

Revista de Ciencias Sociales

50 *Años*
ANIVERSARIO

Autopercepción de la competencia informacional en estudiantes de educación física de una universidad peruana

Pari-Tito, Fernando*
Turpo-Gebera, Osbaldo**
Pérez-Postigo, Gerber***
Díaz-Zavala, Rocío****

Resumen

El estudio tuvo como propósito analizar las percepciones de importancia, autoeficacia y fuente de aprendizaje de la competencia informacional entre estudiantes universitarios del programa de estudios de Educación Física de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa-Perú. Por ello, se empleó el enfoque cuantitativo y el tipo de investigación fue observacional, por consiguiente, no se intervino en las variables de estudio. La muestra fue de 164 estudiantes de pregrado matriculados en el semestre IA-2023 del programa mencionado. La acumulación de los datos se basó en la técnica de la encuesta, mediante el cuestionario de IL-HUMASS con una consistencia interna de 0.982. El trabajo de investigación tuvo presente la consideración ética del consentimiento informado, siendo fundamental para el proceso del estudio. Los resultados muestran que los estudiantes universitarios consideran importante la competencia informacional, en especial la categoría de comunicación y difusión de la información. Además, la fuente de aprendizaje para adquirir las competencias se distingue en la clase y de manera autodidacta. Se concluye que es necesaria una formación focalizada en el desarrollo de la competencia informacional de los estudiantes del programa de estudio de Educación Física, lo cual requiere, por parte de las autoridades correspondientes, planes de formación pertinentes.

Palabras clave: Alfabetización informacional; competencia informacional; educación física; estudiantes universitarios; percepción.

* Magister en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Ayudante de Cátedra e Investigador en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú. E-mail: fpari@unsa.edu.pe ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1429-544X>

** Doctor en Educación. Docente e Investigador en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú. E-mail: oturpo@unsa.edu.pe ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2199-561X>

*** Doctor en Educación. Docente Auxiliar Tiempo Completo e Investigador en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú. E-mail: gperezpo@unsa.edu.pe ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0680-6673>

**** Doctora en Educación. Docente e Investigadora en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Arequipa, Perú. E-mail: rdiaz@unsa.edu.pe ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3745-528X>

Self-perception of information competence in physical education students from a Peruvian university

Abstract

The purpose of the study was to analyze the perceptions of importance, self-efficacy and source of learning of information competence among university students of the Physical Education study program of the National University of San Agustín of Arequipa-Peru. Therefore, the quantitative approach was used and the type of research was observational, therefore, there was no intervention in the study variables. The sample was 164 undergraduate students enrolled in the IA-2023 semester of the aforementioned program. Data accumulation was based on the survey technique, using the IL-HUMASS questionnaire with an internal consistency of 0.982. The research work took into account the ethical consideration of informed consent, being fundamental to the study process. The results show that university students consider information competence to be important, especially the category of communication and dissemination of information. Furthermore, the source of learning to acquire skills is distinguished in the class and in a self-taught manner. It is concluded that training focused on the development of information competence of students of the Physical Education study program is necessary, which requires, on the part of the corresponding authorities, relevant training plans.

Keywords: Information literacy; informational competence; physical education; university students; perception.

Introducción

La evolución de las tecnologías ha modificado el hábito de vida, de ocio, de trabajo, de estudios, incluso la forma de cómo se piensa. Según García, Martínez y Rodríguez (2019), todo este fenómeno se relaciona a la denominada sociedad de la información. En la misma línea, Pérez et al. (2018) manifiestan que esta última ha causado una dependencia tecnológica en los individuos, puesto que en la sociedad actual la información abunda en gran proporción, se puede conocer en cuestión de segundos cualquier tema de interés sea académico, social, político y/o cultural (Wilson, 2012; Hernández y Salazar, 2018).

Ante esta situación surge el término de alfabetización informacional, que según García et al. (2019) se debe a Paul Zurkowski quien en inglés acuñó el término “*Information literacy*”, que se centra explícitamente en una realidad donde la información estaba comenzando a ser abundante.

Existen diferentes objetos de estudios ligados a la competencia informacional, se tiene conocimiento sobre las noticias falsas, un estudiante universitario puede llegar a una de ellas, y esta puede repercutir en sus conocimientos negativamente (Gutiérrez-Aguilar, Duche-Pérez y Turpo-Gebera, 2022); en este sentido, la competencia informacional ayudaría a formar opiniones sobre la fiabilidad y la autenticidad de la fuente de información.

Para conseguir un perfil del egresado que les permita enfrentar la actual sociedad, los estudiantes deben desarrollar competencias que fortalezcan sus carencias actitudinales para insertarse efectivamente en el mercado laboral (Rabanal et al., 2020; Pedraja-Rejas y Rodríguez, 2023), como ser capaces de buscar, seleccionar, utilizar y comunicar de forma crítica la cantidad de información acumulada en todas las fuentes de información, por ello, las universidades necesitan implementar la competencia informacional, la cual debe ser articulada a través del marco curricular y de forma transversal.

Concretando, el objeto de estudio se especifica en conocer la percepción de la competencia informacional en estudiantes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa-Perú, y de esta manera, hacer un diagnóstico de forma general sobre la importancia y la autoeficacia de dichas competencias, para poder identificar posibles acciones de mejora, generar nuevas interrogantes de estudio, y primordialmente, contribuir a los procesos de calidad de la enseñanza-aprendizaje del área de Educación Física.

En tal sentido, para alcanzar este objetivo de investigación y lograr delimitar su alcance y contribuir a su comprensión: En primer lugar, se describe la percepción de la importancia y la autoeficacia sobre la competencia informacional en los estudiantes; para luego examinar la relación entre estas; analizando las diferencias de la percepción de la importancia y la autoeficacia de la competencia informacional según el perfil sociodemográfico de los estudiantes y así poder determinar la fuente preferida de aprendizaje entre los estudiantes de Educación Física de la universidad objeto de estudio.

1. Alfabetización informacional

El término de Alfabetización Informacional cuenta con diferentes definiciones a lo largo del tiempo, la literatura científica muestra que aún no se llegó a concretizar y normalizar la definición. Pero para efectos del estudio de investigación se toma como referencia la enunciación de la Association of College and Research Libraries (2000), por el motivo de que aborda el contexto de la educación superior y, diferentes instituciones y expertos en el tema lo tomaron en consideración y como base de sustentación (Australian and New Zealand Institute for Information Literacy [ANZIIL], 2004; Uribe, 2009; Pinto, Sales y Martínez-Osorio, 2009; Pinto, 2010; Sales, 2020).

En ese sentido, se considera que la

alfabetización informacional consiste en una serie de competencias que tiene una persona para reconocer cuándo necesita información, así como tener la capacidad de localizarla, evaluarla, usarla y divulgarla efectivamente.

En líneas generales la sociedad de la información exige personas empoderadas con la alfabetización informacional para acceder a la información, crear, transferir y evaluar de forma continua (Wilson et al., 2011), tanto conocimientos especializados como generales, para circular por la abundante información que se puede encontrar en cuestión de segundos. Asimismo, es necesario contar con la capacidad para utilizar los diferentes medios de información con criterio en la formación permanente para la búsqueda, selección y procesamiento de la información en cualquier tipo de documento y registro (Ricoy, Feliz y Sevillano, 2010; Romero, Oruna y Sánchez, 2023).

Entonces, la alfabetización informacional va dirigida a los ciudadanos del mundo globalizado, con una especial consideración a estudiantes y profesores de todos los niveles, con la intención de empoderar en el manejo y el uso crítico de la información (Pinto y Puertas, 2012). Por consiguiente, el sistema de educación superior debe expandirse para incluir las alfabetizaciones requeridas por las personas en pleno siglo XXI (Bernate y Vargas, 2020; Sánchez et al., 2021), entre las cuales, se destaca la Alfabetización Informacional (Gomes, 2014).

En líneas generales, a pesar de la variedad de opiniones, investigaciones y datos bibliográficos, el concepto de alfabetización informacional es el que mayoritariamente se utiliza (Zimmerman y Ni, 2021); no obstante, para efectos de las personas que reciben esta información, particularmente, desde currículos en diferentes niveles de formación, las competencias informacionales es un buen sinónimo como concepto de mejor recepción (Flores-Bueno, Limaymanta y Uribe-Tirado, 2021).

Se incluye el término de la competencia informacional el cual se refiere a la práctica de los conocimientos para la toma de decisiones y

la resolución de problemas (Gonçalves, 2010; Ferreira y Gonçalves, 2018). Según Ponjuán, Pinto y Uribe-Tirado (2015), desde que la alfabetización informacional comenzó a ser tomada en cuenta y aplicada por diferentes universidades e instituciones, se produjeron procesos importantes para masificar su estudio y aplicar acciones que favorezcan el desarrollo de competencias informacionales.

Tanto docentes como los bibliotecarios deben intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia informacional (Turpo-Gebera et al., 2021). Por consiguiente, los implicados deben tener una habilidad óptima para poder guiar al estudiantado en la competencia informacional, lo cual juega un rol muy importante en la actual sociedad del conocimiento, por tal motivo, es importante que se pueda interactuar con la información de forma eficiente. Para lograrlo se necesitan estudios que permitan dar respuestas a las necesidades actuales, a través de evaluaciones o diagnósticos que permitan aclarar la situación de los estudiantes universitarios (Turpo-Gebera et al., 2020; Briceño et al., 2020).

Basados en la revisión de la bibliografía con respecto al objeto de estudio planteado en el presente trabajo de investigación, estudios realizados por Vernadakis et al. (2011); Chaiyama (2013); y, Seoni y Rejane (2019), toman relevancia por tener en consideración a estudiantes universitarios de la carrera de Educación Física, de los cuales solo dos estudios están ligados exclusivamente a los participantes antes mencionados (Chaiyama, 2013; Vernadakis et al., 2011).

Los tres estudios antes mencionados tienen como propósito medir las percepciones sobre la competencia informacional. Dos estudios se realizaron bajo el tipo de investigación observacional (Vernadakis et al., 2011; Seoni y Rejane, 2019), y solo un estudio fue cuasiexperimental (Chaiyama, 2013). Los instrumentos utilizados para recoger los datos (*CREPUQ*, *FYILLAA*, *B-TILED*, *The Big 6 Skills*) fueron adaptados a sus contextos, cabe detallar que tuvieron en consideración los estándares de *Association of College and Research Libraries* (ACRL).

Los artículos concluyen que se necesita más estudios ligados a conocer las percepciones de las competencias informacionales (Vernadakis et al., 2011), y resaltan la importancia de que los estudiantes universitarios se empoderen de dichas competencias (Chaiyama, 2013; Seoni y Rejane, 2019). En líneas generales, son muy pocos los estudios que se desarrollan en estudiantes de Educación Física con respecto a las competencias informacionales, además, en el contexto peruano no existe un trabajo exclusivamente ligado a conocer o diagnosticar las competencias informacionales de los estudiantes de pregrado de Educación Física.

2. Metodología

El presente estudio se centra en el método observacional, porque no existe alguna manipulación de variables, sino que pretende describir, medir y valorar las variables con el objetivo de tratar de conocer una realidad académica, en este caso la de los estudiantes universitarios del Programa de Estudios de Educación Física de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa (UNSA) en Perú. En tal sentido, de acuerdo con la naturaleza del objetivo y con lo plasmado en la introducción, el estudio se formuló desde el paradigma cuantitativo, con el tipo de estudio correlacional, descriptivo e interpretativo, de corte transversal, con un muestreo no probabilístico (por conveniencia).

El estudio se desarrolló en el país de Perú, en la macro región sur, específicamente, en el Departamento de Arequipa. El área geográfica cuenta con siete universidades, de las cuales seis son particulares y una es pública. En ese sentido, dentro del conjunto de universidades del departamento de Arequipa, la única universidad que cuenta con el programa de estudio de Educación Física es la UNSA.

Los participantes fueron los estudiantes de pregrado del programa de estudio de Educación Física (N=189). Cabe detallar

que dicho programa tiene una duración de cinco años, en tal sentido, los estudiantes de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto año, fueron incluidos en el trabajo de investigación. La selección de la muestra se basó en el cumplimiento de los siguientes criterios de inclusión: (i) Estudiantes matriculados con más de 12 créditos en el semestre I-2023; y, (ii) Aceptar por voluntad propia la participación del trabajo de investigación. Por otra parte, no se contempló a los estudiantes que adelantaban cursos en otros años de estudio del programa

por cuestiones de confusión al momento de completar el cuestionario.

Luego de recibir el consentimiento informado a través del formulario *Google Forms* (vía *online*), se obtuvo una muestra de 164 estudiantes entre varones y mujeres, puesto que 25 fueron excluidos del estudio, por no cumplir con alguno de los criterios establecidos con anterioridad. En tal sentido, la composición de los participantes definitiva se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1
Composición de la muestra definitiva

	Sexo		
	Todos	Hombre	Mujer
n	164	123	41
Edad (años), M±De	20.58 ± 2.49	20.61 ± 2.59	20.48 ± 2.19
Año de estudio, n (%)			
Primero	37 (22,6%)	28 (22,8%)	9 (22,0%)
Segundo	41 (25,0%)	30 (24,4%)	11 (26,8%)
Tercero	22 (13,4%)	15 (12,2%)	7 (17,1%)
Cuarto	39 (23,8%)	32 (26,0%)	7 (17,1%)
Quinto	25 (15,2%)	18 (14,6%)	7 (17,1%)

Nota: n= participantes; M±De= media ± desviación estándar; n (%)= participantes (porcentaje de participantes)

Fuente: Elaboración propia, 2024.

El cuestionario IL-HUMASS (Pinto, 2010), se utilizó como instrumento de recolección de datos, teniendo en cuenta que fue desarrollado para ser aplicado en el contexto de la Educación Superior y su aplicación reiterada ha demostrado su eficacia (Pinto y Puertas, 2012; Rodríguez, Olmos y Martínez, 2012; Ponjuán et al., 2015; Sánchez, 2015; Pinto y Guerrero-Quesada, 2017; Flores-Bueno et al., 2021; Nieto-Isidro, Martínez-Abad y Rodríguez-Conde, 2021; Pinto et al., 2021).

El diseño del instrumento (cuestionario), se apoya en publicaciones de literatura en el campo temático de la alfabetización informacional (American Library Association,

1989; Association of College and Research Libraries, 2000; SCONUL, 2011; Pinto y Puertas, 2012; Sánchez, 2015). El objetivo del cuestionario es proporcionar un autodiagnóstico de la competencia informacional en el ámbito de la educación superior recabando la opinión de profesores, bibliotecarios y estudiantes, con el propósito de conocer qué competencias son útiles para el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de incluir en los currículos, programas y contenidos de la alfabetización informacional que contribuyan a una formación por competencias (Pinto, 2010; Pinto y Puertas, 2012).

El instrumento comprende 26 variables

que se agrupan en cuatro categorías o como indica Sánchez (2015), competencias transversales; en ese sentido, se desarrolla la agrupación de las categorías: Búsqueda información (variables 1-8); Evaluación información (variables 9-13); Tratamiento información (variables 14-19); Comunicación y difusión (variables 20-26). Cada una de las variables debe ser evaluada a partir de tres dimensiones. En primera instancia, la importancia, la cual se debe medir a través de una escala tipo *Likert* de nueve puntos, cabe detallar que la importancia concebida por la persona a cada una de las competencias supone una acción positiva por parte del implicado, y en todo caso subjetiva, personal e intransferible.

Segundo, la autoeficacia, en la cual se utiliza la misma escala antes mencionada; además, se debe tener en cuenta que la autoeficacia percibida por la persona en relación con cada una de las competencias, supone una reacción ante un tema más concreto, como es la puesta en práctica de detallar acciones encaminadas a conseguir ciertas competencias informacionales. Por último, la dimensión fuente de aprendizaje, que determina la manera más habitual de aprender o adquirir cada una de las competencias inmersas al instrumento; cabe detallar que se presenta cuatro escenarios: Cursos, autodidacta, biblioteca y clase (Pinto y Guerrero-Quesada, 2017).

En el análisis estadístico, en primera instancia se puede destacar el nivel descriptivo ligado a la descripción de las observaciones estadísticas sobre las variables estudiadas en la muestra establecida para determinar sus características relevantes. En tal sentido, para determinar la consistencia interna (análisis de la fiabilidad), se realizó el coeficiente de Alfa de Cronbach (α); para corroborar la distribución de la normalidad de las variables determinadas, se llevó a cabo la prueba *Kolmogorov-Smirnov* (K-S). Finalmente, en este nivel se aplicó, para el análisis descriptivo, estadísticos de centralidad (media) y dispersión (desviación estándar), con el propósito de sintetizar los datos obtenidos de los estudiantes.

Como segundo punto se encuentra el

nivel inferencial, el cual es un procedimiento de inducción de las propiedades de la muestra con base a los resultados obtenidos, el cual se puede constatar con los hallazgos encontrados. En ese sentido, para el análisis de correlación, se constató la relación entre las puntuaciones obtenidas por parte de los estudiantes mediante la matriz de coeficiente de correlación de *Pearson* (r), con el propósito de conocer el tipo de asociación e intensidad entre la importancia y autoeficacia percibidas de la competencia informacional.

Para desarrollar el contraste de grupos, se realizó pruebas T de *Student* para muestras independientes y ANOVA unifactorial. Además, para la comparación múltiple entre los grupos, se aplicó las pruebas *post hoc Bonferroni*, lo cual permitió determinar qué Media se diferencian entre sí.

Con el fin de evidenciar la existencia de unos hallazgos significativos, se estableció un nivel de confianza de 95% ($p < 0,05$). Finalmente, los datos obtenidos fueron recopilados en una tabla de *Excel*, posteriormente, se analizaron bajo el paquete estadístico SPSS versión 22. Para el análisis de la consistencia interna del instrumento aplicado a los estudiantes universitarios se realizó la prueba de la estimación del coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach (α).

En tal sentido, mediante la estimación del mencionado estadístico se aplicaron a las categorías y las dimensiones del cuestionario IL-HUMASS. Además, de forma general se plasma la consistencia interna de todo el instrumento. En líneas generales, se considera que la consistencia interna del instrumento es “muy alta” ($\alpha = 0,982$) basados en los criterios de magnitud del estadístico (0,01 a 0,20 muy baja; 0,21 a 0,40 baja; 0,41 a 0,60 moderada; 0,61 a 0,80 alta; 0,81 a 1,00 muy alta), según Corbetta (2007).

Seguidamente, se analizó la normalidad de las diferentes variables orientadas en la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* (K-S), en líneas generales mostró una distribución no normal en la mayoría de las subescalas de las cuatro variables abordadas en la investigación. En tal sentido, la subescala autoeficacia de

la variable búsqueda de la información ($K-S=0.064$, $p=0.096$), así como la subescala de autoeficacia de la variable comunicación y difusión de información ($K-S=0.61$, $p=0.200$), cumplen con el supuesto de normalidad.

Por otra parte, se realizó la prueba de normalidad al conjunto del instrumento, destacando normalidad de los datos ($K-S=0.060$, $p=0.0200$), también se puede considerar en la subescala total de autoeficacia ($K-S=0.064$, $p=0.002$). No obstante, las variables con sus subescalas, en su gran mayoría no cuenta con el supuesto de normalidad, pero siguiendo el postulado de Fraile (2021), basados en el tamaño de la muestra alcanzado ($n=164$), se aplicó pruebas paramétricas con un nivel de confianza de 95% para el análisis estadístico, basados en la afirmación de Pardo y San Martín (2006), donde detalla que “con tamaños apropiados, el procedimiento

sigue siendo válido independientemente de la forma de la población de origen (incluso con población sensiblemente alejadas de la normalidad)” (p. 197).

3. Percepción de la importancia y la autoeficacia sobre la competencia informacional

Los resultados de manera general de la Tabla 2, determinan una media global mayor en la dimensión de importancia (6.87), que la dimensión de la autoeficacia (6.16). Además, la desviación estándar fue menor en la dimensión de la autoeficacia (1.461), y fue mayor en la dimensión de importancia (1.461). Basados en las cuatro categorías (variables) consideradas en el instrumento, se considera que entre ellas se observa resultados diferentes.

Tabla 2
Tendencia central de las percepciones de importancia y autoeficacia

Variables	Importancia		Autoeficacia	
	Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
Búsqueda de información	6.67	1.600	6.10	1.501
Evaluación de información	6.96	1.653	6.33	1.531
Procesamiento de información	6.73	1.779	5.97	1.668
Comunicación y difusión de información	7.00	1.727	6.27	1.563
Total	6.83	1.601	6.16	1.461

Fuente: Elaboración propia, 2024.

En la dimensión de importancia, la mejor puntuada se localiza en la categoría de comunicación y difusión (7.00), lo cual se puede considerar que es la competencia informacional más importante para los estudiantes de Educación Física. En cuanto a la dimensión de la autoeficacia, la que mayor puntuación obtuvo es la categoría de evaluación de información (6.33), lo que coloca en consideración que esta competencia informacional es en la que mejor se consideran formados, basados en su percepción. Por otra parte, la dimensión de importancia menos valorada por los estudiantes se localiza en

la categoría de búsqueda (6.67); y en la dimensión de autoeficacia, se puede observar que la categoría procesamiento de información (5.97) es la que menos grado de adquisición perciben los estudiantes.

3.1. Relación de la percepción de la importancia y la autoeficacia de la competencia informacional

En el presente subapartado se detalla los resultados en cuanto al grado y tipo de asociación, basados entre las variables de

estudio con la Prueba de Correlación de *Pearson* (r). En tal sentido, por medio de la prueba estadística se logró conocer los cambios producidos por una variable que están o no asociadas con los cambios de otra

variable (Fraile, 2021). Para efectos del trabajo de investigación, se realizó la relación de las dimensiones de Importancia y Autoeficacia de las cuatro categorías (variables), tal como se aprecia en la Tabla 3.

Tabla 3
Correlación bivariada mediante Pearson de las variables estudiadas

	BUS		EVA		TRA		COM	
	1	2	3	4	5	6	7	8
BUS	1. Importancia							
	2. Autoeficacia	0.674**						
EVA	3. Importancia							
	4. Autoeficacia		0.695**					
TRA	5. Importancia							
	6. Autoeficacia				0.658**			
COM	7. Importancia							
	8. Autoeficacia						0.649**	

Nota: **= $p < 0,001$; BUS= Búsqueda; EVA= Evaluación; TRA= Tratamiento; COM= Comunicación y difusión.

Fuente: Elaboración propia, 2024.

Para efectos del trabajo de investigación se toma en consideración los criterios de Hair et al. (1999) para la interpretación del estadístico ($r=0$, nula; r entre 0,1 y 0,20, muy baja; r entre 0,21 y 0,40, baja; r entre 0,41 y 0,60, moderada; r entre 0,61 y 0,80, alta; r entre 0,81 y 0,99, muy alta; $r=1$, perfecta). En ese sentido, las correlaciones muestran un grado de asociación “alta” ($r = 0,61 - 0,80$) siendo una correlación significativa ($p < 0,001$). Cabe detallar, basados en el planteamiento de la investigación, que solo se podrá establecer covariación entre las variables sin poder establecer una relación o asociación de causa-efecto (Fraile, 2021).

En líneas generales, a partir de los resultados del coeficiente de *Pearson* (ver Tabla 3) se puede detallar que existe correlación entre las dimensiones de la importancia y la autoeficacia de las cuatro variables de estudio. Entonces, cada vez que aumenta la importancia también aumenta la autoeficacia. Por ello,

se puede interpretar que cuanto más nivel de adquisición de una habilidad creen que tienen, mayor importancia le darán a la competencia. Con respecto a lo anterior, es probable que cuanto más se entrene, dote o estimule a los estudiantes del programa de estudios de Educación Física sobre una competencia informacional determinada, mayor será la importancia y el valor que le den al conjunto de competencias informacionales.

3.2. Análisis de contraste de grupos

Seguidamente, se presentan los resultados obtenidos vinculados las diferencias de la percepción de la importancia y la autoeficacia de la competencia informacional según el perfil sociodemográfico de los estudiantes universitarios del programa de estudios de Educación Física. Para el presente subapartado se tomó en cuenta las tres

variables sociodemográficas consideradas en el instrumento de recogida de datos: Sexo, edad y años de estudio.

a. Sexo: Se puede observar en la variable de sexo (varones 75% y mujeres 25%) como dicotómica, que se resaltan los siguientes resultados diferenciales para las cuatro variables (categorías) tomadas en cuenta para el presente trabajo de investigación. Además, se tuvo en consideración el total del instrumento de la competencia informacional. En tal sentido, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre varones y mujeres de las distintas variables abordadas (todas $p \geq 0,125$).

b. Edad: La variable politómica de edad está segmentada por tres tramos de años (igual

o menor de 19 años 36,0%; de 20 a 21 años 34,1%; igual o mayor de 22 años 29,9%), se logra observar diferencias estadísticamente significativas en el total de la competencia informacional en la dimensión de Importancia, en la categoría de evaluación, tratamiento y comunicación de la información, todos ellos en la dimensión de Importancia. Con respecto al total de las categorías ligado a la dimensión de importancia, se redujo a medida que lo hacían los tramos de edad, se observa diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,015$). Las comparaciones por pares a posteriori determinan una diferencia entre los grupos de igual o menor de 19 años, y de 20 a 21 años (ver Tabla 4).

Tabla 4
Resultados diferenciales de la variable sociodemográficas según edad

		≤ 19 años n= 59 M ± De	20 – 21 años n= 56 M ± De	≥ 22 años n= 49 M ± De	F	p	Post Hoc
BUS	Importancia	7.02 ± 1.441	6.43 ± 1.704	6.52 ± 1.619	2.300	0.104	-
	Autoeficacia	6.26 ± 1.465	6.10 ± 1.455	5.92 ± 1.603	0.695	0.501	-
EVA	Importancia	7.56 ± 1.376	6.54 ± 1.772	6.73 ± 1.640	6.571	0.002*	1-2, 1-3
	Autoeficacia	6.64 ± 1.464	6.29 ± 1.489	5.99 ± 1.610	2.470	0.088	-
TRA	Importancia	7.18 ± 1.687	6.41 ± 1.899	6.55 ± 1.668	3.105	0.048*	-
	Autoeficacia	6.1 ± 1.815	6.02 ± 1.657	5.76 ± 1.504	0.572	0.565	-
COM	Importancia	7.55 ± 1.464	6.66 ± 1.877	6.73 ± 1.708	4.939	0.008*	1-2, 1-3
	Autoeficacia	6.45 ± 1.549	6.28 ± 1.643	6.02 ± 1.483	1.030	0.359	-
CI	Importancia	7.30 ± 1.403	6.51 ± 1.714	6.62 ± 1.585	4.289	0.015*	1-2
	Autoeficacia	6.35 ± 1.473	6.17 ± 1.452	5.92 ± 1.454	1.129	0.326	-

Nota: * = $p \leq 0,050$; M ± De = media ± desviación estándar; BUS = Búsqueda; EVA = Evaluación; TRA = Tratamiento; COM = Comunicación y difusión; CI = Competencia Informacional.

Fuente: Elaboración propia, 2024.

Con respecto a la categoría de evaluación de información, específicamente en la dimensión de la importancia, se observa una tendencia de bajada en el segundo tramo y una tendencia elevada para el tercer tramo de edad. Se considera una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0,002$) con la prueba *Bonferroni* detallado en el primer tramo (igual o menor de 19 años) con el segundo tramo de edades (20 a 21 años); el primer tramo y

el tercer tramo (igual o mayor de 22 años) de edades, revelan una diferencia significativa. También, se puede observar en la categoría de tratamiento de información una diferencia estadísticamente significativa en la dimensión de importancia ($p < 0,048$).

Finalmente, con respecto a la categoría de comunicación y difusión de información se logra distinguir una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0,008$) en la dimensión de

importancia. Además, con la prueba *Post Hoc* de *Bonferroni* se logra determinar diferencias significativas el primer tramo (igual o menor de 19 años) con el segundo tramo de edades (20 a 21 años), y, también, en el primer tramo y el tercer tramo (igual o mayor de 22 años) de edades. Cabe precisar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna dimensión de la categoría de Búsqueda de la información.

c. Año de estudio: En función del año de estudio, el cual se recodifica en una variable politómica (primero 22,6%; segundo 25,0%; tercero 13,4%; cuarto 23,8%; quinto 15,2%), se registró una diferencia estadísticamente significativa a favor de la dimensión de Importancia en las categorías de búsqueda, evaluación, así como comunicación y difusión

de la información. Es preciso detallar que de manera global se realizó el contraste de años de estudio, por ello se observa una diferencia significativa en la dimensión de importancia ($p < 0.004$); posteriormente, con la prueba *Post Hoc* se puede determinar diferencias estadísticamente significativas entre los años de estudio de primero con segundo ($p = 0.046$), y los años de estudio de segundo con tercero ($p = 0.001$).

Asimismo, se puede observar diferencias estadísticamente significativas de la dimensión de importancia englobado en la categoría de búsqueda de la información ($p < 0.007$), con la prueba de *Bonferroni* se especificó que la diferencia se encuentra en los años de estudio de segundo y tercer año ($p = 0.002$).

Tabla 5
Resultados diferenciales de la variable sociodemográficas según año de estudio

		Primero n= 37	Segundo n= 41	Tercero n= 22	Cuarto n= 39	Quinto n= 25	F	p	Post Hoc
		M ± De	M ± De	M ± De	M ± De	M ± De			
BUS	I	6.81 ± 1.55	7.18 ± 1.441	5.64 ± 1.578	6.53 ± 1.655	6.72 ± 1.530	3.687	0.007*	2-3
	A	6.19 ± 1.602	6.05 ± 1.24	5.43 ± 1.234	6.26 ± 1.743	6.41 ± 1.475	1.551	0.190	-
EVA	I	7.24 ± 1.529	7.70 ± 1.318	5.80 ± 1.626	6.75 ± 1.824	6.70 ± 1.457	6.030	0.001*	1-3 3-2
	A	6.46 ± 1.604	6.40 ± 1.332	5.60 ± 1.383	6.37 ± 1.840	6.57 ± 1.219	1.525	0.197	-
TRA	I	6.85 ± 1.945	7.20 ± 1.728	5.94 ± 1.795	6.6 ± 1.752	6.67 ± 1.473	1.955	0.104	-
	A	5.95 ± 1.940	5.75 ± 1.561	5.59 ± 1.658	6.3 ± 1.751	6.18 ± 1.224	0.954	0.435	-
COM	I	7.22 ± 1.717	7.66 ± 1.579	5.94 ± 1.827	6.83 ± 1.707	6.82 ± 1.489	4.187	0.003*	1-3 3-2
	A	6.26 ± 1.696	6.13 ± 1.47	5.82 ± 1.646	6.53 ± 1.694	6.47 ± 1.176	0.922	0.453	-
CI	I	7.01 ± 1.608	7.41 ± 1.437	5.82 ± 1.578	6.67 ± 1.642	6.73 ± 1.418	4.085	0.004*	1-3 2-3
	A	6.21 ± 1.629	6.07 ± 1.283	5.60 ± 1.330	6.37 ± 1.666	6.4 ± 1.184	1.221	0.304	-

Nota: M ± De= media ± desviación estándar; BUS= Búsqueda; EVA= Evaluación; TRA= Tratamiento; COM= Comunicación y difusión; CI= Competencia Informacional; I= importancia; A= autoeficacia; *= $p \leq 0,050$.

Fuente: Elaboración propia, 2024.

En consonancia de los resultados del presente subapartado (ver Tabla 5), en la categoría de evaluación de información se puede observar una diferencia estadísticamente significativa en la dimensión de importancia ($p < 0.001$), cabe detallar que en los primeros dos años aumenta progresivamente la importancia de las diferentes habilidades de

las competencias informacionales basadas en la percepción, pero en el tercer año de estudio la importancia es menor, para luego, en los dos últimos años, aumente la percepción de importancia.

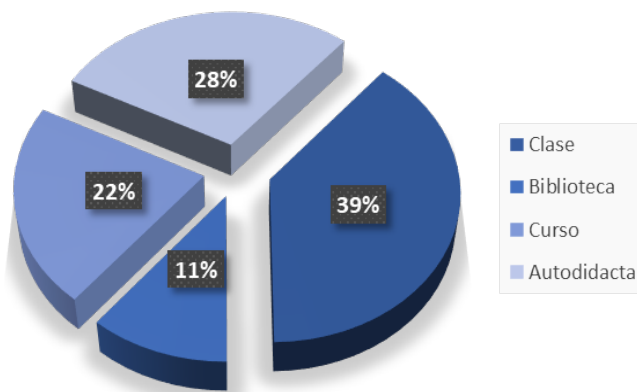
También se puede observar que el aumento de los últimos años (cuarto y quinto) no supera a los primeros años (primero

y segundo), refiriéndose a las medias. La comparación por los años de estudio a posteriori reveló una diferencia entre el año de estudio de primero y tercero ($p=0.007$), y segundo con tercero ($p=0.001$).

Finalmente, en la dimensión de importancia de la categoría de comunicación y difusión de la información se logra observar diferencias estadísticamente significativas ($p<0.003$), con la ayuda de la prueba *Post Hoc* de *Bonferroni* se logra conocer las diferencias entre los grupos de primero y tercer año de estudio ($p=0.046$), también los grupos de tercero y segundo ($p=0.001$).

3.3. Fuente preferida de aprendizaje

Con respecto a los resultados de la fuente preferida de aprendizaje entre los estudiantes universitarios del programa de estudio de Educación Física. Se puede determinar, basados en un análisis de las frecuencias, las proporciones de forma general de la preferencia de aprendizaje en cuanto a la adquisición de las habilidades de la competencia informacional: Clases, biblioteca, curso y autodidacta. En ese sentido, se observa que la preferencia de aprendizaje mejor puntuada está en la “Clase” (39%), seguidamente de “Autodidacta” (28%); no obstante, la forma de aprender de “Cursos” (22%) no se aleja considerablemente de los dos primeros hábitos de aprendizaje. Además, se considera menos relevante a la preferencia de aprendizaje de la “Biblioteca” (11%), tal como se aprecia en el Gráfico I.



Fuente: Elaboración propia, 2024.

Gráfico I: Preferencia de aprendizaje en la competencia informacional

En líneas generales, se puede considerar que los estudiantes del programa de estudio de Educación Física cuentan con la adquisición de las diferentes habilidades de la competencia informacional, con un aprendizaje guiado (más del 50%), entonces los profesores, bibliotecarios y especialistas capacitadores, juegan un rol importante para la adquisición

de dichas competencias. También, se puede considerar que diferentes estudiantes (28% del total) tiende a adquirir las competencias informacionales de manera autónoma, se puede inferir que el hábito de aprendizaje de autodidacta está ligado con la implementación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Dado los hallazgos encontrados en relación a la percepción de la importancia y la autoeficacia sobre la competencia informacional en estudiantes universitarios de Educación Física, se considera que la relevancia de la presente investigación sobre las competencias informacionales es importante, dadas las implicaciones que tiene para el aprendizaje en el proceso universitario y el aprendizaje a lo largo de la vida (Pinto, Fernández-Pascual y Puertas, 2016).

Por ello las puntuaciones medias obtenidas evidencian que la categoría mejor valorada en las dimensiones de importancia es la competencia informacional de “Comunicación y difusión”, estos resultados se hacen familiares en estudiantes universitarios de la carrera de Psicología, con una media de 7.94 (Pinto y Puertas, 2012); en estudiantes del territorio de España, con una media de 8.19 (Pinto et al., 2021); y, en estudiantes universitarios de Ciencias de la Información, con una media de 8.41 (Sánchez, 2015). Otros estudios muestran diferentes valoraciones, por parte de los estudiantes, relacionados a la dimensión de importancia con una positiva valoración en “Evaluación” (Pinto y Guerrero-Quesada, 2017; Nieto-Isidro et al., 2021).

Además, según los resultados, la dimensión de autoeficacia mejor valorada fue en la categoría de “Evaluación” lo cual se puede constatar que existe la misma valoración en estudiantes de psicología ($M=6.29$); en estudiantes cubanos ($M=6.75$); y, en estudiantes universitarios portugueses, con una media de 6.74 (Pinto et al., 2021). Distintos trabajos muestran que en la dimensión de autoeficacia la categoría mejor valorada es “Búsqueda” (Pinto et al., 2016; Pinto y Guerrero-Quesada, 2017). Se puede constatar que existe diferentes autopercepciones en diferentes contextos, pero existe una valoración similar en carreras diferentes y muy alejadas del área, en este caso al de la Educación Física.

Las valoraciones ponen en consideración las mismas fortalezas con respecto a las competencias informacionales, pero el grado de importancia y autoeficacia varía en los diferentes contextos con una puntuación superior a la media del presente trabajo de

investigación.

Por otra parte, las dimensiones de importancia y autoeficacia peor valoradas (Búsqueda 6.67 y Procesamiento 5.97, respectivamente) se pueden evidenciar. Pero diferentes estudios cuentan con las mismas categorías peor valoradas por los estudiantes universitarios basados en su autopercepción (Pinto y Puertas, 2012; Pinto et al., 2021); por ejemplo, Pinto y Guerrero-Quesada (2017), con respecto a la importancia, evidencia una media de 6.62; y, Sánchez (2015), en su estudio muestra la valoración de los estudiantes, con relación a la dimensión autoeficacia, con una media de 5.94.

Otros estudios, evidencian que son otras categorías las peor valoradas, por ello en la dimensión de importancia, la variable “procesamiento” es la que cuenta con una menor valoración ($M=8.06$), según Sánchez (2015). Quindemil y Rumbaut (2019), en su estudio ligado a estudiantes de Ciencias de la Salud de Cuba, pone de manifiesto que la categoría de “Búsqueda” es la que necesita mayor atención a raíz de los resultados obtenidos. Además, estudiantes españoles de Ciencias de la Salud, consideran menos importante de las cuatro categorías a la “Comunicación” con una media de 5.53 (Pinto y Sales, 2015; Nieto-Isidro et al., 2021).

Con respecto al total de las dos dimensiones, las medias del presente estudio son menores a comparación de diferentes estudios realizados en diferentes contextos (Pinto y Puertas, 2012; Pinto y Sales, 2015; Sánchez, 2015; Pinto y Guerrero-Quesada, 2017; Nieto-Isidro et al., 2021; Pinto et al., 2021), entonces estudiantes de diferentes carreras de países de España, Portugal y Cuba, consideran más importantes las competencias informacionales, también se puede considerar que sus habilidades son mayores en comparación con los estudiantes universitarios del programa de estudios de Educación Física.

Los resultados han permitido diagnosticar, desde la percepción de los estudiantes de Educación Física, la importancia y la autoeficacia de la adquisición de la Competencia Informacional. La

auto percepción da a conocer la perspectiva subjetiva de los estudiantes, es muy importante considerar, que puede verse como una fuente objetiva de las fortalezas y debilidades del empoderamiento de las competencias informacionales. Entonces, a raíz de lo anterior, se puede identificar situaciones para poder implementar procesos formativos o de reforzamiento en dichas competencias (Pinto y Guerrero-Quesada, 2017).

Con relación a la percepción de la importancia y la autoeficacia de la competencia informacional de los estudiantes de Educación Física, se evidencia que, a los estudiantes, que perciben mayor autoeficacia en las competencias informacionales le acompaña una elevada percepción de importancia en dichas competencias, todo ello basados en los resultados de la presente investigación ($r=0.674$, $r=0.695$, $r=0.658$, $r=0.649$).

Los hallazgos presentados convergen en la misma dirección con los estudios de Pinto y Puertas (2012); Sánchez (2015); y, Pinto y Guerrero-Quesada (2017). No obstante, se dan a conocer unos índices de asociación inferiores a los encontrados, como se puede observar en el caso de Pinto y Puertas (2012) ($r=0.322$, $r=0.329$, $r=0.292$, $r=0.316$); también en el caso de Sánchez (2015), que oscila en los diferentes ítems entre $r=0.100$ y 0.440 ; y, finalmente, en los resultados de Pinto y Guerrero-Quesada (2017), ($r=0.342$, $r=0.346$, $r=0.459$, $r=0.521$).

Además, siguiendo los parámetros de interpretación de asociación de las variables de Hair et al. (1999), los diferentes resultados basados en los autores de comparación con el actual estudio están entre “muy baja” y “moderada ($r=0.10-0.60$). Por otra parte, cabe detallar que tanto los resultados de la presente investigación y los resultados de los diferentes estudios mencionados en el apartado, tienen un grado estadísticamente significativo de asociación ($p<0,001$, en su mayoría).

Haciendo eco a la afirmación de Pinto y Puertas (2012), se debe concientizar a los estudiantes sobre la importancia que tienen las competencias informacionales en su formación, porque según los resultados de correlación revelan que cuanta más importancia

dan a una competencia más autoeficaces se sienten. En tal sentido, en base a la correlación, se puede detallar que cuanta más autoeficacia logra el estudiante universitario de Educación Física mayor importancia les concede a las competencias informacionales. Entonces, lo antes mencionado implica que va a estar más motivado para aprender en dichas competencias, lo que se puede suponer una retroalimentación en la mejora del aprendizaje a lo largo de toda la vida (Pinto, Fernández-Pascual y Sales, 2018; Pinto et al., 2020).

A continuación, se presenta el análisis y la discusión de las diferencias de la percepción de la importancia y la autoeficacia de la competencia informacional según el perfil sociodemográfico de los estudiantes universitarios del programa de estudios de Educación Física. En primer lugar, los resultados expresan no encontrar para ninguna de las categorías estudiadas, diferencias estadísticamente significativas en la variable sociodemográfico de sexo (varón y mujer), ello también repercute en las dimensiones de importancia y autoeficacia, reportando una nula diferencia.

Se puede observar en el estudio de Kwon y Song (2011), donde se constata una diferencia estadísticamente significativa ($p=0.049$) en la cual los varones con una media de 6.25 adquieren mejor las competencias informacionales que las mujeres ($M=5.14$) de una universidad de EEUU. Además, Liu (2023) en su estudio demostró que el género es un factor significativo que influye en la percepción de las competencias informacionales (entre $p=0.050$ y $p=0.001$), los resultados constataron que los estudiantes varones tienen una mayor autoeficacia en el manejo y uso de la información; mientras tanto, las mujeres universitarias mostraron una motivación elevada por cursos inmersos en la Alfabetización Informacional.

Con respecto al contraste de grupos por edades existe una diferencia estadísticamente significativa ($p=0.050$) en la dimensión de “Importancia” de las categorías de evaluación, tratamiento y comunicación de la información. También, de manera general, la percepción de

la competencia informacional en la dimensión de importancia, se puede observar una diferencia entre el primer tramo (igual o menor de 19 años) con el segundo tramo de edades (20 a 21 años) $p=0.015$.

Es preciso detallar que en el primer tramo de edades la media de importancia es mayor, pero mientras la edad aumenta la importancia decae. Lo antes mencionado no sucede con diferentes estudios ligados a la comparación por edades; según los resultados de Michalak, Rysavy y Wessel (2017), se puede evidenciar que existe una diferencia con relación a los rangos de edades en estudiantes universitarios, lo cual se puede diferenciar cuantos más años tienen los estudiantes mejor es la puntuación de las habilidades de la competencia informacional con una media mayor de 4.33 en los temas de acceso y evaluación de la información.

Similar situación se puede constatar en estudiantes universitarios de Bangladesh, con el estudio de Atikuzzaman y Ahmed (2023), donde se reporta una diferencia estadísticamente significativa entre tres tramos de edad ($p=0.009$) y mientras aumentan los años mejor percepción implica la importancia de la competencia informacional.

Con relación al contraste de grupos por año de estudio, en líneas generales, existe una diferencia estadísticamente significativa en el conjunto de las competencias informacionales ($p=0.004$), precisamente en la dimensión de importancia. La misma situación se puede apreciar en las categorías de búsqueda, evaluación y comunicación de la información ($p\leq 0,050$). Basados en las medias de los diferentes años de estudio, existe un patrón que se desarrolla en las distintas categorías antes mencionadas, en los dos primeros años de estudio (primero y segundo) la importancia toma una relevancia ascendente, pero en el tercer año de estudio la importancia de las competencias informacionales desciende, para luego en los años de estudio de cuarto y quinto año la importancia toma relevancia.

Pinto y Puertas (2012), en su estudio evidencia resultados similares, concuerda con diferencias significativas en la dimensión de

importancia en las categorías de búsqueda, evaluación y tratamiento de la información ($p\leq 0,050$), pero los resultados muestran que los años superiores dan una importancia mayor en comparación de los primeros años de estudio. Caso contrario se puede constatar en el estudio de Pinto y Guerrero-Quesada (2017), donde no existe una diferencia significativa lo cual no se puede inferir un retroceso o progreso en lo que respecta a la percepción de las competencias informacionales.

En líneas generales, los resultados observados ponen en debate lo expresado por Seoni y Rejane (2019), donde a raíz de sus resultados manifiestan que los estudiantes universitarios de la Facultad de Ciencias de la Salud de una universidad pública brasileña, donde se incluye a la Educación Física, mientras superan los años académicos su percepción y el desarrollo de las habilidades de las competencias informacionales toman mayor relevancia.

Finalmente, con respecto a la fuente preferida de aprendizaje entre los estudiantes universitarios del programa de estudio de Educación Física de la Universidad Nacional de san Agustín de Arequipa-Perú, los resultados ponen en consideración que la preferencia de aprendizaje por el cual adquirieron las competencias informacionales en mayor proporción, fue la “Clase” con una frecuencia del 39% del total, seguidamente de “Autodidacta” con un 28%; los resultados establecidos se asemejan con los estudiantes de la carrera Ciencias de la Información, donde Sánchez (2015) establece que la adquisición de las competencias, en mayor proporción, la adquirieron de manera autónoma (autodidacta) con un 62%, también ponen énfasis a las clases con un 32% del total.

Estudiantes españoles de diferentes carreras de las Ciencias Sociales (Pinto y Guerrero-Quesada, 2017), también dan una mayor frecuencia al autoaprendizaje (55%) y a las clases (29%). Además, estudiantes de la carrera de Psicología, dan una respuesta similar a los dos estudios antes mencionados (Pinto y Puertas, 2012). Cabe precisar que existe una clara preferencia de aprendizaje

de las competencias informacionales, pero en los estudiantes de Cuba y de España, resalta como primer hábito de aprendizaje el autoaprendizaje, donde se supera más del 50%, seguidamente se encuentra las clases, en comparación con los estudiantes de Educación Física que su hábito de aprendizaje son las clases.

En esa misma perspectiva, la población de estudio mencionada y la población del presente trabajo de investigación comparten casi la misma frecuencia con respecto a la preferencia de aprendizaje, donde la Biblioteca es la que cuenta con un menor porcentaje, se puede corroborar la misma situación con los estudiantes de la facultad de ciencias de la educación de una universidad peruana (Turpo-Gebera et al., 2023).

Con respecto a las categorías de búsqueda, evaluación, tratamiento y comunicación de la información, los porcentajes se asemejan con el total, lo mismo sucede con los diferentes estudios en comparación.

En líneas generales, existe una mezcla entre un aprendizaje guiado (clases y cursos) y un aprendizaje autónomo. En tal sentido, el autoaprendizaje corrobora la necesidad de que el desarrollo de las competencias informacionales se refuerce en el plan de estudios de la carrera de Educación Física. Además, basados en los resultados, se debe aumentar la participación de las bibliotecas y la colaboración entre bibliotecarios y profesores para empoderar a los estudiantes. La integración de los agentes antes mencionados debe empezar desde los primeros años para mejorar o reforzar la formación (Sánchez, 2015; Pinto et al., 2021).

Conclusiones

El estudio realizado proporciona una mayor comprensión de la importancia, así como de la eficacia de la competencia informacional del grupo de estudiantes de programa de estudios de Educación Física, lo que permite a los responsables de dicho programa o autoridades universitarias, plantear el desarrollo o mejoras de la adquisición de

dichas competencias. En tal sentido, el estudio ha permitido identificar las habilidades más atractivas para el empoderamiento de las competencias informacionales de estudiantes universitarios del área de Educación Física de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa en Perú.

Dentro de la educación superior peruana en el área de Educación Física, este estudio se puede considerar como pionero que abre la posibilidad a realizar nuevas investigaciones en el contexto peruano, por lo tanto, tener un diagnóstico de las competencias informacionales desde la perspectiva del estudiante de Educación Física permite actuar de manera concreta ante cualquier intervención que se pretenda realizar. Además, el trabajo de investigación contribuye a la literatura de la competencia informacional relacionado con la percepción de la importancia y la eficacia.

Por consiguiente, con relación a las autoridades relacionadas al aspecto académico, se recomienda incluir en los Estudios Generales una línea ligada a las competencias informacionales. También, a los encargados de implementar la malla curricular del programa de Educación Física, tomar en consideración como una competencia transversal en los diferentes cursos de especialidad, el empoderamiento de la competencia informacional con la finalidad de que puedan adquirir habilidades de buscar, procesar, evaluar y difundir la información, lo cual en el empoderamiento de dicha competencia será de utilidad, no solo en el ámbito educativo, sino será un aprendizaje a lo largo de toda la vida, ello incluye con mayor fuerza en el ejercicio profesional.

Si bien es cierto que el estudio está enfocado en los estudiantes, pero basado en los resultados de las preferencias de aprendizaje, se puede sugerir que los docentes tengan una capacitación constante en el empoderamiento de las competencias informacionales para que puedan facilitar o transmitir adecuadamente dichas competencias a los estudiantes universitarios, es preciso detallar que los docentes en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa-Perú cuentan con

una oficina encargada en la formación y perfeccionamiento del personal docente.

Además, se recomienda capacitaciones al personal administrativo de las diferentes bibliotecas y de los Centros de Documentación, para la correcta orientación hacia los estudiantes con la búsqueda de información en las diferentes bases de datos que cuenta la universidad. En líneas generales, con la articulación de las autoridades, docentes y bibliotecarios, la adquisición de competencias informacionales por parte de los estudiantes será de manera positiva y significativa.

Asimismo, esta prospectiva se puede asumir como una continuación de la reflexión acerca de las mejoras de introducir en posibles trabajos de investigación relacionados con la formación y evaluación de la competencia informacional que se pueden desarrollar futuramente basados en los agentes descritos anteriormente.

Con relación al contexto, se hizo el estudio porque ofrecía un lugar útil que presentaba un área geográfica poco explorada. No obstante, el entorno explorado se limita a una región del contexto peruano, por lo que se puede identificar similitudes con diferentes estudios nacionales e internacionales, pero existen limitaciones para generalizar los resultados del presente estudio. Por ello, el trabajo de investigación no puede generalizar los resultados en el contexto peruano a nivel nacional. Si bien es cierto que la naturaleza del trabajo de investigación es de enfoque cuantitativo, futuras investigaciones deben desarrollarse con el enfoque cualitativo de tipo interpretativo para conocer situaciones que no se pueden recopilar en investigaciones que solo pretenden medir.

Referencias bibliográficas

- American Library Association (1989). *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. American Library Association. <https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential#conclude>
- Association of College and Research Libraries (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. American Library Association <https://alair.ala.org/handle/11213/7668>
- Atikuzzaman, M., y Ahmed, S. M. Z. (2023). Investigating the impact of demographic and academic variables on assessing students' perceived information literacy self-efficacy. *The Journal of Academic Librarianship*, 49(4), 102733. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2023.102733>
- Australian and New Zealand Institute for Information Literacy - ANZIIL (2004). *Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, standards and practice*. ANZIIL. <https://adbu.fr/wp-content/uploads/2013/02/Infolit-2nd-edition.pdf>
- Bernate, J. A., y Vargas, J. A. (2020). Desafíos y tendencias del siglo XXI en la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(2), 141-154. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34119>
- Briceño, M., Correa, S., Valdés, M., y Hadweh, M. (2020). Modelo de gestión educativa para programas en modalidad virtual de aprendizaje. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(2), 286-298. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32442>
- Chaiyama, N. (2013). The blended-learning management model in developing information literacy skills for students at the Institute of Physical Education. *Life Science Journal*, 10(S-5), 80-86. http://www.lifesciencesite.com/lisj/life1005s/014_16307life1005s_80_86.pdf
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill Interamericana de España S.L.

- Ferreira, L., y Gonçalves, K. C. (2018). Formação continuada de professores e bibliotecários para o letramento informacional: A contribuição da educação a distância. *Transinformação*, 30(1), 107-119. <https://doi.org/10.1590/2318-08892018000100009>
- Flores-Bueno, D., Limaymanta, C. H., y Uribe-Tirado, A. (2021). La gamificación en el desarrollo de la alfabetización informacional desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 44(2), e342687. <https://doi.org/10.17533/udea.rib.v44n2e342687>
- Fraille, J. (2021). *Estrés laboral, frustración de necesidades psicológicas básicas, burnout y engagement en profesorado de educación física de la enseñanza pública* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/696723>
- García, H. J., Martínez, F., y Rodríguez, M. J. (2019). Validación de un instrumento de evaluación de competencias informacionales autopercibidas en educación secundaria obligatoria. *Anales de Documentación*, 22(1). <https://doi.org/10.6018/analesdoc.22.1.305641>
- Gomes, M. D. G. (2014). *La integración de la alfabetización informacional (ALFIN) en la formación del estudiante universitario: Análisis de iniciativas en Brasil y España* [Tesis doctoral, Universidad Carlos III de Madrid]. <https://e-archivo.uc3m.es/entities/publication/8fb3c3c9-421c-41ad-89c6-9732752a4684>
- Gonçalves, K. C. (2010). Arcabouço conceitual do letramento informacional. *Ciência da Informação*, 39(3), 83-92. <https://doi.org/10.1590/S0100-19652010000300007>
- Gutiérrez-Aguilar, O., Duche-Pérez, A., y Turpo-Gebera, O. (2022). Affective support mediated by an on-line constructivist environment in times of Covid-19. In Á. Rocha, D. Barredo, P. C. López-López e I. Puentes-Rivera (Eds.), *International Conference on Communication and Smart Technologies, ICOMTA 2021* (Vol. 259, pp. 458-468). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-5792-4_45
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tathan, R. L., y Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante*. Prentice-Hall.
- Hernández, G., y Salazar, A. (2018). Empleo del internet por estudiantes de una Universidad pública mexicana. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIV(1), 113-125. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/24939>
- Kwon, N., y Song, H. (2011). Personality, traits, gender and information competency among college students. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 16(1), 87-107. <http://mjs.um.edu.my/index.php/mjlis/article/view/6686>
- Liu, Q. (2023). Information literacy and recent graduates: Motivation, self-efficacy, and perception of credit-based information literacy courses. *The Journal of Academic Librarianship*, 49(3), 102682. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2023.102682>
- Michalak, R., Rysavy, M. D. T., y Wessel, A. (2017). Students' perceptions of their information literacy skills: The confidence gap between male and female international graduate students. *The Journal of Academic Librarianship*, 43(2), 100-104. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2017.02.003>
- Nieto-Isidro, S., Martínez-Abad, F., y Rodríguez-Conde, M.-J. (2021).

- Present and future of Teachers' Information Literacy in compulsory education. Revista Española de Pedagogía*, 79(280), 477-496. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-07>
- Pardo, A., y San Martín, R. (2006). *Análisis de datos en Psicología II*. Ediciones Pirámide.
- Pedraja-Rejas, L., y Rodríguez, C. (2023). Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico en educación universitaria: Una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIX(3), 494-516. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i3.40733>
- Pérez, R., Mercado, P., Martínez, M., Mena, E., y Partida, J. Á. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16). <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.371>
- Pinto, M. (2010). Design of the IL-HUMASS survey on information literacy in higher education: A self-assessment approach. *Journal of Information Science*, 36(1), 86-103. <https://doi.org/10.1177/0165551509351198>
- Pinto, M., Caballero, D., Sales, D. y Segura, A. (2020). Belief in importance of information literacy abilities among undergraduates. Underlying factors and analysis of variance. *Reference Services Review*, 48(4), 559-577. <https://doi.org/10.1108/RSR-03-2020-0020>
- Pinto, M., Fernández-Pascual, R., Lopes, C., Antunes, M. L. y Sanches, T. (2021). Perceptions of information literacy competencies among future psychology professionals: A comparative study in Spain and Portugal. *Aslib Journal of Information Management*, 73(3), 345-366. <https://doi.org/10.1108/AJIM-04-2020-0103>
- Pinto, M., Fernández-Pascual, R., y Puertas, S. (2016). Undergraduates' information literacy competency: A pilot study of assessment tools based on a latent trait model. *Library & Information Science Research*, 38(2), 180-189. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2016.05.004>
- Pinto, M., Fernández-Pascual, R., y Sales, D. (2018). Communication of information in the digital age among social sciences students. *Aslib Journal of Information Management*, 70(4), 326-343. <https://doi.org/10.1108/AJIM-02-2018-0035>
- 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. <https://doi.org/10.3989/redc.2009.1.634>
- Pinto, M., y Guerrero-Quesada, D. (2017). Cómo perciben las competencias informacionales los estudiantes universitarios españoles: Un estudio de caso. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 31(73), 213-236. <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2017.73.57854>
- Pinto, M., y Puertas, S. (2012). Autoevaluación de la competencia informacional en los estudios de Psicología desde la percepción del estudiante. *Anales de Documentación*, 15(2). <https://doi.org/10.6018/analesdoc.15.2.151661>
- Pinto, M., y Sales, D. (2015). Uncovering information literacy's disciplinary differences through students' attitudes: An empirical study. *Journal of Librarianship and Information Science*, 47(3), 204-215. <https://doi.org/10.1177/0961000614532675>
- Ponjuán, G., Pinto, M., y Uribe-Tirado, A. (2015). Conceptualización y perspectivas de la alfabetización

- informacional en Iberoamérica: Un estudio Delphi. *Information Research*, 20(3), 680. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2765446>
- Quindemil, E. M., y Rumbaut, F. (2019). Análisis de componentes principales para obtener indicadores reducidos de medición en la búsqueda de información. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 30(3), 2-17. <https://acimed.sld.cu/index.php/acimed/article/view/1374>
- Rabanal, R., Huamán, C. R., Murga, N. L., y Chauca, P. (2020). Desarrollo de competencias personales y sociales para la inserción laboral de egresados universitarios. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI(2), 250-258. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i2.32438>
- Ricoy, M. C., Feliz, T., y Sevillano, M. L. (2010). Competencias para la utilización de las herramientas digitales en la sociedad de la información. *Educación XXI*, 13(1), 199-219. <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.1.283>
- Rodríguez, M. J., Olmos, S., y Martínez, F. (2012). Propiedades métricas y estructura dimensional de la adaptación española de una escala de evaluación de competencia informacional autopercebida (IL-HUMASS). *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 347-365. <https://doi.org/10.6018/rie.30.2.120231>
- Romero, D., Oruna, A. M., y Sánchez, J. A. (2023). Enseñanza y aprendizaje digital: Desafíos actuales en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXIX(3), 439-452. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i3.40725>
- Sales, D. (2020). Definición de alfabetización informacional de CILIP, 2018. *Anales de Documentación*, 23(1). <https://doi.org/10.6018/analesdoc.373811>
- Sánchez, L. C., Sánchez, J. E., Palomino, G. D. P., y Verges, I. Y. (2021). Desafíos de la educación universitaria ante la virtualidad en tiempos de la pandemia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVII(E-4), 32-48. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i.36992>
- Sánchez, M. (2015). Diagnóstico de las competencias informacionales en Ciencias de la Información desde la percepción del estudiante de la Universidad de la Habana. *Investigación Bibliotecológica: Archivonomía, Bibliotecología e Información*, 29(67), 201-218. <https://doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.02.042>
- SCONUL (2011). *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy: Core Model for Higher Education*. SCONUL.
- Seoni, D., y Rejane, N. (2019). Competência em Informação: mapeamento do uso de fontes de informação por discentes da área da saúde. *Transinformação*, 31, e170074. <https://doi.org/10.1590/2318-0889201931e170074>
- Turpo-Gebera, O., Alemán, L. G., Díaz, R., y Pari-Tito, F. (2020). La didáctica de las ciencias y tecnologías en la conceptualización docente en instituciones educativas de Perú. *RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, (E31), 60-74. <https://www.risti.xyz/issues/ristie31.pdf>
- Turpo-Gebera, O., Pérez-Postigo, G., Díaz-Zavala, R., Venegas-Mejía, V., y Esquivel, J. (2023). Information competencies in the initial teacher training of a Peruvian university. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 16(4), 1-11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v16.4994>

- Turpo-Gebera, O., Pérez-Zea, A., Pérez-Postigo, G., y Lazo-Manrique, M. (2021). Cultura en universidades peruanas: Estudio de caso. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(93), 318-333. <https://doi.org/10.52080/rvg93.14>
- Uribe, A. (2009). Interrelaciones entre veinte definiciones-descripciones del concepto de alfabetización en información: Propuesta de macro-definición. *ACIMED*, 20(4), 1-22.
- Vernadakis, N., Antoniou, P., Giannousi, M., Zetou, E., y Kioumourtoglou, E. (2011). The effect of information literacy on physical education students' perception of a course management system. *Learning, Media and Technology*, 36(4), 419-435. <https://doi.org/10.1080/17439884.2010.542160>
- Wilson, C. (2012). Media and information literacy: Pedagogy and possibilities. *Comunicar*, 20(39), 15-24. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-01>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., y Cheung, C. K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Curriculum para profesores*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>
- Zimmerman, M. S., y Ni, C. (2021). What we talk about when we talk about information literacy. *IFLA Journal*, 47(4), 453-467. <https://doi.org/10.1177/0340035221989367>