição para aprender inglês e a importância atribuída a ele para a vida profissional. O estudo discute possibilidades de investigação em relação ao objeto de estudo e sugere dois aspectos por explorar: o apoio bidirecional e a relação entre os desempenhos.

Palavras chave: educação superior, investigação em educação, língua estrangeira, competências informacionais, semiótica

I. Introducción

La relación que los sujetos establecen con la información contribuye a que éstos consoliden objetivos en diferentes escenarios de desarrollo, por lo cual ha sido catalogada como derecho humano (Catts y Lau, 2009). Esta condición vincula al sistema educativo como una instancia responsable de generar estrategias de caracterización de las prácticas de uso de información, así como de favorecer el desarrollo de competencias frente a su tratamiento y apropiación (Barbosa-Chacón *et al.*, 2010). Esa responsabilidad exige aportar transformaciones en correspondencia con los cambios en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje, los cuales ya han sido afectados por el acceso de los educandos a múltiples fuentes de información. Esta realidad ha impactado los espacios académicos, en donde la información constituye una condición fundamental y una instancia de mediación en los procesos educativos (Marciales Vivas *et al.*, 2008).

Dada la importancia de la información como instrumento de mediación, se plantea como exigencia tener en cuenta que las relaciones de los sujetos con ésta, en el proceso de apropiación de conocimiento, responden a: las características de orden individual, los factores vinculados a la historia personal y los aspectos contextuales y culturales; todos ellos como elementos de conexión en tales relaciones. Se propone, entonces, un abordaje integral de lo que se ha denominado Competencia Informacional (CI), ya que, al reconocer la importancia de los espacios de desenvolvimiento de los estudiantes, se atribuye significado a los procedimientos y actitudes que ellos desarrollan en relación con la información (Barbosa-Chacón *et al.*, 2010).

Con este marco del problema y con la responsabilidad identificada, en este artículo se socializan resultados de una investigación adelantada por el grupo de investigación *Aprendizaje y Sociedad de la Información*, grupo que, a la fecha, ha desarrollado proyectos relacionados con CI en contextos universitarios. En su experiencia, se han abordado problemáticas como: diagnóstico sobre la forma como los estudiantes utilizan información, observación de los hábitos de relación con información y reconfiguración de la CI; estudios en los que ha sido fundamental una experiencia de reconceptualización.

El contexto de intervención del trabajo que aquí se documenta es el programa Tecnología Empresarial del Instituto de Proyección Regional y Educación a Distancia (IPRED) de la Universidad Industrial de Santander (UIS). Esta oferta académica, que denominaremos en adelante como “el programa”, se desarrolla en modalidad virtual y cuenta con un modelo pedagógico centrado en el aprendizaje y el emprendimiento (Figueroa y Rodríguez, 2005). De manera específica, la investigación responde al desarrollo del proyecto titulado “Inglés con propósito: Propuesta para fortalecer el perfil profesional mediante la enseñanza de lengua extranjera”. A partir del proyecto se desarrolló un sílabo de inglés que integrara la competencia en lengua extranjera con otras dos competencias transversales: intercultural e informacional. Esta integración a su vez se articula con los perfiles profesional y ocupacional del programa.

Desde el marco del proyecto adelantado, y en cuanto al compromiso curricular de integración de la CI, fue necesario estudiar la relación de los estudiantes con la información desde la disciplina de formación específica, en este caso, el inglés como lengua extranjera. El estudio de esta relación, horizonte de la presente publicación, se traduce en una experiencia de observación y caracterización de la CI, experiencia que partió de un diagnóstico sobre prácticas de los estudiantes en cuanto al acceso, la evaluación y el uso de información en lengua extranjera. El diagnóstico permitió la determinación de necesidades de formación que se configuraron como base para la intervención curricular.

Los resultados relacionados con el compromiso de la integración de las competencias intercultural y lengua extranjera, más la descripción detallada del sílabo de inglés construido, serán objeto de otras publicaciones consecutivas.

II. Marco de referencia

Los referentes teóricos y procedimentales que respaldaron el trabajo, emergieron de dos estudios previos adelantados por el grupo de investigación, los cuales tuvieron dos horizontes: la construcción de un instrumento para observar la CI¹ y un proceso de caracterización de la misma². Estas experiencias tomaron como punto de partida un trabajo

de reconceptualización sobre CI, con el cual se inicia el detalle del marco de referencia.

II.1. Reconceptualización del concepto de competencia informacional

Como parte inicial del trabajo, se adelantó una mirada a la literatura para observar definiciones sobre CI, las cuales han caracterizado este campo de problemas desde tres tendencias particulares: habilidad, acceso a la información y aspectos sociales. Estas tres tendencias han sido presentadas sintéticamente en el **Cuadro 1**.

CUADRO 1. Definiciones de CI

HABILIDAD	ACCESO A INFORMACIÓN	ASPECTOS SOCIALES
Término sombrilla que incorpora habilidades para estudiar, aprender y comunicarse, así como para el uso de la biblioteca.	Competencia en el uso de TIC para recordar y diseminar información. El proceso supone reconocer necesidades de información, recordarla, evaluarla y diseminarla para adquirir o extender el conocimiento.	Conjunto básico de competencias de información que hacen posible que la gente funcione efectivamente en la sociedad.
Habilidades de información como resultado de la interacción exitosa con una fuente de información; se caracterizan porque: 1) no pueden ser enseñadas fuera del contexto donde operan y 2) están ligadas al conocimiento personal.	Sugiere un término sombrilla que cubre: competencias informacionales, competencias para el uso de medios y habilidades para el uso de la biblioteca.	Adopción de una conducta ética de información para obtener, a través de cualquier canal o medio, información adecuada a las necesidades, junto con una conciencia crítica sobre la importancia de un uso hábil y ético de la información en la sociedad.
Habilidad para coordinar, de manera flexible, los diferentes aspectos de una conducta competente.	Destreza para aplicar, consciente o inconscientemente, el conocimiento en situaciones prácticas.	

Fuente: Adaptado de Marciales Vivas *et al.* (2008).

Además de las evidentes diferencias conceptuales, la literatura destaca el desafío que han asumido diferentes asociaciones que, respaldadas por diversos manifiestos y declaraciones, se han constituido en fuentes generadoras de horizontes de acción frente a la Alfabetización Informacional-ALFIN (referente teórico más consolidado y aceptado) (Area, 2007) y que, a su vez, son instancias de las que emergen elementos de respaldo y términos que subyacen al concepto de CI (Barbosa-Chacón *et al.*, 2011). El marco así enunciado se muestra a continuación:

II.1.1. Asociaciones y Declaraciones

ACRL (Association of College and Research Libraries, 2000); AECT (Association for Educational Communications and Technology, 1998); ALA (American Library Association, 2000); SCONUL (Society of College, National and University Libraries, 1999); CILIP: Chartered Institute of Library and Information (Abel *et al.*, 2004); ANZIL: Australian and New Zealand Institute for Information Literacy (Bundy, 2004); IFLA: International Federation of Library Associations and Institutions (Ferreira, Soares y Dudziak, 2004). Declaraciones: Praga 2003, Alejandría 2005, Toledo 2006, Lima 2009, Murcia 2009, Paramillos 2010, Maceió 2011, Fez 2011, La Habana 2012.

II.1.2. Elementos de respaldo

- El criterio de “alfabetización” alude a una responsabilidad exclusiva de los contextos formales de aprendizaje. Se destaca el papel que desempeñan las bibliotecas en la creación de One tool which can be used in this connection is INTO INFO, which was produced under the EDUCATE project of the EU Telematics for Libherramientas The INTO INFO (EDUCATE) Programs have been designed to meet the needs of scientists, engineers, librarians and informaty programas para conocer, acceder y satisfacer necesidades de los usuarios de la información (Fjällbrant The programs provide a means for learning about and accessing relevant information sour *et al.*, 1997; Hapke, 2005). INTO INFO includes both indicative tools such as handbooks, reviews, encyclopaedias and databases, handbooks as well as full text material.

- Las habilidades o competencias que denotan la normatividad están fielmente centradas en lo que “hace” el sujeto con la información.

- La estandarización se centra en la cultura de la alfabetización informativa, la cual se basa en la capacidad de acceso, identificación, organización, evaluación, aplicación y marco legal.

- Ha sido objetivo particular la identificación de indicadores que contribuyan a medir los resultados individuales de las normatividades (Tiscareño y Meras, 2002).

II.1.3. Términos

- Competencia informacional como habilidad. Grado de competencia que ha de tener el sujeto frente a un objetivo determinado en su relación con la información. Allí cuentan tanto la experiencia del sujeto como la enseñanza para el desarrollo de tal competencia (Marciales Vivas *et al.*, 2008).

- Competencia informacional como aptitud. Se entiende como una disposición, como un potencial natural y que puede ser puesto en acción, que puede ejercerse, que puede ponerse en movimiento, en su relación con la información.

-Competencia informacional como una práctica con dimensión social. Se centra la atención en la relación que existe entre el desarrollo de ésta y la formación de un sujeto social capaz de asumir con conciencia, tanto crítica como ética, la diversidad y complejidad de factores que median el acceso a la información (Marciales Vivas *et al.*, 2008).

Como se puede apreciar, en el concepto dominante de la CI se destaca la relación directa del sujeto con la información. Teniendo esto en cuenta, se decidió revisar el concepto de manera que reflejara su multidimensionalidad en tanto involucra al sujeto social y no solamente al individuo que interactúa con la información (Montiel-Overall, 2007). Lo anterior creó un giro hacia la perspectiva sociocultural de la CI, que supone la existencia de un nexo entre su desarrollo y la formación de un sujeto social, capaz de asumir, con crítica y ética, la diversidad de factores culturales que median el acceso a la información. Esta perspectiva, según lo planteado por Marciales Vivas *et al.* (2008) y Barbosa-Chacón *et al.* (2010; 2012) es definible desde sus características, principios y variables particulares. Sus características serían:

- Reconocer la autoridad de los individuos y las comunidades en el crear, evaluar y usar información, y no solamente la autoridad de las fuentes validadas por comunidades científicas.

- Entender que toda información tiene sesgos, por lo que hacerse competente informacionalmente supone desarrollar la capacidad para identificarlos;

- La información no existe como una realidad objetiva sino que es construida por los individuos dentro de un contexto sociocultural y continuamente transforma la realidad y es transformada por la misma. Es un instrumento para crear conocimiento influido por factores culturales relacionados por la forma en que la información es creada en las comunidades, la manera cómo se transmite y el contexto de uso.

En su dimensión histórica, el usuario de la información es un “sujeto dinámico y cambiante”; la historia del sujeto se constituye en fuente de recuerdo y de olvido, y establece continuidades y discontinuidades, para el caso, asociadas a las formas de relación con la información; son relevantes los instrumentos y prácticas nacientes de las interacciones en las comunidades de referencia de los usuarios de la información, las cuales inciden en las creencias y prácticas; las interacciones se configuran como instrumento de construcción de significados y se expresan en las formas habituales de relacionarse con la información, y la apropiación de información, en contextos culturales específicos, representa un papel fundamental para el desarrollo de competencias y de capital social. De tal forma, los principios de esta perspectiva enfatizarían: la incidencia de factores socioculturales en la evolución de las competencias, la mediación de la cultura en la forma como el sujeto construye significados a partir de la información y en su forma de actuar, y la flexibilidad o dinamismo de la competencia.

En consecuencia, las variables de análisis serían:

- La cultura, como inseparable de la forma como los sujetos piensan y aprenden.

- La actividad humana como situada en un contexto de interacción social y cultural.

- La interacción con otros como mediadora de la construcción de conocimiento.

- Las diferencias culturales y contextuales como base de configuración de ideas y prácticas.

Esta perspectiva se complementó con base en la semiótica del discurso de Greimás (1989), que permitió reconfigurar una visión de la competencia informacional que desplaza el enfoque tradicional, descrito solamente por los comportamientos observables, para preocuparse por comprender al sujeto en sus procesos de acercamiento, interacción y apropiación de la información. En los **Cuadros 2 y 3** pueden apreciarse las dimensiones y modalizaciones que integran la competencia, en general, desde el enfoque semiótico. Una ampliación de este marco puede ser apreciada en Marciales Vivas *et al.* (2008) y Barbosa-Chacón *et al.* (2010).

CUADRO 2. Dimensiones de la competencia

Modos de Existencia	Modo Potencializado	Modo Virtualizado	Modo Actualizado	Modo Realizado
Relación lógica	Creencias	Motivaciones	Aptitudes	Efectuaciones
Sujeto/Objeto	Crear	Querer	Saber	Ser
Sujeto/Sujeto	Adherir	Deber	Poder	Hacer

Fuente: Tomado de Marciales *et al.* (2008: 650).

CUADRO 3. Modalizaciones de la actuación

Competencia			
Crear Determinaciones culturales de la acción asumidas o impuestas Adherir	Deber hacer Prescripciones	Poder hacer Capacidades	Ejecución Hacer -ser
	Querer hacer Voluntad y motivaciones	Saber hacer Conocimientos y saberes	

Fuente: Tomado de (Marciales *et al.*, 2008: 650).

Como fruto de la aplicación de la perspectiva semiótica, se propone un concepto enriquecido que busca entender al sujeto de forma más integral, es decir, desplazándose del entender el concepto como el

solo “saber hacer”. Se propone, entonces, comprender la competencia informacional como:

“El entramado de relaciones tejidas entre las adhesiones y creencias, las motivaciones y las aptitudes del sujeto epistémico, construidas a lo largo de su historia en contextos situados de aprendizaje, formales y no formales. Tal entramado de relaciones actúa como matriz de referencia de las formas de apropiación de la información, que tienen lugar a través del acceder, evaluar, y hacer uso de ésta, y que expresan los contextos culturales en los cuales fueron construidas”. (Barbosa-Chacón *et al.*, 2010: 137).

Con el concepto re-construido y gracias a la realización de estudios de caso³, se establecieron precisiones en torno a las dimensiones de la CI, que pueden ser observadas en Castañeda-Peña *et al.* (2010) y que, en forma general, son:

- *La dimensión: potencializante* corresponde a las concepciones del sujeto sobre el conocimiento y la forma de llegar a conocer, las cuales se manifiestan en el modo como asume una posición frente a un problema, una necesidad o un tema que le plantea un desafío.

- *La dimensión virtualizante*: comprende los deseos y deberes del sujeto, que lo preparan y mueven a realizar una acción, es decir, corresponde a sus motivaciones. En ello se entiende la motivación como el conjunto de razones de la persona que la mueven a la acción (Santrock, 2001; Hernández, 2001).

- *La dimensión actualizante*: se refiere al conocimiento que el sujeto tiene sobre qué hacer y cómo realizar una acción frente a la información. Supone conocimiento del contexto de la “tarea”, el reconocimiento de los factores involucrados en su solución y las condiciones materiales para llevar a cabo la acción.

- *La dimensión realizante*: se entiende como la ejecución del sujeto al hacer uso de información, la cual se expresa en la forma como se apropia de ésta (accede, evalúa y usa) y como comunica las elaboraciones que hace.

II.2. Observación de la competencia informacional

Del estudio de observación de la CI, se obtuvo un instrumento para tal efecto, el cual se estructuró en dos componentes: componente de recolección de datos y componente de registro y análisis de datos. Una ampliación de este producto y de su metodología puede ser observada en Castañeda-Peña *et al.* (2010), Barbosa-Chacón *et al.* (2012) y González *et al.* (2013).

El primero de los dos componentes se estructuró, a su vez, en tres elementos, como se indica a continuación:

- *Cuestionario de perfil inicial*: Desde la perspectiva de auto-observarse (Navarro, 1995), este cuestionario contribuye a identificar las prácticas que los estudiantes perciben como habituales en la forma como acceden, evalúan y usan información.

- *Tarea*: Consiste en la actividad que conlleva la búsqueda de información y tiene como objetivo la puesta en acto de la CI. En cuanto al tema de la tarea, se atendieron los planteamientos de Hofer (2000), quién establece que ésta debe: 1) haber sido objeto de investigación científica; 2) despertar interés en los estudiantes universitarios y 3) involucrar procesos de búsqueda de información. Metodológicamente, se empleó el protocolo de pensamiento en voz alta de Ericsson y Simon (1993), con el fin de hacer explícitos los pensamientos que orientan las acciones llevadas a cabo por el sujeto en su relación con la información. Además, se hizo un registro fílmico del proceso.

Para la realización de la tarea, el estudiante dispone de veinte minutos. Terminado el tiempo, se solicita elegir las tres fuentes de información que consideren más pertinentes para la realización de la tarea y explicar dicha elección por escrito; no se solicita la elaboración del ensayo.

- *Entrevista semi-estructurada*: Con ella se identifica el sentido de las acciones realizadas por los estudiantes en diálogo con los investigadores. Desde ella se estimula la reflexividad de manera intencional para recoger la diversidad de narrativas (Vila, 1996). Se indaga por la historia de vida y su relación con las formas de expresión de la CI; la entrevista se graba.

CUADRO 4. Perfiles informacionales y sus características

CARACTERIZACIÓN DE LA COMPETENCIA INFORMACIONAL			
	Recolector	Verificador	Reflexivo
Experiencias familiares o escolares	Carente.	-Usualmente inician al terminar la básica secundaria. -Los aprendizajes provienen del acompañamiento recibido.	Empiezan en el hogar y se continúan y fortalecen en las experiencias académicas.
Adherencias sobre el conocimiento y la forma de llegar a conocer	La verdad existe en algún lugar, probablemente Internet.	-Se consideran relativos. -Valora conocer diferentes puntos de vista sobre un problema y exige que las fuentes de información estén validadas por criterios académicos o científicos.	La información más pertinente tiene reconocimiento académico, y los libros amplían la comprensión.
Motivación	Externa: Una figura de autoridad.	Interna: La posibilidad de aprender algo valioso para alcanzar metas de formación.	Interna: Considera factores académicos, y se proyecta el aporte al propio proyecto de vida y la riqueza de todo conocimiento nuevo.
Uso TIC.	Centrado en Google y Wikipedia.	Google sirve para construir un mapa del territorio a explorar; los libros son una fuente útil si hay conocimiento general del tema.	El uso de Internet depende de limitaciones de tiempo.
Búsqueda de fuentes de información	No se planea.	Planeada: Se hace en fuentes de información confiables con puntos de vista diferentes del mismo tema.	Planeada a partir de preguntas propias.
Uso de información	La información se copia textualmente de las fuentes.	Las fuentes de información se verifican comparando los textos de Internet y los de biblioteca.	El análisis y valoración de la información dependen de las preguntas del inicio de la búsqueda.

Fuente: Adaptado de Castañeda-Peña et al. (2010: 205).

El segundo componente comprende el registro y análisis de datos. Se empleó un sistema cerrado (categorías excluyentes y definidas previamente) y categorial descriptivo (se seleccionan los comportamientos, acontecimientos y procesos que tienen lugar dentro de unos límites espacio-temporales definidos). Para esto se recurrió a un *software* de análisis cualitativo de datos con base en las categorías y sub-categorías.

II.3. Caracterización de la competencia informacional

Con base en el instrumento de observación, se adelantó el estudio de caracterización, a partir del cual el grupo identificó tres perfiles de desempeño en cuanto a la relación del sujeto con la información: recolector, verificador y reflexivo. Cada perfil cuenta con características sobresalientes, las cuales pueden ser observadas en el **Cuadro 4**, desde el marco de seis categorías particulares.

III. Metodología

Como metodología general, con el objetivo de construir un nuevo sílabo para la asignatura Inglés I del programa Tecnología Empresarial del IPRED-UIS, en el que se combinan actividades para estimular la competencia informacional e intercultural, mientras se forma a los estudiantes en lengua extranjera en un registro de lengua acorde al programa de estudios (inglés para negocios), se formuló una apuesta investigativa que se estructuró a través de tres fases:

-I- Diagnóstico. Representa las experiencias de observación y caracterización de las competencias informacionales e interculturales en los educandos en su proceso de formación en lengua extranjera.

-II- Construcción del nuevo sílabo de la asignatura Inglés I. Fase de desarrollo de un nuevo guión de aprendizaje para la asignatura así como del diseño, desarrollo y montaje de materiales educativos.

-III- Implementación y sistematización. Hace referencia a la experiencia de aplicación del sílabo y al proceso de seguimiento de las prácticas educativas asociadas.

Dado que el desarrollo de la Fase I se constituye en la base de la presente comunicación, a continuación se pormenorizan los aspectos de su metodología particular.

III.1. Metodología de la Fase I

La metodología que respaldó el trabajo de observación y caracterización de la CI en inglés como lengua extranjera comprende tres aspectos específicos: estudiantes participantes, instrumentos de recolección de datos y, finalmente, análisis de datos.

Antes de particularizar lo relacionado a los participantes, es pertinente indicar que, en el programa, la formación en inglés es obligatoria como requisito de egreso siendo esta una exigencia del Ministerio de Educación Nacional Colombiano. El lugar curricular de esta formación corresponde a los niveles cuatro y cinco del programa, tiempo previo a la aplicación de pruebas de estado, específicamente la prueba “Saber pro”⁴.

III.1.1. Los participantes

En total participaron 37 estudiantes de cuarto nivel de Tecnología Empresarial, quienes se aprestaban a iniciar su primer nivel de inglés (Inglés I) durante el segundo semestre de 2012. Los participantes estuvieron distribuidos en las localidades de Barbosa y Bucaramanga (Colombia); contextos en donde se encontraba la cohorte del nivel en donde se oferta el curso Inglés I.

El grupo de estudiantes participantes contaba con una edad promedio de 29 años en un rango comprendido entre 19 a 46 años; un rango de edad que es característico en los estudiantes de universidades públicas colombianas, quienes combinan trabajo y estudio gracias a la oferta educativa en las modalidades a distancia y virtual (Toro y Rama, 2013). El 73% eran mujeres y un 27% hombres. Esta preferencia del género femenino por el programa es una tendencia de la población total del mismo (UIS, 2013).

III.1.2. Los instrumentos. El enfoque hacia lengua extranjera

El protocolo de observación y caracterización de la CI conservó la estructura preliminar, pero requirió de ajustes para adaptar los instrumentos

al propósito del proyecto: estudiar la competencia informacional en relación al inglés como lengua extranjera.

En primer lugar, el cuestionario de perfil inicial se adaptó para indagar sobre los hábitos de los estudiantes en cuanto al acceso, la evaluación y el uso de fuentes de información en inglés con fines académicos. Este paso metodológico ha sido asumido como análisis de necesidades dentro de procesos institucionales en los que se diseñan programas para la formación de usuarios de la información, donde el público objetivo ha sido profesores en formación con un área de concentración en lenguas extranjeras (Solís y Valdez, 2006; Hernández, 2012). A diferencia de la propuesta presentada en este artículo, el cuestionario de perfil busca no sólo comprender necesidades sino caracterizar un perfil de usuario de la información.

La tarea asignada tomó un nuevo contexto, esta vez relacionado con el objeto de estudio del programa académico: la gestión de empresa. Se construyó el escenario de una convocatoria hipotética sobre emprendimiento universitario, para el cual se exigía escribir un ensayo en inglés en donde se pormenorizara la idea emprendedora del estudiante⁵. Se buscó que la situación planteada fuera muy similar a las promovidas tradicionalmente. Otro factor determinante para escoger este tema obedeció a la esencia misma del proyecto *inglés con propósitos específicos*, que pretende evidenciar un vínculo directo entre el programa tecnológico y el estudio del inglés.

La entrevista semi-estructurada fue adelantada teniendo en cuenta los resultados de la aplicación del cuestionario de perfil inicial.

III.1.3. Las categorías de análisis

Un limitante para examinar el desempeño de los estudiantes en su relación con la información en lengua extranjera fue, precisamente, que la búsqueda estuvo supeditada a una sobreutilización de la traducción automática, y la ausencia de indagación de fuentes en inglés. Esta situación condujo a la reformulación de las preguntas durante la entrevista, para identificar antecedentes relacionados con la formación en inglés, las experiencias actuales con el aprendizaje de este idioma y otros factores condicionantes para el actual desenvolvimiento en la tarea específica que enfrentaron los informantes.

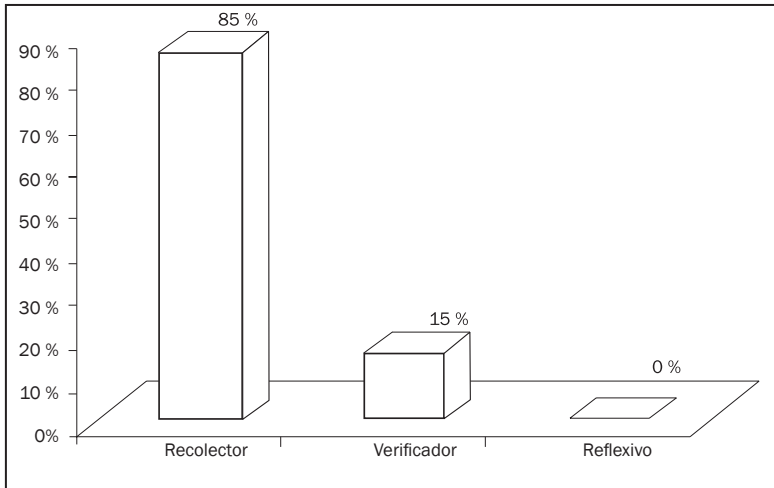
El desarrollo de los diálogos marcó la pauta para el empleo de un conjunto de 18 códigos formulados *a posteriori*, para interpretar en profundidad los elementos multidimensionales de la CI. En el **Cuadro 5** se sintetiza la interpretación de los discursos partiendo de las dimensiones de la competencia desde la perspectiva semiótica. El significado de cada código se estableció en correspondencia con la información presente en los relatos. El proceso para analizar la información consistió en clasificar el relato de cada entrevista haciendo uso de los códigos de interpretación. Posteriormente, con el uso del software de análisis cualitativo Atlas Ti, se hizo una codificación axial mediante la cual se estableció la densidad (frecuencia de aparición de un fragmento de discurso relacionado a un código) y la relación entre los diferentes códigos (“es parte de”, “está asociado con”).

IV. Principales hallazgos

En esta sección se pormenorizan los rasgos que caracterizan los perfiles de CI encontrados. Se examinan las características específicas obtenidas en el perfilamiento respectivo, para entender cómo es el comportamiento informacional de los estudiantes en su formación en lengua extranjera. En primer lugar, se muestra la distribución de perfiles encontrada a partir del cuestionario de perfil inicial y, luego, se documenta parte del proceso de análisis, en particular, la manifestación de los diferentes modos de la competencia surgidos de los relatos de los participantes. Desde los resultados de la aplicación del instrumento de perfil inicial se evidenció que los 37 participantes se distribuyen entre los perfiles recolector (P1) y verificador (P2) como se ilustra en el **Gráfico 1**. Como allí se observa, es elevada la proporción de estudiantes con P1 (85%) y es nula la presencia de estudiantes del P3, este último considerado como perfil informacional ideal. En cuanto a la manifestación de la competencia, se encontraron algunas características que hicieron que el perfil verificador no fuera visto como un perfil plenamente definido, razón por la cual fue denominado como “verificador incipiente”.

CUADRO 5. Códigos de interpretación de la CI, asociados al empleo de lengua extranjera

Modos de Existencia				
Relación lógica	Modo Potencializado	Modo Virtualizado	Modo Actualizado	Modo Realizado
	Creencias	Motivaciones	Aptitudes	Efectuaciones
	Crear	Querer	Saber	Ser
SUJETO/ OBJETO	-Conciencia de la tarea informacional. -Punto de partida de la búsqueda -Hipótesis sobre el comportamiento informacional en inglés de pares. -Hipótesis sobre el comportamiento informacional en inglés con más plazo para la tarea.	-Experiencias actuales personales con el inglés. -Motivación por la lengua extranjera.	-Idea emprendedora. -Fuentes de consulta y estudio en inglés. -Fuentes de consulta y estudio en otras materias.	Perfil de competencia: fue confirmado durante el análisis del discurso.
	Adherir	Deber	Poder	Hacer
SUJETO/ SUJETO	-Adhesiones sobre las fuentes de información. -Adhesiones sobre la lengua extranjera. -Adhesiones sobre el aprendizaje. -Conciencia del desempeño en lengua extranjera. -Antecedentes en el aprendizaje de lengua extranjera.	-Mediador. -Contacto del círculo cercano de familia y amigos con el inglés.	Tarea elaborada: Las palabras clave y la demostración de los informantes de cómo desarrollarían la tarea propuesta.	-Estrategia de búsqueda. -Estrategia de aprendizaje de lengua extranjera.

GRÁFICO 1. Distribución de perfiles de CI

A continuación, al comparar el discurso de informantes de P1 y P2, se pudieron identificar, de forma más precisa, las similitudes en los puntos de vista y desempeños.

IV.1. Modo potencializado “Crear”

Se informó a cada estudiante entrevistado que participaría en una convocatoria de la Copenhague Business School (CBS) con un ensayo en inglés, pero todos los entrevistados consideraron que se trataba principalmente de producir un texto en español que sería posteriormente traducido. En el **Cuadro 6** se muestran algunas expresiones que respaldan lo anterior.

Sólo en el perfil verificador incipiente hubo más conciencia sobre las implicaciones de escribir un ensayo (conciencia sobre las partes de un ensayo y sobre lo que implicaba ser elegido por la CBS). Así lo indicó IM cuando explica: “Bueno pues primero... ehmm... a mí me gusta dejar el título como de último. Pues en la introducción empezaría a buscar información sobre el sector, ¿sí? Entonces, pues igual eso ya lo hemos hecho en semestres anteriores. En la parte ya del cuerpo como tal, pues ya es producción de nosotros. Nosotros ya nos hemos sentado con mi compañera a escribir más o menos cuáles son los productos que

vamos a entregar... o a ofrecer, como va a ser el empaque el diseño. Entonces ya aquí en la parte de la introducción, si ya es producción nosotros porque ahí es donde va... donde vamos nosotros a aportar lo que hemos visto en las demás materias. Entonces, ya en la parte de la introducción, si ya sería esto... ya sería... parte de producción nuestra. Y ya la conclusión también es parte de nosotros...”.

CUADRO 6. Ejemplos en torno al modo potencializado “Crear”

Modo Potencializado “Crear”	
Perfil recolector	Perfil verificador
Entrevistador: ¿cómo empiezas? ¿Cómo concibes el texto? ¿Empiezas primero con términos y frases o con un texto completo? MLP?: “Mmm, no yo pensaría que con un texto completo”. Entrevistador: ¿O sea lo haces qué? ¿En español...primero? MLP: “Sí”	Entrevistador: ¿No te pondrías a escribir el texto en inglés directamente? IM: “Primero lo haría en español y porque es que en inglés me tocaría... Humm... palabra por palabra, porque o sea no tengo... No, yo primero lo haría en español”.

Fuente: Construcción propia.

En el relato de IM se observa que la persona es más consciente de la estructura de un ensayo, porque encadena esta tarea a su proceso de aprendizaje en el énfasis de su Carrera: el emprendimiento. Esto significa que, cuando la competencia se enmarca en el saber de otra área, este actúa como un vehículo que le proporciona un significado multidimensional en el manejo de información.

En cuanto al código “punto de partida de la búsqueda” (retomar el Cuadro 5), se observó que, aunque hubo perfiles verificadores incipientes que manifestaron tener en mente fuentes específicas en español, las búsquedas se iniciaron básicamente en Google y Google traductor o en diccionarios en línea para el empleo del inglés; así lo manifiesta, por ejemplo, HE cuando afirma: “Sí, siempre busco por Google”.

Por otra parte, IM también usa Google y traduce en línea; ella afirma conocer una fuente valiosa para desarrollar la tarea informacional y explica: “Nos ayudamos con la esta... del DANE para mirar...eh.... aquí nos

ayudamos con el último censo que tienen del 2005....”. Una vez más, se halla una relación entre un área del conocimiento con el desarrollo de competencia informacional porque hay conciencia de por qué una fuente se ajusta a los requerimientos de un trabajo.

Los estudiantes con perfiles recolector y verificador tuvieron opiniones similares en sus hipótesis sobre el comportamiento informacional en los códigos: “inglés de pares” y “comportamiento informacional en inglés con más plazo para hacer la tarea” (retomar el Cuadro 5). A pesar de que el contexto es el universitario, los entrevistados fueron conscientes del desinterés por eventos académicos internacionales y que, a su vez, desconocen otros métodos que no sean la traducción para emplear el inglés en un trabajo académico. Esto es un indicio de que se necesita fortalecer las capacidades de comunicación en otra lengua que enriquezcan su dimensión profesional y personal en relación con otros contextos.

Para concluir esta sección, vale la pena mencionar que, aunque es notable que en su mayoría los informantes estuvieron satisfechos con su parecer (un tanto limitado) de cómo debían abordar la tarea, algunos fueron capaces de auto-examinarse y reconocer que su desempeño obedece a que no conocen otros métodos para desenvolverse informacionalmente en inglés. Al respecto, HE afirma: “Pues con el conocimiento que tengo ahorita pues lo haría igual... no sé... lo que conozco lo haría de esa manera, si hay otra forma más práctica me gustaría aprenderla...”

IV.2. Modo potencializado “Adherir”

Las adhesiones son muy influyentes en la ejecución de la CI, toda vez que éstas son un reflejo de determinantes, tanto de la cultura como del grupo social de referencia (Marciales Vivas *et al.*, 2008). En el estudio se observaron adhesiones en tres aspectos claves: las fuentes de información, la lengua extranjera y el aprendizaje. El **Cuadro 7** presenta algunos ejemplos de este modo de competencia.

CUADRO 7. Ejemplos en torno al modo potencializado “Adherir”

Modo Potencializado “Adherir”	
Perfil recolector	Perfil verificador
Adhesiones asociadas a las fuentes de información	
<p>Entrevistador: ¿cómo evalúas que si una fuente es confiable o no?</p> <p>MLP: “mmm... pues de pronto por el conocimiento, Wikipedia y esas cosas son algo que uno dice bueno sí es confiable o de pronto uno se mete a la página principal que es ...la...o sea... porque uno puede buscar y ahí le sale mil fuentes para uno sacar.</p>	<p>VA: “sería, de pronto tener unas herramientas ya definidas como una bibliografía de dónde puede uno consultar que fueran fuentes confiables”</p> <p>Entrevistador: ¿Wikipedia?</p> <p>VA: “Huy no”,</p> <p>Entrevistador: y ¿qué es confiable?</p> <p>VA: “confiable, que no sea por ejemplo el rincón del vago... monografías, al profesor que tenemos de financiera no le gusta esa, y salen cosas buenas ahí, monografía yo la he consultado y salen cosas buenas, pero él dice que no, que esa no le gusta, Wikipedia no le gusta por ejemplo, el profesor nos dijo o sea que como para él esas fuentes no son confiables ...”</p>
Adhesiones asociadas a la lengua extranjera	
<p>GMD: “porque o sea, yo desde que empecé la carrera y dijeron que habían dos módulos de inglés yo... ay dios mío que tortura...”</p> <p>Entrevistador: ¿Qué impresión te quedo de la asignatura, independiente de fácil o difícil?</p> <p>MLP: “para...a mí me pareció muy importante”.</p>	<p>VA: “aprender a hablar inglés pienso que es súper importante”.</p> <p>IM: “ya yo lo veo como una necesidad porque de nada sirve que mi hijo aprenda a... a hablar inglés...sí...¿Con quién va como a practicar? Entonces eso ya lo veo como una necesidad”.</p>
Adhesiones asociadas al aprendizaje	
<p>HE: “Yo pienso que la cuestión es de tiempo,.... en mi caso sí yo le dedicaría... si me pongo a estudiar inglés, es a estudiar inglés...cero más nada sino inglés....”</p>	<p>IM: “Pero si sería, bueno que desde el primer semestre empezaran con los niveles: inglés uno, inglés dos... hasta que uno salga”.</p> <p>VA: “Bueno, una de las herramientas que yo considero que es muy buena es de pronto los eh... charlas en inglés que eso le ayuda a uno, porque son repetitivas, de pronto a veces cuando uno de pronto para coger y leer un texto, de pronto se le hace como muy tedioso pero si uno está viendo, es como cuando ve uno una película entonces le pone como como más interés, de pronto eso sí, y nosotros hicimos varios trabajos así, entonces y eso es chévere porque uno, a mí me tocó varias, retroceder y volver a sí..”</p>
<p>MLP: “Entonces, eso es algo o sea muy bueno para el desarrollo de los pequeños.... o sea lo esencial de uno es lo que aprende”</p>	
<p>GMD: “Uno ahorita si no aprende inglés es ya porque no quiere, ya hay mucha facilidad,.... en comparación a lo que uno estudiaba... o sea en mi época... porque siempre... pues yo tengo mis años... muy diferentes... hay cosas que uno se queda y yo miro mucho... hay cosas más avanzadas... mmm... o sea hay más información...”</p>	

Lo que se puede concluir acerca de las adhesiones, en los tres aspectos, es que los estudiantes tienen como paradigma las fuentes “verídicas y confiables” al momento de evaluar una determinada fuente de información. Es interesante que varios entrevistados sostuvieran que “un mediador” puede constituir un motivador ante el acto de escoger fuentes de información; allí se da importancia a los criterios del mediador sobre las exigencias académicas y confiabilidad de las fuentes.

Con respecto al inglés, independientemente de si los informantes lo consideran difícil o interesante, de si les gusta o no, hubo consenso en su importancia. Las adhesiones hacia el aprendizaje, en toda su variedad, reflejan el estatus de valor del inglés.

Es importante destacar que los antecedentes históricos son un factor que afecta las adhesiones. Los entrevistados expresaron que sus experiencias previas (niveles educativos precedentes) con el estudio del inglés han estado ligadas a aprendizajes “insatisfactorios” e “incompletos” y que ello continúa influyendo negativamente en su desempeño actual. En relación con ello, GMD declaró: “Es mi mayor tortura... inglés... siempre ha sido mi tortura”. El informante VA nos relata un proceso de adquisición de lengua marcado por el énfasis en el aprendizaje de vocabulario y gramática, lo que es común entre los participantes: “O sea básicamente lo que yo aprendí en el colegio fue a conjugar los verbos en inglés pero ahí en oraciones muy simples, el saludo en inglés, de pronto qué cosas le gustan a uno ‘I like’ ... En la universidad....empezamos en algún momento a ver el inglés técnico sí?... eso fue digamos como traumático porque ya como que uno tiene que saber lo básico para poder entender lo técnico..., entonces ahí sí, el diccionario se convirtió más todavía en una herramienta porque me tocaba buscar prácticamente todo”.

Las anteriores descripciones se ajustan al panorama colombiano, como así se especifica en los resultados recientes del programa promoción del bilingüismo, en donde se manifiesta que sólo el 7.2% de jóvenes universitarios tienen acceso al aprendizaje del idioma inglés, resaltando que el 4% logra avanzar al nivel B2 y el resto solo alcanza el nivel B1. Los resultados indican, además, que aún faltan 2 niveles por completar (C1 y C2), y sólo el 2.5% logra terminar el programa con éxito (MEN, 2009).

IV.3. Modo virtualizado “Querer”

Al explorar información sobre las experiencias actuales de los estudiantes con el estudio del inglés como lengua extranjera, se encontró un balance muy inclinado hacia las vivencias meramente académicas en contraste con las personales. Esta última dimensión se expresa como reflejos de las experiencias del círculo cercano de personas, mas no como producto del contacto directo. Al respecto, y según el modelo de la motivación de Gardner (1985) cit. en Keblawi (2009), existen dos tipos de motivación: instrumental e integradora. A la luz de esta clasificación, el relato de los estudiantes concuerda con un marcado énfasis en la motivación instrumental que obedece a *razones funcionales* para aprender la lengua, como la exigencia académica (evidenciada por el sistema educativo y la universidad) o la impresión de tener más oportunidades en el mercado laboral.

Mediante esta observación, es posible concluir también que los antecedentes en el aprendizaje del inglés median las adhesiones hacia la lengua; igualmente se identifica la influencia que ejercen profesores y personas cercanas. La mayoría de los informantes declararon una postura positiva en cuanto a aprender inglés. Al respecto, VA nos compartió: “Es como un reto,...un reto personal,...,en algún momento de la vida es como querer aprender a clarificar eso... Ha sido una de las cosas que he querido siempre aprender, no he empezado pero...en algún momento podré iniciar...”.

IV.4 Modo virtualizado “Deber”

Los relatos dejan ver que los mediadores principales son los docentes, quienes inciden en las adhesiones sobre la información, el aprendizaje y la lengua, al ser personas que pueden escenificar experiencias para explorar el conocimiento. En relación con la tarea informacional, varios informantes declararon que están abiertos a buscar la colaboración de alguien más, alguien que los guíe e incluso corrija el texto en inglés.

Se pudo observar que el contacto con otros (código: “círculo cercano de familia y amigos con el inglés”) genera motivos para aprender este idioma. En relación con ello, IM comentó: “... Uno tiene amigos en

otros países y ellos ya pues... ya no... casi no hablan español ya todo lo escriben en inglés y uno...les dice: hábleme en español.... entonces, ay no! Entonces...para ellos es un poquito complicado escribir en español, entonces, todo lo escriben en inglés y le toca empezar a uno: bueno y aquí ¿qué?...”

Por otra parte, la informante MLP habló de la oportunidad que representa la experiencia de un familiar: “Yo tengo un cuñado que está en Estados Unidos, entonces, yo dije no imagínese, o sea bastantes oportunidades,..., aunque él me dice, pero es que esto es muy fácil, usted puede aprender”

IV.5. Modo actualizado “Saber”

La idea emprendedora fue el saber mejor afianzado en los informantes. No es una sorpresa este hecho si se toma en cuenta que toda la formación en el programa está centrada en proporcionarle al estudiante las herramientas para que formule su propia idea de empresa y para que lleve a cabo un plan de negocios al respecto. De allí que, vestidos de novia, zapatos, dulces artesanales, un bar temático, una empresa de reciclaje y vasos biodegradables, fueran emprendimientos presentes en los relatos. Este hallazgo puede justificar la promoción de la competencia informacional desde un tema específico, porque se parte de “algo” que el estudiante conoce; este aspecto puede facilitar que establezca asociaciones más efectivas en la adquisición de nuevas habilidades en su relación con la información.

Al analizar las fuentes de consulta más frecuentes en inglés, se destacaron las fuentes tradicionales como los libros de texto y diccionarios físicos. El paso por un nivel educativo superior ha facilitado la adquisición de dos nuevas fuentes (muy básicas) para consulta independiente: el traductor automático y el diccionario en línea. En algunas ocasiones los informantes afirmaron que los profesores también podían ser, de manera negativa y positiva, fuentes de información.

En relación con las fuentes de consulta y estudio en otros cursos, se contó con relatos más variados en los que algunos informantes confirmaron que se han acostumbrado al uso de fuentes digitales, mientras otros aclararon que siguen prefiriendo las fuentes físicas.

Según lo reportado, se puede concluir que, al escoger una fuente de información, las exigencias de tratamiento de información propuestas por la tarea informacional se ven ignoradas dada la preponderancia que para ellos tiene la figura de un mediador como, por ejemplo, un docente o, por otra parte, la recolección de fuentes de información *per se*. La tendencia a formularse preguntas propias previas a la realización de búsquedas de fuentes de información, y la planificación de tales búsquedas (Castañeda-Peña *et al.*, 2010) es un rasgo característico del perfil reflexivo; la ausencia de tal característica confirma este perfil faltante en nuestros hallazgos.

IV.6. Modo realizado “Hacer”

En la realización de la tarea informacional, se observó que las estrategias empleadas por los estudiantes para encontrar fuentes de información parte de las fuentes iniciales de búsqueda: Google y Google traductor. Por ende, la estrategia por excelencia fue la búsqueda de palabras clave. Este manera de actuar fue común en ambos perfiles (recolector y verificador); situación similar encontrada en los estudios de Loucky (2005).

Cuando se indagó sobre estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera, se encontró que éstas se destacan por su ausencia o por estar limitadas a traducir palabras o frases que llamen la atención (O'Malley *et al.*, 1985; Oxford, 1990; Stern, 1992). En el **Cuadro 9** se presentan ejemplos puntuales del uso de estrategias. En los fragmentos allí transcritos se evidencian otras estrategias, como buscar en “bola de nieve” o “miga de pan”, que consiste en buscar en vínculos derivados de fuentes iniciales que, a su vez, llevan a la identificación de otros recursos. De esta forma, se “va mirando” si una fuente debe ser descartada o empleada. Otra forma de tratar la información es formar “colchas con retazos” con información nueva para elaborar, por ejemplo, un concepto unificado a partir de fragmentos encontrados en diferentes fuentes.

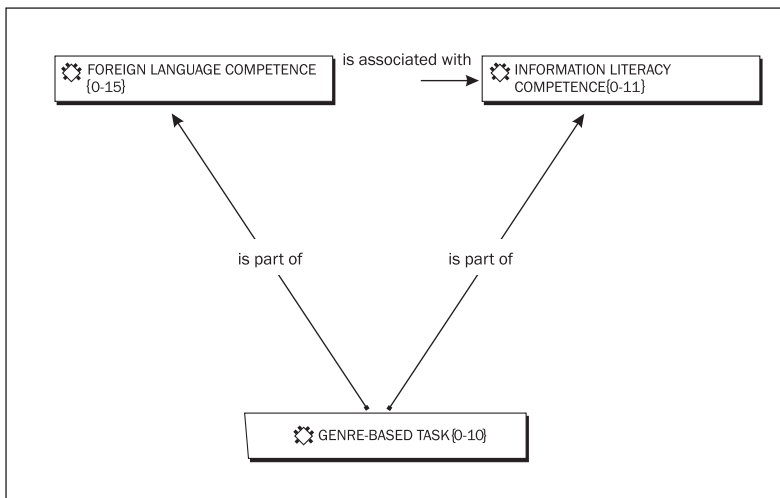
CUADRO 9. Ejemplos en torno al modo realizado “Hacer”

Modo Realizado “Hacer”	
Perfil recolector	Perfil verificador
Estrategias de búsqueda	
<p>Entrevistador: Ok, entonces haces una exploración inicial, comienzas por Google, las fuentes que él te dé. SMG: “Sí”.</p> <p>Entrevistador: ¿Visitas otras fuentes después de esta? SMG: “No, yo pienso que, pues en la medida en que se van abriendo las posibilidades de información, si hay algún link dentro de lo que abro, también lo...”</p> <p>Entrevistador: Ah, ahí vas mirando. SMG: “Sí, voy mirando, sí, voy mirando.”</p>	<p>Entrevistador: Y ahí buscas palabra por palabra... IM: “Sí, entonces pues ahí la idea.... se me iría más... pues me demoraría más... entonces si yo lo escribo primero en español... pues ya tengo como una idea para... y puedo O sea creo que se me hace más fácil hacerlo primero en español y después tratar de traducirlo al inglés”.</p> <p>Entrevistador: ¿algún buscador en especial? VA: “Normalmente Google,...a veces coloco palabras trato de ser muy conciso en lo que necesito buscar, entonces, por ejemplo si yo estoy hablando de economía, entonces definición de economía, coloco entonces, luego empiezo a buscar las fuentes y saco la información,...”</p>
Estrategias de aprendizaje de lengua extranjera.	
<p>Entrevistador: Entonces ¿cómo usas este traductor para hacer los textos? MLP: “Pues normalmente, o sea, para acá es muy fácil porque uno escribe digamos el texto en inglés, o sea acá va a escribiendo y uno lo va traduciendo”.</p> <p>HE: “Hay que es dedicarle tiempo, el inglés es de tiempo... mi método de aprendizaje... escribir eh transcribir y ya, repetir, repetir, repetir, transcribir”.</p>	<p>VA: “En este momento estoy leyendo un libro que también se trata de una persona que es esto... latina pero que está en Estados Unidos y dice muchas palabras en inglés, entonces yo he buscado ahí que significan cada una de ellas”.</p>

Finalmente, y a partir del análisis cualitativo de los relatos, se observó la relación manifiesta entre los códigos formulados (retomar el Cuadro

5), los cuales fueron agrupados en tres áreas: La competencia en lengua extranjera, la competencia informacional y la tarea informacional. Este entramado de relaciones es importante porque demuestra que conocer un idioma tiene una relación con el desarrollo de la competencia informacional en el mismo. Se vuelve evidente que, para alcanzar un nivel alto de reflexión sobre la información en otros idiomas, es necesario conocerlos pero también desarrollar competencias informacionales de manera acorde (Ver **Gráfica 2**).

GRÁFICA 2. Relaciones entre los grupos de códigos empleados en el análisis cualitativo



Nota: Construcción propia a través del uso del software Atlas Ti.

Teniendo en cuenta el principio anterior, no es sorprendente que los participantes demostraran competencias de relación con la información desde los perfiles recolector y verificador incipiente, debido a que su conocimiento sobre el idioma está afectado por adhesiones y experiencias negativas o insatisfactorias. Con este análisis se aprende que las competencias en lengua extranjera e informacional son independientes pero asociadas, y que hay que estimularlas de manera relacional dentro de currículos integrados (Andretta, 2009; 2010; Wang, 2007).

V. Discusión y perspectivas de investigación

Esta experiencia de observación y caracterización permitió identificar dos tipos de relaciones recíprocas entre la CI y la competencia en lengua extranjera. En primer lugar, el apoyo que puede proveer la CI en el aprendizaje de un idioma. En cuanto a este tipo de relación, se encuentra bien desarrollado el campo de estrategias de aprendizaje gracias a los aportes de Oxford (1986 y 1990); las estrategias recopiladas en la investigación de esta autora pueden comprenderse como actitudes para el tratamiento de diferentes tipos de información y de situaciones. Los seis tipos de estrategias (recordar efectivamente, usar todos los procesos mentales, compensar la falta de conocimiento, organizar y evaluar el aprendizaje, controlar las emociones y aprender con los demás) muestran cómo el aprendiz debe tener competencias no sólo para aprender un idioma, sino para emplear en su favor la información y el contexto implicados en este proceso de adquisición.

El segundo tipo de relación emerge del hecho de que, evidentemente, no se pueden alcanzar niveles altos de reflexión sobre la información en otros idiomas, si no hay una competencia de lengua equivalentemente alta (como se corroboró en el presente estudio).

Con base en el anterior planteamiento, valdría la pena re-pensar el perfil informacional reflexivo, observando el empleo de por lo menos una segunda lengua para enriquecer no solo la búsqueda y evaluación de información, sino también la comunicación e innovación a través de ella en el ejercicio de la escritura (Stapleton, Helms-Park y Radia, 2006; Radia y Stapleton, 2008). Si conectamos esta relación con el paisaje académico actual, se explica por qué los programas de doctorado exigen el dominio de una segunda lengua: porque hay que producir innovación en el *statu quo* del conocimiento y, dada la importancia de acercarse a esta meta, hay que examinar enfoques multidimensionales sobre un tema, no solo la teoría *per se*.

Lo anterior justifica una promoción de competencias informacionales de la mano de la promoción del aprendizaje de lenguas extranjeras en sistemas de educación superior con perspectivas situadas de niveles de lengua, como complemento a marcos referenciales estandarizados

(Conteh-Morgan, 2002a y 2002b; Council of Europe, 2001). Por supuesto, es importante desligarse del punto de vista instrumental apreciando la adquisición de un idioma por el valor agregado que proporciona incluir bibliografía en otras lenguas.

El aprendizaje de lenguas extranjeras debe abordarse para desarrollar la competencia de los sujetos que les permitan comprender el conocimiento desde su contexto cultural. Como explican Coperias-Aguilar (2007: 63): “los aprendices tienen que volverse mediadores que tienen la habilidad de manejar comunicación e interacción entre personas de diferentes identidades culturales e idiomas, desapegándose de su propia perspectiva y tomando otra, capaces de manipular diferentes interpretaciones de la realidad”. Desde una perspectiva de educación en traducción, esta idea se delega a la formación en competencia informacional como aprendizaje para toda la vida. De acuerdo con Pinto y Sales (2007a, 2007b) este supuesto es “común a todos los campos disciplinares, a cualquier ambiente de aprendizaje y a todos los niveles de formación” (2007a: 5). De otro lado, existen experiencias en las que el trabajo conjunto entre los bibliotecarios y los profesores de inglés ha probado ser una forma efectiva de recuperar estudiantes que se alejan de la consulta de información en lengua extranjera debido a la lengua y a las barreras culturales. Este tipo de experiencias ayuda a los estudiantes de inglés que poseen diversos niveles de competencia a tener oportunidades iguales para desarrollar su CI (Conteh-Morgan, 2002a).

Se puede afirmar que hay un continuo en el que las dos competencias se desarrollan paralelamente y se afectan mutuamente en un cierto orden: primero, la CI apoya el aprendizaje de lengua y, posteriormente la adquisición alta de lengua puede enriquecer la CI. Una experiencia de este orden fue desarrollada por Bordonaro (2006) en el contexto de inglés como segunda lengua, señalando una gran oportunidad para los contextos en los cuales inglés es una lengua extranjera y se apela a esta lengua para la realización de tareas académicas en las cuales, de manera obvia, es indispensable el uso de la CI, aspecto que parece ser más común en otras disciplinas escolares (Stanger, 2009). Por su parte, Bealle y Cash-McConnell (2010) exponen un estudio de caso de un semestre que demandó a los estudiantes de nivel avanzado de inglés

estudiar los datos demográficos de ciudades en los Estados Unidos con el fin de describir el significado de cuadros y gráficos. Este estudio describe la importancia de aprender a sintetizar información en clase de lengua extranjera porque estas habilidades de interpretación son aplicables a materias de carrera.

Es necesario reflexionar sobre alternativas para contribuir con el desarrollo de la CI en una segunda lengua, durante todo el proceso educativo y no hasta un nivel educativo particular (Pinto y Sales, 2007a, 2007b). Es posible trabajar desde las asignaturas incluyendo paulatina y deliberadamente actividades que susciten búsqueda, evaluación y uso conscientes de fuentes de información en otra lengua. También parece posible lograrlo en el contexto de lengua extranjera en colaboración con las bibliotecas (Baron y Strout-Dapaz, 2001; Conteh-Morgan, 2002b), teniendo en cuenta dentro de ese mismo contexto variables más socioculturales (Zoe y Dimartino, 2000; Gilton, 2007) como ha sido realizado en los contextos de segundas lenguas. De cualquier forma, esta perspectiva relacional entre la competencia informacional y la competencia comunicativa, para desarrollar tareas académicas en una lengua extranjera, es indicativa de la necesidad de proponer, en los niveles educativos pertinentes, currículos de orden más integrado (Rockman, 2002; Wang, 2007; Jacobs, 2008; Andretta, 2009 y 2010).

Si se mira desde una óptica integradora, este campo de problemas invita a la continuidad de los procesos de investigación; máxime cuando se da importancia al impacto del desarrollo de la CI en la enseñanza, el aprendizaje y la producción de conocimiento, desde el marco de la multialfabetización o alfabetización múltiple (Pasadas, 2011; UNESCO, 2013). De igual manera, cuando el reto es la transalfabetización, el desarrollo de la CI, independientemente de la disciplina de dominio, representa una base para formar desde una perspectiva unificadora de lo que significa estar alfabetizado en el siglo XXI (Thomas *et al.*, 2007).

A partir de los hallazgos, se plantea una perspectiva de investigación desde tres escenarios: 1) apoyar la creación de materiales, actividades y currículos con el objetivo de desarrollar CI, tanto de forma transversal como particularizada en una disciplina; 2) plantear alternativas de formación en base al emprendimiento; énfasis observado como el

saber más afianzado en el procesos de estudio de los participantes, y 3) trabajar en la construcción conceptual de indicadores de adquisición de CI y de inglés como lengua extranjera para estudiantes de educación superior y no simplemente el desarrollo de estrategias de aprendizaje (Razak *et al.*, 2012). Esto para concretar más propuestas de trabajo curricular como lo fue *inglés con propósito*. En ese sentido es posible avanzar en propuestas futuras de formación que vinculen la lengua y la competencia informacional en la era digital donde se cuestionan paradigmas educativos tradicionales y se argumentan orientaciones hacia la educación lingüística enmarcada en las literacidades y la multimodalidad (Ho, Anderson y Leong, 2012).

Finalmente, y teniendo en cuenta la trayectoria del grupo de investigación, vale la pena transformar la experiencia adquirida en conocimiento palpable y transmisible mediante la práctica pedagógica; para esto hay que reflexionar sobre cómo vincular a estudiantes, profesores e instituciones educativas en el esfuerzo mancomunado por reconfigurar las interacciones de los agentes educativos con la información, cuando se suscitan relaciones con ella en una lengua diferente a la materna.

Notas

1. Proyecto titulado: "Diseño de un instrumento para describir las competencias informacionales en estudiantes universitarios". Vicerrectoría Académica (VA) de la PUJ-Código PS058 y la VIE-UIS- Código 2310067101.
2. Proyecto Titulado: "Caracterización de las competencias informacionales en estudiantes universitarios de primer semestre". VA-PUJ-Código 003083 y VIE-UIS-Código CH20092.
3. Los detalles de los estudios de caso realizados, pueden ser observados en Marciales *et al.* (2008) y Barbosa-Chacón *et al.* (2010).
4. La prueba "Saber pro" es un instrumento estandarizado para la evaluación externa de la calidad de la educación superior. Forma parte, con otros procesos y acciones, de un conjunto de instrumentos que el gobierno de Colombia dispone para evaluar la calidad del servicio público educativo y ejercer su inspección y vigilancia
5. *Idea emprendedora* representa la propuesta de empresa innovadora o tradicional que el estudiante de Tecnología Empresarial UIS va desarrollando paulatinamente durante su proceso de formación.
6. El desarrollo de la tarea informacional y el perfil no constituyen, como tales, categorías de análisis, pero son dimensiones de la competencia reflejadas durante la observación.
7. Los extractos utilizados para ejemplificar se identifican con las letras iniciales del nombre del participante, como la manera de conservar la identidad anónima del sujeto participante.

Referencias bibliográficas

- ABEL, A.; ARMSTRONG, C.; BODEN, D.; TOWN, S.; WEBBER, S.; MARCUS, W. (2004). Alfabetización en información: la definición de CILIP (UK), en: *Boletín de la Asoc.Andaluza de Bibliotecarios*; 77:77-84. Disponible en: < <http://www.aab.es/publicaciones/bolet%C3%ADn-aab/bolet%C3%ADn-70-79/> > [3 de marzo de 2008].
- ASSOCIATION FOR EDUCATIONAL COMMUNICATIONS AND TECHNOLOGY (1998). *Information Literacy Standards for Student Learning. Standards and Indicators*. Disponible en: < http://www.ala.org/ala/aasl/aaslproftools/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf > [21 de marzo de 2008].
- AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION (2000). *Normas sobre aptitudes para el acceso y uso de la información en la enseñanza superior*. Disponible en: < <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetencystandards.cfm> > [3 de marzo de 2008].
- ANDRETTA, S. (2009). Bridging the gap between theory, research and practice of information literacy, en: *Journal of Information Literacy*, 3(1):1-4. Disponible en: < <http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/ED-V3-I1-2009> > [1 de noviembre de 2012].
- ANDRETTA, S. (2010). Learner-centered information literacy initiatives in Higher Education, en: *Journal of Information Literacy*, 4(1):1-5. Disponible en: < <http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/ED-V4-I1-2010> > [1 de noviembre de 2012].
- ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Disponible en: < <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.html> > [15 de agosto de 2005].
- AREA, M. (2007). *La formación en competencias informacionales: definición y habilidades implicadas*. Disponible en: < <http://ordenadoresenlaula.blogspot.com/2007/05/la-formacin-en-competencias.html> > [18 de febrero de 2008].
- BARBOSA-CHACÓN, J. W.; BARBOSA, J. C.; MARCIALES, G.; CASTAÑEDA-PEÑA, H. (2010). Reconceptualización sobre las competencias informacionales. Una experiencia en la Educación Superior, en: *Revista de Estudios Sociales*, 37:121-142.
- BARBOSA-CHACÓN, J. W.; BARBOSA, J. C.; MARCIALES, G.; CASTAÑEDA-PEÑA, H. (2011). Dimensión sociocultural de la Competencia Informacional. Una experiencia de reconceptualización y caracterización en el contexto universitario. En: *Primeras Jornadas Nacionales de Alfabetización Informacional*, Mendoza (Argentina), noviembre de 2011. Disponible en: < <http://alfin.uncu.edu.ar/ponencias.html> > [18 de agosto de 2013].
- BARBOSA-CHACÓN, J.W.; BARBOSA, J.C.; MARCIALES, G.; CASTAÑEDA-PEÑA, H. (2012). Observación de la Competencia Informacional en Estudiantes Universitarios. (pp. -). En: *Memorias del XII Congreso Internacional de Información*, La Habana (Cuba), 16-20 abril. [CD]. La Habana: IDICT-CITMA
- BARON, S.; STROUT-DAPAZ, A. (2001). Communicating with and Empowering International Students with a Library Skills Set, en: *Reference Services Review*, 29:314-326.
- BORDONARO, K. (2006). Language Learning in the Library: An Exploratory Study of ESL Students, en: *The Journal of Academic Librarianship*, 32(5): 518-526.
- BEALLE, P.; CASH-MCCONNELL, K. (2010). Can Your ESL Students Explain Data in Tables and Graphs? Fostering Information Literacy Through a Demographic Study of a City, en: *International Journal of Learning*, 16(12):451- 458.
- BUNDY, A. (2004). *El marco para la alfabetización informacional en Australia y Nueva Zelanda. Principios, normas y práctica*. Disponible en: < <http://www.caul.edu.au/info-literacy/InfoLiteracyFramework2003spanish.doc> > [21 de marzo de 2008].
- CATTS, R.; LAU, J. (2009). Hacia unos indicadores de Alfabetización Informacional. UNESCO, *Ministerio de Cultura: Madrid*. Disponible en: < <http://travesia.mcu.es/portalth/jspui/bitstream/10421/3141/1/>

- [IndicadoresUNESCOesp4.pdf](#) > [8 de agosto de 2013].
- CASTAÑEDA-PEÑA, H.; GONZÁLEZ, L.; MARCIALES, G.; BARBOSA-CHACÓN, J. W.; BARBOSA, J. C. (2010). Recolectores, Verificadores y Reflexivos: perfiles de la competencia informacional en estudiantes universitarios de primer semestre, en: *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 33(1):187-209.
- CONTEH-MORGAN, M. (2002a). Empowering ESL students: A new model for information literacy instruction, en: *Research Strategies*, 18:29-38.
- CONTEH-MORGAN, M. (2002b). Connecting the Dots: Limited English Proficiency, Second Language Learning Theories, and Information Literacy Instruction, en: *The Journal of Academic Librarianship*, 28:191-196.
- COPERÍAS-AGUILAR, M. J. (2007). Dealing with Intercultural Communicative Competence in the Foreign Language Classroom. (pp.59-78). En: EVA ALCÓN-SOLER; SAFONT JORDÁ, M.P. (eds.). *Intercultural Language Learning and Language Use*, Springer. Disponible en: < http://do.rulitru.ru/docs/4/3473/conv_1/file1.pdf > [25 de junio de 2012]
- COUNCIL OF EUROPE (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, *Strasbourg: Council of Europe*. Disponible en: < http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf > [18 de agosto de 2013].
- ERICSSON, A.; SIMON, H. (1993). Protocol analysis: Verbal reports as data. Revised ed. Cambridge: MIT Press.
- FERREIRA, S.; SOARES, M.; DUDZIAK, E. (2004). La alfabetización informacional para la ciudadanía en América Latina: el punto de vista del usuario final de programas nacionales de información y/o inclusión social. En: *World Library and information Congress: 70th IFLA General Conference and Council*, Buenos Aires (Argentina), 22-27 agosto.
- FIGUEROA, A.; RODRIGUEZ, M. (2005). *Propuesta de reforma curricular de las carreras tecnología y gestión empresarial*. Bucaramanga: Univ. Indust. Santander.
- FJÄLLBRANT, N.; BOSTRÖM, R.; EKMAN, M.; FJÄLLBRANT, J.; JOHANSSON, I.; ROHLIN, M.; (1997). *Into Info (EDUCATE) WWW-Based Programs for Information Education, Training and Access*. Disponible en: < <http://www.ifla.org.sg/IV/ifla63/63fjan.htm> > [17 de junio de 2009].
- GILTON, D.L.(2007). Culture shock in the library: Implications for information literacy instruction, en:*Research Strategies*, 20: 424-432.
- GONZALEZ, L.; MARCIALES, G.; CASTAÑEDA-PEÑA, H.; BARBOSA-CHACÓN, J. W.; BARBOSA, J.C. (2013). Competencia Informacional: Desarrollo de un instrumento para su observación, en: *Lenguaje*, 41(1):105-131.
- GREIMAS, A. (1989). *Del sentido II: ensayos semióticos*, Madrid: Gredos.
- HAPKE, T. (2005). *In-formation of Better Learning Environments-The Educational Role of the University Library*. Disponible en: <<http://www.tu-harburg.de/b/hapke/liber-article-hapke.pdf>> [19 de junio de 2009].
- HERNÁNDEZ, P. (2001). *Psicología de la Educación: corrientes actuales y teorías aplicadas*. México: Trillas.
- HERNÁNDEZ, P. (2012). Tendencias de la Alfabetización informativa en Iberoamérica. Colección Seminarios de Investigaciones. Centro de Investigaciones Bibliotecológicas. Universidad Nacional Autónoma de México, 10: 209-232. Disponible en: <http://132.248.242.3/~publica/archivos/libros/tendencias_alfabetizacion_informativa.pdf> [5 de Marzo de 2013].
- HOFER, B. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology, en: *Contemporary Educational Psychology*, 25: 378-405.
- HO, M.L.; ANDERSON, K.; LEONG, A. (2012). *Transforming literacies and language*. London: Continuum
- JACOBS, H. (2008). Information literacy and reflective pedagogical praxis, en: *The Journal of Academic Librarianship*, 34(3):256-262.
- KEBLAWI, F. (2009), A Critical Appraisal of Language Learning Motivation Theories. En: *Fifth International Biennial SELF Research Conference in Dubai*. Disponible en: < http://www.qasemi.net/Ebdaat_T/A_Critical.pdf > [3 de septiembre de 2013].
- LOUCKY, J. (2005). Combining the benefits of electronic and online dictionaries with CALL web sites to produce effective and enjoyable vocabulary and language learning lessons,

- en: *Computer Assisted Language Learning*, 18(5):389-416.
- MARCIALES VIVAS, G. P.; CASTAÑEDA-PEÑA, H.; GONZALEZ, L.; BARBOSA-CHACÓN, J. W. (2008). Competencias Informacionales en Estudiantes Universitarios: una reconceptualización, en: *Universitas Psicológica*, 7(3):613-954.
- MEN (2009). En Colombia el 7,2% de los jóvenes universitarios son bilingües. *Ministerio de Educación Nacional Boletín de prensa del periódico el Tiempo*. Disponible en: < <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/articulo-212227.html> > [10 de agosto de 2013].
- MONTIEL-OVERALL, P. (2007). Information Literacy: Toward a Cultural Model, en: *Canadian Journal of Information and Library Science (Special Edition on Information Literacy)*, 31(1):43-68.
- NAVARRO, P. (1995). La encuesta como texto: un enfoque cualitativo. En: *V Congreso Español de Sociología*, Granada. Disponible en: < http://home.dsoc.uevora.pt/~eje/pesquisa_enquanto_texto.html > [10 de agosto de 2013].
- O'MALLEY, J.; UHL, A.; STEWNER-MANZANAREZ, G.; RUSSO, R.; KÜPPER, L. (1985). Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language, en: *TESOL Quarterly*, 19:557-584.
- OXFORD, R. (1986). Development and Psychometric Testing of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL), *Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, U.S. Army*. Disponible en: < <http://www.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a182625.pdf> > [15 de agosto de 2013].
- OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, NY: Newbury House.
- PASADAS, C. (2011). Multiliteracy and Social Networks in Higher Education. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* 7(2):16-25. Disponible en: <file:///C:/Users/UIS/Downloads/976-1014-1-PB.pdf> [11 de marzo de 2014].
- PINTO, M.; SALES, D. (2007 a). A Research case study for user-centred information literacy instruction: information behavior of translation trainees, *Journal of Information Science Online First*. XX (X): 1-20.
- PINTO, M.; SALES, D. (2007 b). INFOLITRANS: A model for the development of information competence for translators. Disponible en: < <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/18133?locale-attribute=es> > [10 de marzo de 2014].
- RADIA, P.; STAPLETON, P. (2008). Unconventional Internet genres and their impact on second language undergraduate students' writing process, en: *Internet and Higher Education*, 11:9-17.
- RAZAK, N.; ISMAIL, F.; AZIZ, A.; BABIKKOL, M. (2012). Assessing the Use of English Language Learning Strategies among Secondary School Students in Malaysia. En: *The 8th International Language for Specific Purposes (LSP) Seminar - Aligning Theoretical Knowledge with Professional Practice. Procedia - Social and Behavioral Sciences*; 66:240- 246.
- ROCKMAN, I. (2002). Strengthening connections between information literacy, general education, and assessment efforts, en: *Library Trends*, 51(2):185-198.
- SANTROCK, J. (2001). *Psicología de la Educación*. México: McGraw Hill.
- SOCIETY OF COLLEGE, NATIONAL AND UNIVERSITY LIBRARIES. (1999). *Actitudes para acceso y uso de la información en la enseñanza superior*. Disponible en: < <http://www.aab.es/pdfs/baab62/62a4.pdf> > [21 de marzo de 2008].
- STANGER, K. (2009). Implementing information literacy in higher education: A perspective on the roles of librarians and disciplinary faculty, en: *LIBRES Library and Information Science Research Electronic Journal*, 19(1):1-7.
- STAPLETON, P.; HELMS-PARK, R.; RADIA, P. (2006). The Web as a source of unconventional research materials in second language academic writing, en: *Internet and Higher Education*, 9:63-75.
- STERN, H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- SOLÍS, B.; VALDEZ, J. (2006). Los recursos de información electrónica de la Biblioteca "Stephen A. Bastien": Un apoyo al curso de formación de los profesores del centro de enseñanza de lenguas extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de

- México. En: *Virtual Educa*. Bilbao (España), 20-23 junio. Disponible en: < <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/1036> > [3 de marzo de 2014].
- THOMAS, S.; JOSEPH, C.; LACCETTI, J.; MASON, B.; MILLS, S.; PERRIL, S.; PULLINGER, K. (2007). Transliterary: Crossing divides. *First Monday*. 12(12). Disponible en: < <http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908> > [11 de marzo de 2014].
- TISCAREÑO, M.; MERAS, B. (2002). *Propuesta de aplicación de una de las normas de la ACRL en un curso de formación de usuarios*. Disponible en: < http://64.233.169.104/search?q=cache:gA4oK42ZQ4AJ:bivir.uacj.mx/dhi/PublicacionesUACJ/Docs/Ponencias/PDF/BMears_LTiscare%C3%B1o.pdf+ACRL&hl=es&ct=clnk&cd=3&gl=co > [18 de febrero de 2008].
- TORO, N.; RAMA, C. (2013). La educación superior a distancia y virtual en Colombia: Nuevas realidades. Bogotá: ACESAD/VIRTUAL EDUCA.
- UIS. (2012). *UIS en Cifras 2012*. Bucaramanga: Oficina de Planeación, Univ.Industr. Santander.
- UNESCO (2013). *Media and Information Literacy for Knowledge Societies*. Disponible en: < http://www.ifapcom.ru/files/News/Images/2013/mil_eng_web.pdf#page=79 > [11 de marzo de 2013].
- VILA, P. (1996). Identidades narrativas y música. Una primera propuesta para entender sus relaciones, en: *Revista Transcultural de Música*, 2. Disponible en: < <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/288/identidades-narrativas-y-musica-una-primera-propuesta-para-entender-sus-relaciones> > [6 de marzo de 2011].
- WANG, L. (2007). Sociocultural learning theories and information literacy teaching activities in higher education, en: *Reference & User Services Quarterly*, 47(2):149-158.
- ZOE, L.; DiMartino, D. (2000). Cultural diversity and end-user searching: An analysis by gender and language background, en: *Research Strategies*, 17:291-305.