

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Enrique Guzmán y Valle

ALMA MÁTER DEL MAGISTERIO NACIONAL

ESCUELA DE POSGRADO



Tesis

Nivel de alfabetización informacional y los estilos de aprendizaje de los estudiantes de

la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación

Enrique Guzmán y Valle, 2019

Presentada por

Sandra Isabel REYES BRAVO

Asesor

José Rubén MORA SANTIAGO

Para optar al Grado Académico de

Maestro en Ciencias de la Educación

con mención en Docencia Universitaria

Lima - Perú

2020

**Nivel de Alfabetización Informacional y los Estilos de Aprendizaje de los Estudiantes
de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad
Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2019**

A Dios, por mantenerme firme en esta travesía de aprendizaje, a mis amados padres y familia, por su incondicional amor y apoyo.

A cada una de las personas especiales que formaron parte de esta etapa y aportaron de una u otra forma a ser una mejor tanto en lo personal como en lo profesional. Mi agradecimiento es eterno.

Reconocimientos

El inicio de este primer trabajo de investigación se debe una gran constancia y esfuerzo. Agradezco a Dios por permitirme realizar y cumplir este proyecto, por poner a personas muy valiosas e importantes que lograron que se realice el objetivo. Gracias al apoyo y comprensión de mis amados padres, quienes -en todo este tiempo- comprendieron la ausencia y la distancia, pero es, porque también me inculcaron sobre el sacrificio y la perseverancia que se necesitan para lograr mis metas. A Renzo Astorne, ilustre amigo y colega, por confiar en mí e inculcar ese granito de inspiración que me permitió hacer camino y desarrollar esta investigación. A todos mis queridos amigos y colegas como Percy Galindo e Irene Hostos, quienes fueron los que mantuvieron mi ánimo y soportaron mis incertidumbres, especialmente, a Renato Zárate, por su invaluable guía durante cada etapa; también, a Gilber Piña, por su gran aporte que me permitió finalizar esta investigación. Finalmente, dedico esta investigación a Gonzalo Salazar porque, más que un compañero de aula fue un invaluable amigo, como un padre, y quien nos impulsó con el ejemplo, a que esta etapa académica.

Tabla de Contenidos

Título	ii
Dedicatoria	iii
Reconocimientos	iv
Tabla de contenidos	v
Lista de tablas	viii
Lista de figuras	xii
Resumen	xiv
Abstract	xv
Introducción	xvi
Capítulo I. Planteamiento del Problema	1
1.1 Determinación del Problema	1
1.2 Formulación del Problema	4
1.2.1 Problema general	4
1.2.2 Problemas específicos	4
1.3 Objetivos	6
1.3.1 Objetivo general	6
1.3.2 Objetivos específicos	7
1.4 Importancia y Alcance de la Investigación	9
1.4.1 Importancia	9
1.4.2 Alcances	9
1.5 Limitaciones de la investigación	9
Capítulo II. Marco Teórico	11
2.1 Antecedentes del Estudio	11
2.1.1 Antecedentes nacionales	11

2.1.2	Antecedentes internacionales	13
2.2	Bases Teóricas	14
2.2.1	Alfabetización Informacional	14
2.2.1.1	Modelos de la alfabetización informacional	17
2.2.1.2	Principales dimensiones de la alfabetización informacional	21
2.2.2	Estilos de Aprendizaje	21
2.2.2.1	Modelos de estilos de aprendizaje	24
2.3	Definición de Términos Básicos	32
	Capítulo III. Hipótesis y variables	33
3.1	Hipótesis	33
3.1.1	Hipótesis general	33
3.1.1	Hipótesis específicas	33
3.2	Variables	35
3.2.1	Variable 1: Alfabetización informacional	35
3.2.2	Variable 2: Estilos de aprendizaje	35
3.3	Operacionalización de las Variables	35
3.3.1	Operacionalización de la Variable 1: Alfabetización informacional	35
3.3.2	Operacionalización de la Variable 2: Estilos de aprendizaje	36
	Capítulo IV. Metodología	38
4.1	Enfoque de la Investigación	38
4.2	Tipo de Investigación	38
4.3	Diseño de la Investigación	39
4.4	Población y Muestra	39
4.5	Técnicas e Instrumentos de la Investigación	40
4.5.1	Técnica	40

4.5.2	Instrumentos	40
4.6	Tratamiento Estadístico de Datos	42
4.7	Procedimiento	44
	Capítulo V. Resultados	45
5.1	Validez y Confiabilidad de los Instrumentos	45
5.1.1	Validación por juicio de expertos	45
5.1.2	Confiabilidad de los instrumentos	46
5.2	Presentación y Análisis de los Resultados	54
5.2.1.	Descripción de los Niveles de Alfabetización Informacional	54
5.2.2.	Descripción de los estilos de aprendizaje	58
5.2.3.	Exposición de los resultados correlacionales entre las variables	63
5.2.4.	Análisis de las hipótesis	82
5.3	Discusión de los Resultados	98
	Conclusiones	103
	Recomendaciones	104
	Referencias	105
	Apéndices	111
	Apéndice A. Matriz de Consistencia	112
	Apéndice B. Instrumento de Alfabetización Informacional	116
	Apéndice C. Instrumento de Estilos de Aprendizaje	118

Lista de Tablas

Tabla 1. Los siete pilares de la alfabetización informacional de la Society of College National and University	18
Tabla 2. Descripción de las competencias propuestas en el Tercer Encuentro sobre Desarrollo de Habilidades Informativas (DHI)	20
Tabla 3. Modelos de estilo de aprendizaje	24
Tabla 4. Descripción de los estilos de aprendizaje de Honey y Mumford	28
Tabla 5. Descripción de los estilos de aprendizaje de Alonso y Honey	31
Tabla 6. Operacionalización de la variable 1	36
Tabla 7. Operacionalización de la variable 2	37
Tabla 8. Ficha técnica del Cuestionario de Alfabetización informacional	41
Tabla 9. Ficha técnica del Cuestionario de Estilos de Aprendizaje	42
Tabla 10. Calificación de expertos al Cuestionario de Alfabetización Informacional	45
Tabla 11. Calificación de expertos al Cuestionario de Estilos de Aprendizaje	46
Tabla 12. Criterio de confiabilidad valores Alfa de Cronbach	47
Tabla 13. Confiabilidad del cuestionario sobre la Capacidad para Determinar Información	47
Tabla 14. Confiabilidad del cuestionario sobre Acceso a la Información	48
Tabla 15. Confiabilidad del cuestionario sobre la Evaluación de la Información	48
Tabla 16. Confiabilidad del cuestionario sobre la Utilización de la Información	48
Tabla 17. Confiabilidad del cuestionario sobre el instrumento de Estilos de Aprendizaje CHAEA	49
Tabla 18. Estadísticos: de confiabilidad	49
Tabla 19. Edad de los participantes	51
Tabla 20. Sexo de los participantes	52

Tabla 21. Resumen estadístico de sexo y edad	53
Tabla 22. Distribución de los docentes según su Nivel de Alfabetización Informacional	54
Tabla 23. Distribución de los docentes según su Nivel de Capacidad para Determinar Información	55
Tabla 24. Distribución de los docentes según su Nivel de Acceso a la Información	56
Tabla 25. Distribución de los docentes según su Nivel de Evaluación de la Información	57
Tabla 26. Distribución de los docentes según su Nivel de Utilización de la Información	58
Tabla 27. Distribución de los docentes según las Categorías de Estilo de Aprendizaje	59
Tabla 28. Distribución de los docentes según su Estilo de Aprendizaje Activo	60
Tabla 29. Distribución de los docentes según su Estilo de Aprendizaje Teórico	61
Tabla 30. Distribución de los docentes según su Estilo de Aprendizaje Reflexivo	62
Tabla 31. Distribución de los docentes según su Estilo de Aprendizaje Pragmático	63
Tabla 32. Distribución de los docentes según su Nivel de Alfabetización Informacional y categoría de Estilos de Aprendizaje	64
Tabla 33. Distribución de los docentes según su Nivel de Capacidad para Determinar la Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Activo	65
Tabla 34. Distribución de los docentes según su Nivel de Capacidad para Determinar la Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Reflexivo	66
Tabla 35. Distribución de los docentes según su Nivel de Capacidad para Determinar la Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Pragmático	67
Tabla 36. Distribución de los docentes según su Nivel de Capacidad para Determinar la Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Teórico	68
Tabla 37. Distribución de los docentes según su Nivel de Acceso a la Información y su Categoría de Estilo de Aprendizaje Activo	69
Tabla 38. Distribución de los docentes según su Nivel de Acceso a la Información y su	

Categoría de Estilo de Aprendizaje Reflexivo	70
Tabla 39. Distribución de los docentes según su Nivel de Acceso a la Información y su Categoría de Estilo de Aprendizaje Pragmático	71
Tabla 40. Distribución de los docentes según su Nivel de Acceso a la Información y su Categoría de Estilo de Aprendizaje Teórico	72
Tabla 41. Distribución de los docentes según su Nivel de Evaluación de la Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Activo	73
Tabla 42. Distribución de los docentes según su Nivel de Evaluación de la Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Reflexivo	74
Tabla 43. Distribución de los docentes según su Nivel de Evaluación de la Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Pragmático	76
Tabla 44. Distribución de los docentes según su nivel de Evaluación de la Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Teórico	77
Tabla 45. Distribución de los docentes según su Nivel de Utilización de la Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Activo	78
Tabla 46. Distribución de los docentes según su nivel de Utilización de la Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Reflexivo	79
Tabla 47. Distribución de los docentes según su nivel de Utilización de la Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Pragmático	80
Tabla 48. Distribución de los docentes según su nivel de Utilización de la Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Teórico	81
Tabla 49. Hipótesis general	82
Tabla 50. Hipótesis específica 1	83
Tabla 51. Hipótesis específica 2	84
Tabla 52. Hipótesis específica 3	85

Tabla 53. Hipótesis específica 4	86
Tabla 54. Hipótesis específica 5	87
Tabla 55. Hipótesis específica 6	88
Tabla 56. Hipótesis específica 7	89
Tabla 57. Hipótesis específica 8	90
Tabla 58. Hipótesis específica 9	91
Tabla 59. Hipótesis específica 10	92
Tabla 60. Hipótesis específica 11	93
Tabla 61. Hipótesis específica 12	94
Tabla 62. Hipótesis específica 13	95
Tabla 63. Hipótesis específica 14	96
Tabla 64. Hipótesis específica 15	97
Tabla 65. Hipótesis específica 16	98

Listas de figuras

<i>Figura 1.</i> Ciclo de aprendizaje a partir de la experiencia según Kolb	25
<i>Figura 2.</i> Ciclo de aprendizaje de Honey y Mumford	28
<i>Figura 3.</i> Edad de los participantes	52
<i>Figura 4.</i> Sexo de los participantes	53
<i>Figura 5.</i> Distribución de los docentes según su Nivel de Alfabetización Informacional	54
<i>Figura 6.</i> Distribución de los docentes según su Nivel de Capacidad para determinar la información	55
<i>Figura 7.</i> Distribución de los docentes según su Nivel de Acceso a la Información	56
<i>Figura 8.</i> Distribución de los docentes según su Nivel de Evaluación de la Información	57
<i>Figura 9.</i> Distribución de los docentes según su Nivel de Utilización de la Información	58
<i>Figura 10.</i> Distribución de los docentes según las Categorías de Estilos de Aprendizaje	59
<i>Figura 11.</i> Distribución de los docentes según su Estilo de Aprendizaje Activo	60
<i>Figura 12.</i> Distribución de los docentes según su Estilo de Aprendizaje Teórico	61
<i>Figura 13.</i> Distribución de los docentes según su Estilo de Aprendizaje Reflexivo	62
<i>Figura 14.</i> Distribución de los docentes según su Estilo de Aprendizaje Pragmático	63
<i>Figura 15.</i> Distribución de los docentes según su Nivel de Alfabetización Informacional y categoría de Estilos de Aprendizaje	64
<i>Figura 16.</i> Distribución de los docentes según su Nivel de Capacidad para Determinar la Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Activo	65
<i>Figura 17.</i> Distribución de los docentes según su Nivel de Capacidad para Determinar la Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Reflexivo	66
<i>Figura 18.</i> Distribución de los docentes según su Nivel de Capacidad para Determinar la Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Pragmático	67
<i>Figura 19.</i> Distribución de los docentes según su Nivel de Capacidad para Determinar la	

Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Teórico	68
<i>Figura 20.</i> Distribución de los docentes según su Nivel de Acceso a la Información y su Categoría de Estilo de Aprendizaje Activo	69
<i>Figura 21.</i> Distribución de los docentes según su Nivel de Acceso a la Información y su Categoría de Estilo de Aprendizaje Reflexivo	70
<i>Figura 22.</i> Distribución de los docentes según su Nivel de Acceso a la Información y su Categoría de Estilo de Aprendizaje Pragmático	71
<i>Figura 23.</i> Distribución de los docentes según su Nivel de Acceso a la Información y su Categoría de Estilo de Aprendizaje Teórico	73
<i>Figura 24.</i> Distribución de los docentes según su Nivel de Evaluación de la Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Activo	74
<i>Figura 25.</i> Distribución de los docentes según su Nivel de Evaluación de la Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Reflexivo	75
<i>Figura 26.</i> Distribución de los docentes según su Nivel de Evaluación de la Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Pragmático	76
<i>Figura 27.</i> Distribución de los docentes según su nivel de Evaluación de la Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Teórico	77
<i>Figura 28.</i> Distribución de los docentes según su Nivel de Utilización de la Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Activo	78
<i>Figura 29.</i> Distribución de los docentes según su nivel de Utilización de la Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Reflexivo	79
<i>Figura 30.</i> Distribución de los docentes según su nivel de Utilización de la Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Pragmático	80
<i>Figura 31.</i> Distribución de los docentes según su nivel de Utilización de la Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Teórico	81

Resumen

En esta investigación se propuso, como objetivo general, conocer la relación entre los niveles de alfabetización informacional y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la maestría en docencia universitaria de la Universidad Enrique Guzmán y Valle. Esta investigación presenta un enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo-correlacional y de corte transversal. Para ello, se evaluó a 43 alumnos de ambos sexos matriculados en el ciclo académico 2019-2. Para medir los estilos de aprendizaje se utilizó el cuestionario de Honey-Alonso que consta de 80 ítems y para establecer el nivel de alfabetización informacional se utilizó el Cuestionario Desarrollo de Habilidades Informativas de Toledo y Maldonado. Se concluye que no existe relación entre el grado de alfabetización informacional y los estilos de aprendizaje.

Palabras clave

Estilos de aprendizaje, alfabetización informacional, competencia informacional

Abstract

In this research it was proposed, as a general objective, to know the relationship between the levels of information literacy and learning styles in the students of the master's degree in university teaching at the Universidad Enrique Guzmán y Valle. This research presents a quantitative approach, with a descriptive-correlational and cross-sectional design. For this, 43 students of both sexes enrolled in the 2019-2 academic cycle were evaluated. To measure the learning styles, the Honey-Alonso questionnaire was used. It consists of 80 items and, to establish the degree of informational literacy, the Development of Information Skills Questionnaire of Toledo and Maldonado was used. It is concluded that there is not a relationship between the degree of information literacy and learning styles.

Key words

Learning styles, information literacy, information competence

Introducción

Con la era de la tecnología y digitalización, la manera cómo buscamos y encontramos información ha generado nuevos procesos de leer, comprender y elaborar nuevas ideas, ya que al poder ser encontrada de manera rápida y permanentemente en los espacios virtuales, no garantiza que su aprendizaje sea el mismo. Es decir, si nos enfocamos en la manera en cómo cada alumno aprende al estar frente a una determinada información, esta no será la misma, ya que ellos no presentan el mismo estilo de aprendizaje.

Por otro lado, la alfabetización informacional es, frente a un problema específico, la capacidad que desarrolla un sujeto para saber identificar la necesidad de información para resolver un problema, saber buscarla a través de diversas estrategias y en diferentes lugares, saber evaluarla para discriminar la información útil de la irrelevante, saber procesarla para crear nuevos conocimientos y, finalmente, saber comunicarla a diversas audiencias con el fin de solucionar la problemática planteada. De esta manera, el dominio de este proceso generaría, en la persona, que mejore su forma de aprender y construir conocimientos para tomar decisiones acertadas dentro de su entorno ante cualquier contingencia. Es decir, esta capacidad permitiría que el profesional cuente con herramientas que contribuyan a mejorar su rendimiento laboral, ya que, con la información correcta y pertinente, podría ofrecer soluciones a los problemas de su área laboral, lo que es evidencia de su competencia y autonomía.

En ese sentido, dentro de los entornos formales de educación, el reconocimiento de los estilos de aprendizaje de los estudiantes permitiría al docente ser más consciente de las diferentes características con las que cada uno de sus pupilos aprende. Dicho esto, se denomina estilos de aprendizaje a las diferentes estrategias con las que el ser humano construye su conocimiento en relación a una situación, ambiente y un objetivo específicos.

El manejo de los estilos facilitaría a los profesores mejorar el planteamiento de diferentes estrategias y la construcción de diversas herramientas para potenciar el aprendizaje de sus alumnos sobre la base de estas características. De esta manera, el docente enriquece sus estilos de enseñanza para atender la heterogeneidad de su aula con el fin de mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos.

Por ello, si se desea mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad, la educación debe asumir el reto de formar a las personas con capacidades para buscar información actualizada y para reconocer la manera cómo cada individuo aprende. Es decir, el docente debe preocuparse tanto de desarrollar el grado de alfabetización informacional de sus alumnos como promover una orientación clara hacia el estilo de aprendizaje reflexivo, con el objetivo de construir nuevos significados que le permitan generar nuevos conocimientos. Todo lo anterior conducirá hacia logros de aprendizajes para toda la vida. Las universidades, y centros de formación, en general, cumplirían así con su rol de formar profesionales autónomos y que puedan aprender a aprender para que, de esta manera, sean capaces de resolver las diferentes problemáticas a las que se enfrenten a lo largo de toda su vida laboral. Es decir, se espera que los alumnos, con una adecuada gestión de información, permitan solucionar problemas que faciliten la sostenibilidad de su sociedad para que esta mejore la calidad de vida de sus ciudadanos en el tiempo.

Siguiendo la lógica expuesta, la presente investigación se organiza en cinco capítulos. En el primero, se abordará el planteamiento del problema a través de su identificación y justificación, el reconocimiento de las limitaciones y el planteamiento de los objetivos, generales y específicos. En el segundo, se expondrán las bases teóricas que sustentan el estudio, los antecedentes académicos pertinentes, las principales definiciones y el corpus de hipótesis. En el tercero, se detallarán las hipótesis y las variables, así como

la operacionalización de estas. En el cuarto, se describirá la metodología empleada: nivel y tipo de investigación, la población y muestra, los instrumentos utilizados y las consideraciones éticas. Finalmente, en el quinto, se expondrá los resultados y las conclusiones a las que se llegó en esta investigación.

Capítulo I. Planteamiento del Problema

1.1 Determinación del Problema

Fomentar la investigación beneficia a la comunidad académica, ya que permite edificar lo que se conoce como la sociedad del conocimiento. Esta es una de las preocupaciones centrales de la Unesco, puesto que así los ciudadanos mejorarán la calidad de acceso universal a la información, la preservación y el respeto a la diversidad cultural y lingüística, y una educación de calidad para todos (Unesco, 2005). Dentro de la comunidad académica, la producción textual en el nivel educativo superior se manifiesta, en gran medida, a través de la producción de investigaciones científicas de posgrado. En ese sentido, se espera que los estudiantes de este nivel desarrollen una apropiada alfabetización informacional que les permita -entre otras capacidades- realizar un adecuado proceso de investigación, que incluya la búsqueda de información, su análisis, su organización, la construcción de un nuevo conocimiento, y el poder presentarlo al mundo académico de manera clara y significativa. Para ello, el estudiante tiene que ser consciente del proceso, que además de ser supervisado por terceros, debe ser revisado, especial y constantemente, por sí mismos. Es importante, entonces, que esté provisto de un pensamiento autocrítico y creativo, que le permitirá replantear aspectos que considere relevantes para la materia que investiga.

Los estudiantes que desarrollan un alto nivel de conciencia sobre la forma en que aprenden, suelen conseguir óptimos desempeños y estar más preparados para enfrentar nuevos procesos de aprendizaje. Al respecto, Rojas Huerta (2016) afirma que la labor del docente debe dar mayor significación a la información que le ofrece a los estudiantes y, sobre todo, identificar sus estilos de aprendizaje con el fin de facilitar la construcción de sus nuevos conocimientos.

Los estilos de aprendizaje, en esa medida, se constituyen como uno de los varios factores importantes para la gestión y el desarrollo de nuevos conocimientos. Varias investigaciones sobre los estilos de aprendizaje, por ejemplo, los estudios de Kolb (1976); Honey y Mumford (1986), citado por Cazau (2004); y los de Alonso, Gallego y Honey (1995), han brindado datos significativos sobre cómo los estudiantes plantean diversas estrategias que les permitan realizar actividades académicas significativas a lo largo de su formación.

En nuestro país, sin embargo, la producción textual científica a nivel de posgrado, especialmente en las maestrías en educación, aún presenta grandes dificultades. Para Díaz y Sime (2016) esta realidad responde a la orientación más profesionalizante que de investigación científica con que estos estudios se enfocan en las universidades. Para Sanabria-Rojas et al. (2011), el problema viene de atrás, ya que el ejercicio de la investigación no es una práctica frecuente en nuestras instituciones académicas superiores de pregrado, como sí lo es la evaluación del rendimiento académico, mucho más valorada en nuestro sistema.

Al respecto, para Ochoa (2011), realizar una investigación en el nivel de posgrado suele resultar una labor muy compleja para el estudiante, ya que implica un trabajo cognitivo al que no ha sido acostumbrado en su formación de pregrado. Gran parte de los maestrías en educación, en efecto, tienen problemas para plantear su objeto de investigación, no están capacitados para delimitar adecuadamente su proyecto, ni incluso para comprender a cabalidad textos de gran complejidad, que les serán necesarios para la profundización de sus temas de estudio. Es decir, les resulta problemático dominar la literacidad de los diferentes discursos científicos y disciplinares. Destaca aquí otro problema que enfrentan los estudiantes de maestría respecto del apoyo académico de sus docentes: la poca orientación significativa que reciben de estos, ya que se suele dar por

establecido que el alumno, una vez concluida su formación de pregrado, es un alfabeto informacional lo suficientemente competente para procesar de forma rápida y eficiente una gama de datos que le permitan generar un nuevo y significativo conocimiento.

Lamentablemente, este supuesto dista de la realidad.

Díaz y Sime (2016) destacan que existe una notoria desproporcionalidad entre la cantidad de tesis de posgrado en educación producidas en nuestro país y su impacto cualitativo real en la comunidad académica. Este, sin duda, es un importante indicador de que hay un desfase en la competencia de alfabetización informacional de los posgraduados en educación para asumir el reto de realizar investigaciones académicas que se conviertan en efectivas fuentes generadoras de conocimiento. Algunas de estas deficiencias derivan, además, de características relacionadas con el constructo personal del estudiante, con sus costumbres y experiencias previas sobre la adquisición y el manejo de la información, y con sus preferencias para organizar sus ideas, es decir, con sus estilos de aprendizaje.

Estos mismos investigadores señalan que en nuestro país existe la tendencia a preferir el formato del libro completo como una fuente más confiable que los artículos de revistas académicas. Esta elección expresa un arraigo cultural que ignora el hecho de que actualmente hay una vasta producción científica a través de revistas académicas (Ramírez, Martínez & Castellanos, 2012). Ocurre lo mismo con la escasa valoración y uso limitado de bases de datos académicas virtuales, y la reducida o nula socialización científica de las investigaciones finales que propicien un impacto significativo de sus conclusiones. Según el último Censo Universitario de 2010 (INEI, 2010), solo el 5% de los alumnos de posgrado mostró interés en publicar artículos de sus investigaciones en revistas indexadas, en contraste con un mayoritario 43% que anhelaba su publicación como libro. Esta elección, se relaciona con el nivel de alfabetización informacional del tesista, debido a que

no le permitirá realizar un adecuado uso de la información obtenida y es posible que sus hallazgos reduzcan su impacto en la comunidad académica.

En esos términos, el interés principal de la presente investigación consiste en determinar si existe una relación significativa entre el nivel de alfabetización informacional, definida como la capacidad para determinar la necesidad de información, acceder a ella, evaluarla y utilizarla, y los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Así, considerando que el aprendizaje es un proceso dinámico, continuo, global, personal y gradual que surge de la experiencia individual (Melaré, 2006), los resultados de esta investigación podrían servir de base para que los docentes universitarios planifiquen estrategias didácticas destinadas a desarrollar el nivel de la alfabetización informacional de sus estudiantes, como parte de su formación en investigación académica.

1.2 Formulación del Problema

1.2.1 Problema general

¿Existe una relación significativa entre el nivel de alfabetización informacional y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?

1.2.2 Problemas específicos

- P₁. ¿Existe una relación significativa entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?
- P₂. ¿Existe una relación significativa entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?

- P₃. ¿Existe una relación significativa entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?
- P₄. ¿Existe una relación significativa entre la utilización de la información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?
- P₅. ¿Existe una relación significativa entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?
- P₆. ¿Existe una relación significativa entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?
- P₇. ¿Existe una relación significativa entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?
- P₈. ¿Existe una relación significativa entre la utilización de la información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?
- P₉. ¿Existe una relación significativa entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?
- P₁₀. ¿Existe una relación significativa entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?

- P₁₁. ¿Existe una relación significativa entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?
- P₁₂. ¿Existe una relación significativa entre la utilización de la información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?
- P₁₃. ¿Existe una relación significativa entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?
- P₁₄. ¿Existe una relación significativa entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?
- P₁₅. ¿Existe una relación significativa entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?
- P₁₆. ¿Existe una relación significativa entre la utilización de la información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

Determinar la relación que existe entre el nivel de alfabetización informacional y

los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la maestría en Docencia

Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

1.3.2. Objetivos específicos

- O₁. Determinar la relación que existe entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle
- O₂. Determinar la relación que existe entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle
- O₃. Determinar la relación que existe entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle
- O₄. Determinar la relación que existe entre la utilización de información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle
- O₅. Determinar la relación que existe entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle
- O₆. Determinar la relación que existe entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle
- O₇. Determinar la relación que existe entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

- O₈. Determinar la relación que existe entre la utilización de información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle
- O₉. Determinar la relación que existe entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle
- O₁₀. Determinar la relación que existe entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle
- O₁₁. Determinar la relación que existe entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle
- O₁₂. Determinar la relación que existe entre la utilización de información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle
- O₁₃. Determinar la relación que existe entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle
- O₁₄. Determinar la relación que existe entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle
- O₁₅. Determinar la relación que existe entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

- O₁₆. Determinar la relación que existe entre la utilización de información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle

1.4 Importancia y Alcance de la Investigación

1.4.1 Importancia de la Investigación

Esta investigación permitiría determinar si existe alguna relación entre el nivel de alfabetización informacional y los perfiles de estilos de aprendizaje en los estudiantes de la escuela de posgrado de la especialidad de Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

- Importancia teórica: medir el nivel de alfabetización informacional e identificar los estilos de aprendizaje predominantes en el nivel universitario
- Importancia práctica: brindar datos que permitan mejorar las sesiones de enseñanza-aprendizaje en el nivel universitario
- Importancia metodológica: aplicar instrumentos que midan el nivel de alfabetización informacional y estilos de aprendizaje en el nivel universitario, especialmente, en el nivel de los maestristas.

1.4.2 Alcance de la investigación

Para esta investigación, se toma en cuenta la siguiente relación de alcance:

- Temporal: 2019.
- Social: alumnos y docentes.
- Espacial: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, distrito de La Molina – Lima Metropolitana.

1.5 Limitaciones de la investigación

Por un lado, la principal limitación de esta investigación fue la inexistencia de trabajos previos que relacionen directamente las variables de alfabetización informacional

y estilos de aprendizaje, lo que no permite un contraste en los resultados y lo que dificultó encontrar a un especialista sobre alfabetización informacional. Por otro lado, las pruebas fueron aplicadas a solo 43 estudiantes, lo que podría ser una limitación para generalizar los resultados obtenidos. Finalmente, el presupuesto que la misma investigación demandó limitó que no pueda costearse en una población mayor, la cual se considere más significativa.

Capítulo II. Marco Teórico

2.1 Antecedentes del Estudio

Respecto a la relación entre la alfabetización informacional y los estilos de aprendizaje no se ha encontrado bibliografía que desarrolle ambas variables. Sin embargo, sí existen diversas investigaciones que describen a ambas por separado. A continuación, se desarrolla el siguiente contenido.

2.1.1. Antecedentes nacionales

Astorne (2016) en su artículo titulado *La competencia informacional (CI) como factor clave para la formación en investigación académica* afirma que los alumnos universitarios presentan dificultades acerca de su competencia informacional. Esta se manifiesta, entre otras, en el desconocimiento de cuándo y por qué se necesita una información determinada, y la carencia de un adecuado criterio para buscar información académicamente válida y confiable. Para Astorne, reconocer estas deficiencias en las competencias informacionales de los estudiantes universitarios, implica la necesidad de reducir la brecha significativa que surge cuando el docente intenta impartir su punto de vista, sin tener en cuenta los distintos modos de aprendizaje de estos jóvenes.

Campana (2017) en su tesis doctoral *Influencia de un taller de alfabetización informacional en el comportamiento de tésistas de maestría de una Universidad privada de los Olivos* (2016) plantea identificar la influencia de un taller de alfabetización informacional en el comportamiento de estudiantes de maestría. El tipo de investigación fue pre-experimental, longitudinal y cuantitativo. Los instrumentos aplicados fueron un cuestionario de comportamiento informacional y una ficha de análisis de cita-referencia de comportamiento informacional. La muestra se aplicó a 22 estudiantes de maestría, quienes, en el pretest, 20 de ellos evidenciaron un comportamiento de alfabetización informacional básico de un 90.9% y 2 9.1% estaban en el nivel intermedio. Sin embargo, al término del

taller se aplicó un posttest y se comprobó que los alumnos obtuvieron comportamientos a nivel intermedio y avanzado en un 50% en cada uno. Esto confirma que sí existe una relación significativa en la aplicación de este taller.

Sánchez (2018) su estudio se basa en describir y analizar qué competencias informacionales (CI) manifiestan los alumnos de educación superior provenientes de un colegio de alto rendimiento (COAR) e identificar los conocimientos sobre el uso de las tecnologías de información y la comunicación (TIC) en el desarrollo de su competencia informacional. Para esta investigación, se contó con una muestra de 6 participantes. El recojo de información se realizó a través de una encuesta personal, una actividad en computadora grabada con el programa *Screencast-omatic* y una entrevista semiestructurada. Los resultados señalan que este tipo de estudiantes poseen mayor desarrollo en la práctica de búsqueda, evaluación y organización de la información, puesto que su competencia informacional fue desarrollada desde el COAR debido al seguimiento de los docentes y las exigencias del Bachillerato Internacional.

Blumen, Rivero & Guerrero (2011) investigaron *si existía una relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación a distancia (EaD) de pregrado y posgrado de dos universidades privadas*. El estudio es de tipo transversal y correlacional. La muestra fue conformada por 400 estudiantes de pregrado -entre las edades de 19 a 27 años- y 400 estudiantes de posgrado -entre las edades de 21 a 57 años. Para medir el estilo de aprendizaje se empleó el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje-CHAEA (Honey-Alonso, 1997); mientras que para medir el rendimiento académico se empleó los promedios finales de su semestre académico 2010-II. La investigación concluye que, por un lado, los estudiantes de pregrado presentan mayor predominancia por el estilo teórico y estos, a su vez, poseen mayor rendimiento académico frente a los demás. Por otro lado, a nivel de posgrado, los alumnos presentan mayor

predominancia por los estilos reflexivo y pragmático y son los que se relacionan directamente con los mejores resultados en su rendimiento académico. Sin embargo, los que predominan en el estilo activo evidencian una correlación inversa con su rendimiento académico.

Matta (2017) investigó *la relación entre los estilos de aprendizaje y las competencias investigativas en los residentes de la especialidad de medicina familiar y comunitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. La muestra estuvo conformada por 33 mujeres y 18 varones. Para la recolección de datos, se empleó el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje-CHAEA (Honey y Alonso, 1994), y un cuestionario estructurado tipo Likert que mide las competencias investigativas elaborado por el autor del estudio. Se concluye que la predominancia en los estilos de aprendizaje de los estudiantes son el estilo reflexivo y el teórico, mientras que la dimensión investigativa es la más que presenta mayor promedio. Además, se pudo corroborar que existe una correlación directa entre los estilos de aprendizaje y las competencias investigativas.

Mechato (2018) estudió sobre *la relación entre los estilos de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Enfermería de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. La muestra ascendió a 108 estudiantes de dicha facultad. La data se recolectó a través de los siguientes instrumentos: el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje-CHAEA (Honey-Alonso) y un cuestionario de comprensión lectora (Hurtado, s. f.). Los resultados evidenciaron que sí existe correlación ($Rho = 0,786$ correlación alta y $p = 0.001$ menor que 0.05) entre los estilos de aprendizaje y la comprensión lectora.

2.1.2 Antecedentes internacionales

Cuadrado, Monroy y Montalvo (2011) investigaron sobre las características propias de los estilos de aprendizajes de los estudiantes de maestro de educación infantil. Para ello, la metodología de este estudio fue de carácter descriptiva cuantitativa. Además, utilizaron

el instrumento de estilos de aprendizaje de CHAEA de Alonso y Gallego (1992) en una población de 144 alumnos universitarios. Los resultados señalan que, si bien existe una ligera predilección hacia el estilo reflexivo, los demás estilos no presentan una diferencia significativa entre sí.

Hernández, Serate & Campos (2015) analizaron la influencia entre los estilos de aprendizaje y el tipo de tarea asignada en 92 estudiantes universitarios del área de Educación. Para conocer los estilos de aprendizaje se aplicó el cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey (1994) y, en base al diseño de tareas de Taylor (1991), se elaboró una lista de seis actividades para que el alumno lograra buscar la información solicitada. Los resultados reflejaron sí existe una influencia entre los estilos de aprendizaje y el tipo de tarea asignada en los estudiantes.

Valverde, Reyes & Espinosa (2012) realizaron una investigación sobre procesos de alfabetización informacional en la educación superior. Se realizó a través de un estudio descriptivo, en el que se utilizó el método del análisis documental, la explotación de recursos de información vía online y el uso de buscadores de información como Google y Scirus. Los resultados demuestran que, en países más desarrollados como Cuba, Estados Unidos, México, se han planteado diferentes modelos y normas para la Alfabetización Informacional a nivel superior tanto para sectores como Salud, Educación, Educación Superior y Bibliotecas Públicas. En Cuba, el alcance de la alfabetización informacional se ha alcanzado como mayor auge en el área de las ciencias médicas.

2.2 Bases Teóricas

2.2.1 Alfabetización informacional

Zurkowski (1974), citado por Badke (2010), es a quien se le atribuye el vocablo alfabetización informacional. El primero lo define como la forma en cómo las personas utilizan la información de manera efectiva en la resolución de problemas. Cabe resaltar 16

que Zurkowski, abogado de profesión y muy interesado en la propiedad intelectual, aportó de manera significativa no solo con la expresión alfabetización informacional, sino que propuso estrategias para la optimización del manejo de información.

Uribe (2010), investigador y especialista en alfabetización informacional, en habla hispana, define a la alfabetización informacional como un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que una persona logra desarrollar competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) a nivel informático, comunicativo e informativo, que le facilite “localizar, seleccionar, recuperar, organizar, evaluar, producir, compartir y divulgar”, de manera pertinente, una determinada información, teniendo en cuenta la probidad académica y la ética con el contenido de las fuentes, para obtener y comunicar los nuevos conocimientos que le permitan satisfacer las necesidades que a nivel personal, laboral o social puedan presentarse.

Por otro lado, la American Library Association (ALA 2000) hace un balance conceptual sobre el concepto del término alfabetización informacional y lo expone como una gama de habilidades que la persona adquiere para acceder a una determinada información y procesarla para luego usarla con la debida meticulosidad que se necesita, para emplear la información, de manera pertinente, en sus diferentes entornos. Bruce (2003), en *Las siete caras de la alfabetización informacional en la educación superior*, afirma que la alfabetización informacional es una suma de procesos que la persona a partir de la toma de conciencia de la necesidad de información, su búsqueda y su posterior proceso para generar un nuevo conocimiento, la empleará de manera eficaz para diversos propósitos. Enfatiza que, durante este proceso, cada individuo debe ser responsable para forjar experiencias con la información que obtenga para luego elaborar una nueva, de tal forma que le permitan sentirse confiado de manejar una determinada situación.

The Framework for Information Literacy for Higher Education (2015), plantea lo siguiente

sobre la alfabetización informacional: “Information literacy is the set of integrated abilities encompassing the reflective discovery of information, the understanding of how information is produced and valued, and the use of information in creating new knowledge and participating ethically in communities of learning” (p. 4). Esto se traduce a “el conjunto de habilidades integradas que acapara el descubrimiento reflexivo de la información, la comprensión de cómo se produce y valora la información, y el uso de la información para crear nuevos conocimientos y participar éticamente en las comunidades de aprendizaje”. Se concluye que el proceso de alfabetización implica una necesidad y base reflexiva en las personas de lograr las competencias sobre la gestión de la información.

The Chartered Institute of Library and Information Professionals (CILIP, 2004), tomado de Information Literacy Framework for Wales (2011), consolida el término alfabetización informacional con la siguiente definición: es “Saber cuándo y por qué se necesita información, dónde encontrarla y cómo evaluarla, usarla y comunicarla de manera ética”. Este proceso permite que los ciudadanos, al empoderarse de información de manera confiable, puedan gestar y expresar opiniones informadas dentro del contexto en el que interactúen. CILIP, también, afirma que la alfabetización informacional es relevante, ya que, para los profesionales de la información, les facilita emplear éticamente los diversos formatos de información. Esta definición es tomada en cuenta por la Society of College National and University Libraries (ACRL, 2016) y es relevante, ya que, a partir de ella, se propone uno de los modelos de alfabetización informacional más importantes y vigentes en el Reino Unido. Se concluye que los investigadores denominan alfabetización informacional a la capacidad que poseen las personas de compendiar, almacenar y comunicar información. Es decir, es la capacidad una persona de apropiarse del

conocimiento reunido por la humanidad para usarlo de manera eficaz y oportuna frente a un determinado problema.

Se debe considerar que el proceso de alfabetización presenta un ámbito de aplicación restringida, en la medida en que está referida a los esfuerzos por convertir a una persona analfabeta en una persona capaz de evidenciar niveles básicos de lectoescritura.

2.2.1.1. Modelos de la alfabetización informacional

Durante los últimos treinta años, importantes estudios sobre los modelos de alfabetización informacional han sido presentados. Muchos de ellos no solo han planteado nuevos horizontes para definir y describir la alfabetización informacional, sino que han propuesto modelos que permiten investigar más a fondo sobre este tema. Es importante describir algunos de ellos, ya que permitirá explicar, posteriormente, el desarrollo del planteamiento de esta investigación.

A. Seven Pillars Models (SCONUL 1999, revisado nuevamente en 2011)

Este modelo es uno de los más reconocidos dentro del entorno académico del Reino Unido. Fue propuesto por la Society of College National and University (SCONUL) en Gran Bretaña (1999). El modelo es planteado como siete pilares circulares, los cuales representan cada una de las siete habilidades de la instrucción de la información (ver Tabla 1). La particularidad de los pilares es que muestra el desarrollo de la alfabetización informacional de una persona de manera no secuencial. Ante ello, se presentan siete pilares con su respectivo significado.

Tabla 1

Los siete pilares de la alfabetización informacional de la Society of College National and University

Pilar	Significado
<i>Identify</i>	Se identifica una necesidad personal de información.
<i>Scope</i>	Se evalúa el conocimiento actual y se identifica brechas de información.
<i>Plan</i>	Se construye estrategias para localizar la información y los datos.
<i>Gather</i>	Se localiza y se accede a la información y los datos que se necesitan.
<i>Evaluate</i>	Se revisa el proceso de investigación y se compara y evalúa la información y datos.
<i>Manage</i>	Se organiza, se sintetiza y se aplica la información encontrada.
<i>Present</i>	Se presenta los resultados de la investigación y se difunde apropiadamente.

B. Model Information Literacy Competency Standards for Higher Education (ACRL/ALA, 2000)

El documento propuesto por la Association of College and Research Libraries ACRL/ALA (USA 2016) describe los estándares de la alfabetización informacional en los estudiantes en la educación superior. Para ello, elabora un instrumento que permite la aplicación en los estudiantes de manera secuencial y recurrente. El resultado concluye en los cinco estándares de la alfabetización que permite evaluar el avance del estudiante. Entre ellos se describen los siguientes:

- **Estándar uno:** Se señala que el estudiante alfabetizado en información debe determinar la naturaleza y el alcance de la información necesaria.
- **Estándar dos:** Se centra en el acceso a la información que el estudiante alfabetizado necesita, además, debe realizarlo de forma efectiva y eficiente.

- **Estándar tres:** Se describe la forma cómo el estudiante alfabetizado evalúa la información a partir de una selección juiciosa de fuentes, además incorpora a esa selección de información sus propios aportes.
- **Estándar cuatro:** Se enfoca en el uso pertinente de la información del estudiante alfabetizado, sea individual o de manera colectiva, con el propósito de alcanzar su objetivo específico.
- **Estándar cinco:** En este nivel, el estudiante alfabetizado entiende sobre el entorno que envuelve la información obtenida y la utiliza de manera ética y legalmente.

En Iberoamérica, la preocupación y necesidad de conocer y explorar acerca de la alfabetización informacional generó que tanto investigadores organizaciones, e instituciones académicas de nivel superior comenzarán a poner énfasis en el tema. Este hecho ha logrado grandes aportes y aún se continúa explorando, ya que, al relacionarse con diferentes contextos y áreas académicas, se logra un desarrollo significativo sobre la alfabetización. Por ello, se puede aseverar que, a nivel de Iberoamérica, las exploraciones y avances de desarrollo a nivel conceptual y funcional de la alfabetización informacional tiene aún un largo camino que recorrer. A continuación, uno de esos trabajos en la lengua española que brinda aportes sobre la alfabetización informacional de manera significativa se realizó en la Ciudad de Juárez, México.

C. Normas sobre Alfabetización Informativa Educación Superior (México, 2002)

El aporte significativo de este trabajo, formulado en una declaratoria en el Tercer Encuentro sobre Desarrollo de Habilidad Informativas (DHI), (2002), es haber planteado las ocho competencias que permitirán designar los objetivos y sus propias versiones en materia de alfabetización informacional. En la tabla 5, se menciona de las ocho

competencias que el alumno debe poseer sobre alfabetización informacional seguida de una breve descripción de cada una de ellas.

Tabla 2

Descripción de las competencias propuestas en el Tercer Encuentro sobre Desarrollo de Habilidades Informativas (DHI)

Competencia	Descripción
1. Comprensión de la estructura del conocimiento y la información	Se enfoca en capacidad del alumno en comprender el ciclo de información: su generación, organización, tratamiento, organización y discriminación de la información.
2. Habilidad para determinar la naturaleza de una necesidad informativa	Se relaciona con la concientización personal del alumno, ante una determinada labor, sobre necesidad informacional. Es decir, que pueda explicar por qué necesita una determinada información.
3. Habilidad para plantear estrategias efectivas para buscar y encontrar información	Una vez reconocida la necesidad de buscar información, el alumno deberá ser capaz de buscar en diferentes entornos (virtuales o no), la información que necesita, aplicando diferentes estrategias.
4. Habilidad para recuperar información	El alumno debe ser capaz de manejar diferentes estrategias para recobrar de manera pertinente la información buscada en los diferentes formatos-
5. Habilidad para analizar y evaluar información	El alumno debe ser capaz de discriminar la información relevante de la que no es a partir de lo que está investigando.
6. Habilidad para integrar, sintetizar y analizar la información	El alumno debe ser capaz de brindar aportes sustanciales, a nivel de sus saberes previos y de todo el proceso por el que la información se va organizando.
7. Habilidad para presentar los resultados de la información obtenida	El alumno debe lograr realizar una presentación con información sólida, de manera clara y utilizar un léxico pertinente a la investigación planteada.
8. Respeto a la propiedad intelectual	El alumno debe ser consciente acerca de los derechos de probidad académica.

Los aportes alcanzados en esta parte son de suma importancia para explicar el planteamiento de las dimensiones que, en esta investigación, se presentarán.

2.2.1.2 Principales dimensiones de la alfabetización informacional

No existe un consenso acerca de las dimensiones sobre alfabetización informacional. Sin embargo, se ha basado en las diversas teorías y modelos que la literatura académica presenta sobre el tema y se visualiza que son tres las dimensiones sobre alfabetización informacional que los autores coinciden de manera recurrente.

- **Determinar información:** Una vez que se sepa sobre qué tema de investigación se investigará, se deberá buscarla en las plataformas virtuales o buscadores presentando una idea o frase clara, concisa, que aborde la mayor parte de la información que necesita. Para ello, se deberá tener en cuenta estrategias adecuadas de búsqueda de información.
- **Acceder a la información:** Se ejecuta al momento en que se busca en diversos medios (físicos o virtuales) la información que sea requerida, el empleo y manejo de ciertos algoritmos que permiten una búsqueda eficaz.
- **Evaluar la información:** Se aplica habilidades de evaluación crítica. También, se aplica criterios personales para filtrar grandes cantidades de información y se rescata lo que es relevante para el tema de estudio.
- **Utilización de la información:** Se selecciona y emplea apropiadamente herramientas para compartir y comunicar información. Además, se entiende y cumple con los requisitos éticos y legales que rodean el uso y reutilización de información y datos. Finalmente, se construye una bibliografía importante y se hace referencia a una gama de materiales utilizando un sistema reconocido.

2.2.2 Estilos de aprendizaje

La teoría de los estilos de aprendizaje ha sido abordada por varios investigadores de diversas formas. David Kolb (1984), psicólogo social especializado en teorías de

educación, probó que los estilos de aprendizaje están enfocados en la experiencia del individuo al momento de aprender. Dichas experiencias se relacionan con el nivel de interés que la persona desarrolle. El análisis de Kolb sobre la forma cómo aprenden los adultos son congruentes con el modelo constructivista. Su aporte permitió elaborar un diseño de aprendizaje en etapas cíclicas, el que ha sido tomado y adaptado por varios investigadores.

Otra teoría sobre los estilos de aprendizaje es definida por Alonso, Gallego & Honey (1995, p. 48). Ellos declaran a los estilos como “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”. Es decir, la manera como el estudiante se vincule con las motivaciones, con las expectativas de aquello que esperan aprender, con la manera en cómo recoge la información, en cómo la entiende, la procesa y la reestructura en su mente para luego llevarla a práctica será lo que define su estilo de aprendizaje.

Otro investigador que aporta con la teoría del estilo de aprendizaje es Cazau (2004), quien explica que un estilo de aprendizaje es la manera en la que cada individuo emplea su propia estrategia al momento de aprender. Además, afirma que está condicionado por factores como la edad, el ritmo con el que aprende, el grado de instrucción que la persona posea, la influencia de sus propias costumbres, entre otros. Por ello, se afirma que cada persona posea un estilo de aprendizaje diferente. Como se aprecia, esta definición toma en cuenta el entorno del aprendizaje en sí; también, considera factores estrechamente relacionados con el sujeto y su entorno.

Según Oliveira y otros (2013) y Albuquerque y otros (2015), citado por Meurer y otros (2018), estilo de aprendizaje es la manera en la que la persona edifica e incorpora para sí un nuevo conocimiento, establecido por su motivación. En ese sentido, algunos

estudiantes, por ejemplo, podrán aprender de forma más fácil conceptos teóricos, en comparación con otros que preferirían que su aprendizaje se realice en situaciones reales.

El punto de esta teoría es que el estilo de aprendizaje está enfocado en el proceso que la persona experimenta a partir de obtener un producto (lo que aprende) y no en cómo se relaciona su entorno o el estímulo que le permitió aprender. Incluso, Campbell, Campbell y Dickinson (2000), citado por Meurer y otros (2018), sostienen que los estilos de aprendizaje destacan las diferencias individuales en la forma cómo la información es comprendida, procesada y comunicada por las personas. Los investigadores acotan también que si el educador mantiene en el aula el respeto por la diversidad de aprender de los alumnos entre ellos la enseñanza y el aprendizaje sería más significativo.

Finalmente, para Butzke & Alberton (2017), en su artículo “Estilos de aprendizagem e jogos de empresa: a percepção discente sobre estratégia de ensino e ambiente de aprendizagem”, desde el contexto del mundo virtual de la información, señalan que los estilos de aprendizaje son concebidos como herramientas que facilitan el proceso de mejora del empleo de metodologías activas, para aportar a la evolución de uso de tecnologías de información en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Esta definición es relevante a considerar, ya que el aprendizaje, actualmente, también está enfocado en los medios virtuales.

En síntesis, la definición de los estilos de aprendizaje supone un conjunto de estrategias que las personas, influenciadas por su entorno y por factores relacionados con ellos mismos (edad, motivación, rasgos afectivos o cognitivos), emplean para cuestionarse sobre aquello que le permite captar, asimilar, procesar y alcanzar un determinado aprendizaje.

2.2.2.1 Modelos de los estilos de aprendizaje

Son varios los estudios que, a lo largo del tiempo, han planteado una clasificación

de los estilos de aprendizaje. En la tabla 1, elaborada por Cazau (2004), se expone un resumen sobre los principales modelos que especialistas han propuesto en torno a este constructo.

En la tabla 3, se resume los principales modelos de aprendizaje.

Tabla 3

Módelos de estilo de aprendizaje

Según el hemisferio cerebral	<ul style="list-style-type: none"> ● Lógico ● Holístico
Según el cuadrante cerebral	<ul style="list-style-type: none"> ● Cortical izquierdo ● Límbico izquierdo ● Límbico derecho ● Cortical derecho
Según el sistema de representación (PNL)	<ul style="list-style-type: none"> ● Visual ● Auditivo ● Kinestésico
Según el modelo de procesar la información (Kolb)	<ul style="list-style-type: none"> ● Activo ● Reflexivo ● Pragmático ● Teórico
Según la categoría bipolar (Felder y Silverman)	<ul style="list-style-type: none"> ● Activo/reflexivo ● Sensorial/intuitivo ● Visual/verbal ● Secuencial/global
Según el tipo de inteligencia (Gardner)	<ul style="list-style-type: none"> ● Lógico-matemático ● Lingüístico-verbal ● Corporal-kinestésico ● Espacial ● Musical ● Interpersonal ● Intrapersonal ● Naturalista

Para esta investigación, se expondrán los que permitieron llegar hasta Honey-Alonso, llamado CHAEA (1989).

A. Modelo de estilo de aprendizaje de Kolb (1974)

Llamado Learning Style Inventory (LSI), (figura 1), considera que el alumno,

según su entorno o situación que experimente, trabaje o procese la información que recibe de manera singular. Es decir, el aprendizaje es catalogado según la manera cómo obtiene la información. Por ello, propone una representación bidimensional de los estilos y presenta cuatro fases del aprendizaje que son llamadas experiencia concreta/conceptualización abstracta y experiencia activa/observación reflexiva. Para Kolb, el proceso de aprendizaje llegaría a ser muy significativo si cada alumno experimente las cuatro etapas

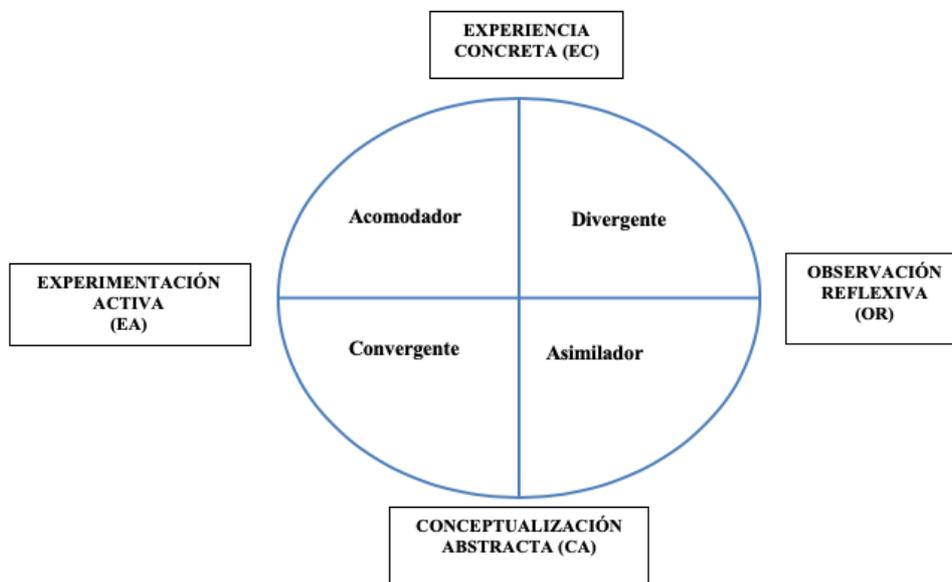


Figura 1. Ciclo de aprendizaje a partir de la experiencia según Kolb

Basado en el modelo de Kolb (1984), se explicará el origen de los cuatro estilos de aprendizaje:

1. Divergente (Experiencia concreta y observación reflexiva)

Es aquel que produce, fácilmente, reflexiones e ideas relevantes, en tanto haya realizado experiencias que le permita extraer un aprendizaje. Es decir, dentro del estilo divergente, el aprendizaje es significativo cuando se está haciendo cosas o lo está experimentando. Por lo general, no se adecua mucho a la manera expositiva tradicional de aprender.

2. Asimilador (Observación reflexiva y conceptualización abstracta)

Se apasiona con el objeto de estudio que explora. Es capaz de asimilar grandes cantidades de información, además, es muy analítico, reflexivo, ordenado, descriptivo, situación que le permite proponer teorías y modelos teóricos.

3. Convergente (Conceptualización abstracta y experimentación activa)

Su mayor fortaleza es ser muy hábil para enfocarse en un objeto de estudio y plantear ideas relevantes. Aplica el conocimiento a la práctica. Por ello, la forma de pensar es muy lógica y propone ideas de tal manera que pueda explicar los procesos de un hecho. Su planteamiento está direccionado a la toma de decisiones y a la solución de problemas. Los que pertenecen a este estilo se adecuan muy bien en áreas de diseño de proyectos, estudios de caso, entre otros.

4. Acomodador (Experimentación activa y experiencia concreta)

Se caracteriza por ser capaz de relacionar lo teórico con lo práctico con el propósito de verificar la validación de lo primero. Con el fin de dar soluciones a un determinado problema, realiza pruebas de ensayo y error, es decir, se centra en aprender con la experimentación situación que lo define como persona arriesgada.

La propuesta del modelo LSI, Kolb permitió el origen de otros investigadores y nuevas propuestas acerca de los estilos de aprendizaje.

B. Modelo de estilo de aprendizaje de Honey y Mumford (1992)

Dentro de un entorno más empresarial, y basados en las reflexiones de Kolb, los investigadores Honey y Mumford (1992), (citado por Alonso y otros, 2007), desearon conocer por qué las personas, dentro de un mismo entorno, logran aprenden y otras no. En relación con modelo de Kolb (1984), ellos coinciden en que el aprendizaje es un proceso continuo, circular clasificado también en cuatro etapas que más adelante serán

desarrolladas. Para ese objetivo, Honey y Mumford elaboraron el *Learning Styles Questionnaire (LSQ)*, una herramienta que permite detectar las preferencias del comportamiento en general que las personas experimentan al momento de aprender. Sin embargo, a diferencia de Kolb, ellos proponen mayor efectividad de orientación que facilite, adecuadamente, el aprendizaje. De esta manera, se establecen mejoras en los siguientes puntos:

- Las especificaciones sobre los Estilos de aprendizaje son más extensas y precisas; además, se basan más en el accionar del sujeto.
- La información que se deslinda de las repuestas del cuestionario planteado facilita un diagnóstico y las sugerencias de mejora, tanto del sujeto como de sus colaboradores.
- El cuestionario fue planteado con 80 ítems, los cuales proporcionan un mayor margen de análisis, en tanto posee una amplia cantidad de variables a considerar.

La figura 2, resume el proceso de aprendizaje de Honey y Mumford. Cada una de estas fases se asocia directamente con los estilos de aprendizaje.



Figura 2. Ciclo de aprendizaje de Honey y Mumford

De esta manera, se describe y se relaciona cada estilo de aprendizaje planteado por Honey y Mumford.

Tabla 4

Descripción de los estilos de aprendizaje de Honey y Mumford

Etapa	Estilos	Descripción
1. Experiencial	Estilo Activo	Es a partir del objeto de aprendizaje, que la persona experimenta e inicia el proceso de aprender.
2. Reflexión	Estilo Reflexivo	A partir de la práctica, la persona elabora un determinado análisis.
3. Elaboración de hipótesis	Estilo Teórico	Planteado el análisis, formaliza conclusiones de la experiencia.
4. Aplicación	Estilo Pragmático	El aprendizaje lo experimentan al poner en práctica el planteamiento formulado.

La propuesta de Honey y Mumford fue importante, ya que logra ser implementada en entornos no tan solo escolares, sino empresariales. Ello permitió seguir mejorando el entorno de aplicación, hasta llegar, por ejemplo, a las aulas universitarias de habla española.

C. Modelo de Estilos de Aprendizaje según Alonso & Honey- CHAEA (1995)

Alonso (Alonso y Honey, 1995) en base en las nociones de estilos de aprendizaje de Honey y Mumford, traduce el cuestionario original Learning Styles Questionarie (LSQ) al idioma español para ser aplicado dentro de un entorno académico universitario. Es llamado Cuestionario Alonso-Honey de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). La propuesta de Alonso y Honey es comprobar la fiabilidad y validez del cuestionario, analizar sus variables (tanto de cada estilo como de dimensiones de índoles socioeducativas). Para lograr estos objetivos, se realizó algunas modificaciones al cuestionario LSQ de Honey y Mumford:

En primer lugar, establecieron una serie de características por cada uno de los

Estilos de Aprendizaje, al cual denominaron Tabla de Especificaciones. Ello les permitió definir con mayor funcionalidad cada uno de los estilos. En segundo lugar, el cuestionario fue minuciosamente traducido y se respetó la semántica y el contexto educativo español. Por ello, corroboraron de que de las 20 preguntas planteadas para cada estilo puedan medir, de manera confiable, cada uno de los estilos de aprendizaje. También, plantearon e incluyeron una ficha socioacadémica, información que en el instrumento original de Honey no fue adjuntada. Además, mejoraron las instrucciones con el fin de ayudar al encuestado a saber cómo resolver el instrumento de medición, así como para su posterior tabulación. Finalmente, al ser aplicado, se afinaron los ajustes y fue propuesto a una población más numerosa (1371 estudiantes), con el fin de determinar el perfil de aprendizaje en alumnos de diferentes facultades.

Los resultados no solo permitieron la validación del instrumento, sino que, hasta el día de hoy, es aplicado en varios países de habla hispana. A continuación, en la tabla 3, se presenta la descripción de las características los estilos de aprendizaje del cuestionario CHAEA, establecida por Alonso y Honey (citado por la misma Alonso y otros, 1995).

Este planteamiento detallado enriquece y garantiza la confiabilidad de la propuesta de esta investigación.

Tabla 5

Descripción de los estilos de aprendizaje de Alonso y Honey

Estilo	Descripción	Características principales	Otras características
Activo	<ul style="list-style-type: none"> ● Son de mente abierta, las tareas nuevas los reta aventurarse en ellas. ● Están muy ligados al presente, viven todo tipo de experiencias cada vez que estos no demanden extensos plazos ● El desafío de vivir un nuevo reto o experiencia los impulsa. ● Son sociables, les es muy fácil comprometerse con su prójimo en actividades que estén asociados con los demás. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Animador 2. Improvisador 3. Descubridor 4. Arriesgado 5. Espontáneo 	Creativo, novedoso, aventurero, renovador, inventor, vital, vividor de la experiencia, generador de ideas, lanzado, protagonista, chocante, innovador, conversador, líder, voluntarioso, divertido, participativo, competitivo, deseoso de aprender, solucionador de problemas, cambiante
Reflexivo	<ul style="list-style-type: none"> ● Su base de vida es ser una persona muy prudente. ● Es común que planteen un sin número de opciones posibles de ejecutar algo antes de tomar una decisión. ● Son muy calmados al interactuar con otros, ya que primero observan todo el contexto antes de intervenir en la situación y se apropian de ella. ● El prototipo de personalidad es permisivo y distante a la vez 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ponderado 2. Conciencioso 3. Receptivo 4. Analítico 5. Exhaustivo 	Observador, recopilador, paciente, cuidadoso, detallista, elaborador de argumentos, previsor de alternativas, estudioso de comportamientos, registrador de datos, investigador, asimilador, escritor de informes y/o declaraciones, lento, distante, prudente, inquisidor, sondeador
Teórico	<ul style="list-style-type: none"> ● Suelen experimentar los hechos o situaciones de manera lógica, por etapas. ● Ser minuciosos, perfeccionistas es lo que los rige. ● Son analíticos y sintetizadores. pueden elaborar teorías de manera coherente. ● Cuanto más lógico y profundo resulte el pensamiento planteado, mejor, ya que les permite elaborar principios, teorías y modelos. ● No son partidarios de lo subjetivo ni de lo incierto o ambiguo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Metódico 2. Lógico 3. Objetivo 4. Crítico 5. Estructurado 	Disciplinado, planificado, sistemático, ordenado, sintético, razonador, pensador, relacionador, perfeccionista, generalizador, es buscador de hipótesis, de teorías, de modelos, de preguntas, de supuestos subyacentes, de conceptos, de finalidad clara, de racionalidad, de “por qué”, de sistemas de valores de criterios... inventor de procedimientos para..., y explorador
Pragmático	<ul style="list-style-type: none"> ● Se siente seguro de actuar según las ideas y temas por las cuales se sienta interesado. ● Se aleja de lo teórico, ya que no se siente atraído por ello. ● Al momento de efectuar toma de decisiones o ejecutarlas son muy prácticos y concretos. ● Suelen tomar riesgos con tal de facilitar la realización de mejoras. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Experimentador 2. Práctico 3. Directo 4. Eficaz 5. Realista 	Técnico, útil, rápido, decidido, planificador, positivo, concreto, objetivo, claro, seguro de sí, organizador, actual, solucionador de problemas, aplicador de lo aprendido, planificador de acciones

2.3 Definición de Términos Básicos

Competencia informacional. Grupo de habilidades y aptitudes necesarias en los individuos que resultan en un elevado desempeño en la gestión de información, de manera pertinente para conseguir metas personales, sociales, ocupacionales y educativas. Se evidencian a partir de que las personas necesitan aprender a obtener la capacidad de saber cuándo y por qué se necesita información, dónde encontrarla, cómo evaluarla, así como utilizarla y comunicarla de manera ética (EcuRed, 2019).

Alfabetización informacional. Conjunto de habilidades que requieren que las personas "reconozcan cuándo se necesita información y tengan la capacidad de localizar, evaluar y usar de manera efectiva la información que necesitan" (ALA, 2000. p.2).

Alfabetista informacional. Es la persona capaz de dominar las competencias de alfabetización informacional.

Estilo de aprendizaje. Son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje (Alonso et al., 1995).

Literacidad. Se entiende por los conocimientos, habilidades, valores y prácticas relacionada con la escritura en la universidad (Carlino, 2013).

Sociedad del conocimiento. Sociedad que se caracteriza por disponer de sus propios recursos y sus capacidades para obtener, producir y comunicar un determinado conocimiento en aras de las mejoras políticas, económicas, sociales, salvaguardando la información de forma ética. Esta información abarca diferentes campos del saber (Unesco, 2005).

Sociedad de la información. Sociedad que se basa en el conocimiento como fuente económica, social y política, a través de herramientas y soportes tecnológicos como la internet ((Unesco, 2005).

Capítulo III. Hipótesis y Variables

3.1 Hipótesis

3.1.1. Hipótesis general

Existe una relación significativa entre el nivel de alfabetización informacional y los estilos de aprendizaje en los estudiantes la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad de Educación Enrique Guzmán y Valle.

3.1.2. Hipótesis específicas

- H₁. Existe una relación significativa entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- H₂. Existe una relación significativa entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- H₃. Existe una relación significativa entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- H₄. Existe una relación significativa entre la utilización de la información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- H₅. Existe una relación significativa entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- H₆. Existe una relación significativa entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

- H7. Existe una relación significativa entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- H8. Existe una relación significativa entre la utilización de la información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- H9. Existe una relación significativa entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- H10. Existe una relación significativa entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- H11. Existe una relación significativa entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- H12. Existe una relación significativa entre la utilización de la información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- H13. Existe una relación significativa entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- H14. Existe una relación significativa entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

- H₁₅. Existe una relación significativa entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- H₁₆. Existe una relación significativa entre la utilización de la información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

3.2 Variables

3.2.1 Variable 1: Alfabetización informacional

La alfabetización informacional es un conjunto de habilidades que requieren que las personas "reconozcan cuándo se necesita información y tengan la capacidad de localizar, evaluar y usar de manera efectiva la información que necesitan (ALA, 2000).

3.2.2. Variable 2: Estilos de aprendizaje

Son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje (Alonso et al., 1995).

3.3 Operacionalización de las Variables

3.3.1. Operacionalización de la variable 1

La operacionalización de la variable 1 se presenta en la tabla 6.

Tabla 6*Operacionalización de la variable 1*

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	
Alfabetización informativa	Capacidad para determinar información	Necesidad informativa	01	
		Identificación de recursos para localizar la información	04	
		Búsqueda de medios para localizar la información	02	
		Acceso a la información	Reconocimiento de estrategias de búsqueda	02
			Facilidad en manejar los métodos de búsqueda	02
			Iniciativa para consultar a expertos el tema de búsqueda de información	02
			Facilidad para manejar las herramientas de acceso a la información	04
	Evaluación de información		Contenido de información	02
			Comparación de información para evaluar su uso	04
			Evaluación de las fuentes de información	02
	Utilización de la información		Organización de la información recuperada	02
			Comunicar eficazmente la información	03

3.3.2 Operacionalización de la variable 2

La operacionalización de la variable 2 se presenta en la tabla 7.

Tabla 7

Operacionalización de la variable 2

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Estilos de aprendizaje	Aprendizaje activo	- Animador - Improvisador - Descubridor - Arriesgado - Espontáneo	20 preguntas en total
	Aprendizaje reflexivo	- Ponderado - Concientizado - Receptivo - Analítico - Exhaustivo	20 preguntas en total
	Aprendizaje teórico	- Metódico - Lógico - Objetivo - Crítico - Estructurado	20 preguntas en total
	Aprendizaje pragmático	- Experimentador - Práctico - Directo - Eficaz - Realista	20 preguntas en total

Capítulo IV. Metodología

4.1 Enfoque de la Investigación

La presente investigación se inscribió dentro del enfoque cuantitativo no experimental, ya que su objetivo es explicar una realidad social o fenómeno basado en una perspectiva externa y objetiva. Este método recolecta datos para probar hipótesis con el fin de establecer pautas de comportamientos y probar teorías (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

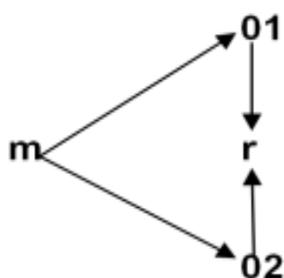
4.2 Tipo de Investigación

De acuerdo con Sánchez y Reyes (2006, p. 38), la investigación fue de tipo sustantiva y de nivel explicativa; esto es, que se orientó al descubrimiento de los factores causales que han podido incidir o afectar la ocurrencia de un fenómeno.

4.3 Diseño de la Investigación

El diseño de investigación fue descriptivo correlacional. Este diseño de investigación descriptiva, de acuerdo con Sánchez y Reyes (2006, p. 104), es el más usado en el ámbito de la investigación en Educación y las Ciencias Sociales; está interesada en la determinación del grado de relación existente entre dos o más variables de interés de una misma muestra de sujetos o el grado de relación existente entre dos fenómenos o eventos observados. Cuando se trata de una muestra de sujetos, el investigador observa la presencia o ausencia de las variables que desea relacionar y luego las compara por medio de la técnica estadística de análisis de correlación.

El diagrama de este tipo de estudio es el siguiente:



Donde:

m: Muestra de investigación

O1: Variable 1 (Alfabetización informacional)

O2: Variable 2 (Estilos de aprendizaje)

r: Relación entre las variables

4.4 Población y Muestra

La población estudiada para la presente investigación estuvo conformada por 120 estudiantes de Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. La muestra está representada por 43 estudiantes la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle del año 2019-2.

Este tamaño de muestra se calculó siguiente manera:

$$n_0 = \left[\frac{Z_{(1-\frac{\alpha}{2})} \times p \times (1 - P)}{e} \right]^2$$

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

Donde:

$1-\alpha$: Nivel de confianza para estimar la proporción de interés (95%)

$Z_{(1-\frac{\alpha}{2})}$: Valor crítico de la distribución normal estándar

P: proporción muestral para estimar la proporción de interés. Se asumió un valor de 0,5; por no contar con la proporción poblacional o información previa.

e: Es el error máximo permisible para realizar las estimaciones.

n_0 : Tamaño de muestra inicial

N: Tamaño de la población

n: Tamaño de muestra definitivo

Nivel de correlación es 0,95%

$$n_0 = \left[\frac{1,96 \times 0,5}{0,12} \right]^2 = 66,6944$$

$$n = \frac{66,6944}{1 + \frac{66,6944}{120}} = 42,8687 \approx 43$$

4.5 Técnicas e instrumentos de Recolección de Datos

4.5.1. Técnica:

Para esta investigación, la técnica utilizada fue las respectivas encuestas destinadas a obtener información acerca de los niveles de alfabetización informacional y los estilos de aprendizaje respectivamente.

4.5.2. Instrumentos:

Para la realización de las encuestas se utilizaron cuestionarios, que de acuerdo con Pérez y Gardey (2014), son un conjunto de preguntas que se confeccionan para obtener información con algún objetivo en concreto. Existen numerosos estilos y formatos de cuestionarios, de acuerdo con la finalidad específica de cada uno. En esta investigación, se aplicaron dos cuestionarios. A continuación, se describirán las respectivas fichas técnicas de los cuestionarios de la Alfabetización Informacional, luego el de estilos de aprendizaje respectivamente.

Tabla 8*Ficha técnica del Cuestionario de Alfabetización informacional*

DATOS	DESCRIPCIÓN
Nombre	Cuestionario de Alfabetización informacional
Elaborado por	Maldonado y Toledo (2015)
Forma de administración	Individual de uno en uno
Usuarios	Los estudiantes de maestría de la mención Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle
Tiempo de aplicación	25 minutos
Corrección	Con correcciones
Puntuación	1 – 5
Aspectos normativos	Solo una elección por ítem
Validación	85.5 %
Confiabilidad	0,7613**
Indicadores de medición	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad informativa - Identificación de recursos para localizar la información - Búsqueda de medios para localizar la información - Reconocimiento de estrategias de búsqueda - Facilidad en manejar los métodos de búsqueda - Iniciativa para consultar a expertos el tema de búsqueda e información - Facilidad para manejar las herramientas de acceso a la información - Contenido de información - Comparación de información para evaluar su uso - Evaluación de las fuentes de información - Organización de la información recuperada - Comunicar eficazmente la información

Tabla 9*Ficha técnica del Cuestionario de Estilos de Aprendizaje*

DATOS	DESCRIPCIÓN
Nombre	Cuestionario de Estilos de Aprendizaje
Elaborado por	Alonso y Honey
Forma de administración	Individual de uno en uno
Usuarios	Los estudiantes de maestría la mención Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle
Tiempo de aplicación	40 minutos
Corrección	Con correcciones
Puntuación	1 – 5: 1 = Nunca, 2 = Rara vez, 3 = Ocasionalmente, 4 = Frecuentemente, 5 = Muy frecuentemente
Aspectos normativos	Variable
Indicadores de medición	<ul style="list-style-type: none"> - Animador - Improvisador - Descubridor - Arriesgado - Espontáneo - Ponderado - Concientizado - Receptivo - Analítico - Exhaustivo - Metódico - Lógico - Objetivo - Crítico - Estructurado - Experimentador - Práctico - Directo - Eficaz - Realista

4.6 Tratamiento estadístico de datos

Comprende el procesamiento de datos, el análisis y las interpretaciones de datos tanto de los cuestionarios sobre alfabetización informacional, como de estilos de aprendizaje. Los datos han sido analizados con el software SPSS versión 25, mediante el cual se han elaborado tablas de frecuencias y figuras, las mismas que han sido analizadas e interpretadas. Además, se realizó el análisis de correlación y la contrastación de hipótesis

de las correlaciones con la prueba de tau b de Kendall, en razón que de una de las variables (Acceso a información) no presenta distribución normal a través de la prueba la Shapiro-Wilks. (Sidney Siegel y N.John Castellan, 1998).

Baremación

Se ha realizado la baremación para efectos de realizar las pruebas de hipótesis e interpretación de los resultados de las variables de investigación se efectúa de acuerdo con el rango del puntaje medio obtenido en las encuestas:

Para la variable: Nivel de alfabetización informacional

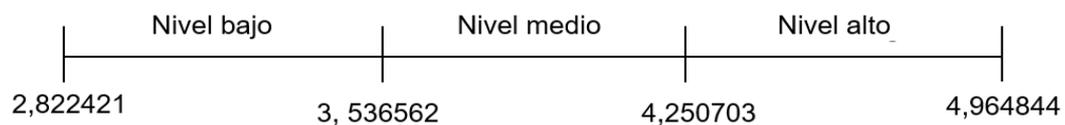
Puntaje máximo: 4,964844

Puntaje mínimo: 2,822421

Rango: 2,142423

Ancho de intervalo: 0,714141

Puntos de corte: 3, 536562 y 4,250703



Para la variable: Estilos de aprendizaje

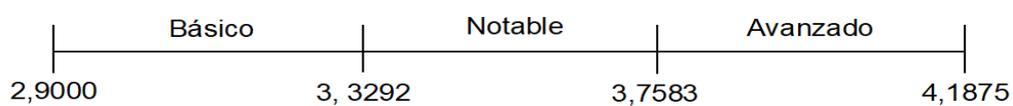
Puntaje máximo: 4,1875

Puntaje mínimo: 2,9000

Rango: 1,2875

Ancho de intervalo: 0,4292

Puntos de corte: 3, 3292 y 3,7583



4.7 Procedimiento

a. Aplicación del cuestionario de alfabetización informacional

Previamente, se seleccionó las aulas donde se llevó a cabo la aplicación del instrumento y, luego, con la autorización respectiva de la dirección de la escuela de posgrado, se ingresó a las aulas para realizar la explicación sobre las indicaciones que se debían aplicar a los alumnos.

b. Aplicación del cuestionario de estilos de aprendizaje

Posterior a la aplicación del cuestionario sobre alfabetización informacional, se procedió a la explicación del cuestionario de estilos de aprendizaje a los estudiantes.

Capítulo V. Resultados

5.1 Validez y Confiabilidad de los Instrumentos

El recojo de información se aplicó la Técnica de Encuesta. En ambos instrumentos se comprobó su validez y confiabilidad. Los instrumentos fueron seleccionados en concordancia con el diseño y los propósitos de la investigación. Para el presente estudios elaboraron los siguientes instrumentos que nos permitieron recoger la información y medir las variables para efectuar las correlaciones y comparaciones correspondientes.

5.1.1. Validación por juicio de expertos

Para los instrumentos aplicados en la investigación se ha realizado la evaluación de la validez de contenido recurriendo a la opinión de los siguientes expertos.

Validación del Cuestionario de Alfabetización informacional

Para la evaluación de la validez de contenido del instrumento, se aplicó el juicio de expertos, quienes contribuyeron a la formulación final de los instrumentos; ayudando positivamente a su perfeccionamiento. El cuestionario obtuvo las calificaciones que se muestran en el Apéndice 4, logrando un valor promedio de 85.5 %, (Tabla 10) que, para algunos autores, como Sierra (2001), es una magnitud alta; asimismo, para otros, está en un nivel fuerte.

Tabla 10

Calificación de expertos al Cuestionario de Alfabetización Informacional

EXPERTOS				PROMEDIO
Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	
90	82	84	86	85.5

Validación del Cuestionario de Estilos de Aprendizaje

Para la evaluación de la validez de contenido del instrumento, se aplicó el juicio de expertos, quienes contribuyeron a la formulación final de los instrumentos; ayudando a su

perfeccionamiento. El cuestionario obtuvo las calificaciones que se muestran en el Apéndice 4, logrando un valor promedio de 85.5 %, (Tabla 11) que, para algunos autores, como Sierra (2001), es una magnitud alta; asimismo, para otros, está en un nivel fuerte.

Tabla 11

Calificación de expertos al Cuestionario de Estilos de Aprendizaje

EXPERTOS				PROMEDIO
Experto 1	Experto 2	Experto 3	Experto 4	
90	82	84	86	85.5

5.2. Confiabilidad de los instrumentos

Alfa de Cronbach es un coeficiente que sirve para medir la fiabilidad de una escala de medida, y cuya denominación Alfa fue realizada por Cronbach en 1951. El alfa de Cronbach es una media de las correlaciones entre las variables que forman parte de la escala. Puede calcularse de dos formas: a partir de las varianzas (alfa de Cronbach) o de las correlaciones de los ítems (Alfa de Cronbach estandarizado).

El coeficiente alfa se puede utilizar como un índice de solidez interna. Pero no implica nada sobre la estabilidad en el tiempo ni sobre la equivalencia entre formas alternas del instrumento.

El coeficiente alfa puede visualizarse como el límite inferior del coeficiente de confiabilidad conocido como coeficiente de precisión. En otras palabras, un coeficiente alfa de 0.80 sólo implica que el coeficiente de precisión es mayor que 0.80, pero no se sabe por cuánto se diferencia.

El coeficiente alfa se puede visualizar como el promedio de todos los coeficientes de confiabilidad que se obtienen por los métodos de las dos mitades.

El coeficiente alfa no es un índice de unidimensionalidad del instrumento.

El coeficiente alfa se puede utilizar en cualquier situación en la que se quiera estimar

la confiabilidad de un compuesto. En la presente investigación se utilizarán los niveles de confiabilidad de Hernández et al. (2014) que se exponen en la siguiente tabla:

Tabla12

Criterio de confiabilidad valores Alfa de Cronbach

No es confiable	0
Baja confiabilidad	0.01 a 0. 49
Moderada confiabilidad	0.5 a 0.70
Fuerte confiabilidad	0.71a 0.89
Muy fuerte confiabilidad	0.9 a 1

Fuente: Hernández el al. (2012)

Confiabilidad del instrumento de Alfabetización informacional

Las siguientes tablas (de la 13 a la 17) muestran el grado de Confiabilidad de cada dimensión del cuestionario de Alfabetización Informacional

Tabla13

Confiabilidad del cuestionario sobre Capacidad para Determinar la Información

<i>Estadísticos de fiabilidad</i>		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,833	,844	7

El coeficiente alfa es 0,833, lo que nos está indicando que existe una fuerte confiabilidad en el cuestionario.

Tabla 14

Confiabilidad del cuestionario sobre Acceso a la Información

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,818	,836	9

El coeficiente alfa es 0,818, lo que nos está indicando que existe una fuerte confiabilidad en el cuestionario.

Tabla 15

Confiabilidad del cuestionario sobre Evolución de la Información.

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,817	,821	8

El coeficiente alfa es 0,817, lo que nos está indicando que existe una fuerte

confiabilidad en el cuestionario.

Tabla 16

Confiabilidad del cuestionario sobre Utilización de la Información

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,742	,742	5

Luego del análisis, se obtuvo fuerte confiabilidad en todos los grupos, ya que el

grado alfa es de 0,742.

Confiabilidad del instrumento de Estilos de aprendizaje

Tabla 17

Confiabilidad del cuestionario sobre el instrumento de Estilos de Aprendizaje CHAEA

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,953	,956	44

Lo anterior representa una alta confiabilidad en los datos obtenidos por el instrumento. Considerando que era necesario obtener una confiabilidad objetiva y con el fin de adaptar el instrumento al contexto de estudio, se procedió a determinar la confiabilidad del procedimiento estadístico a través de la consistencia interna del cuestionario.

Con los resultados, se estimó el coeficiente de confiabilidad KR-20 (en SPSS usamos la prueba de Alfa de Cronbach para esta medición, ya que KR20 es una particularidad de

esta. Donde se estableció el nivel de correlación, $r=0,927$, que representa una muy alta confiabilidad para el instrumento.

Los instrumentos cuestionario de Habilidades informativas y cuestionario de Estilos de Aprendizaje se aplicaron a una muestra piloto conformada por diez estudiantes de Maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, cuyo resultado se presenta en el Apéndice 2 y se determinó la confiabilidad del instrumento con base a partes comparables, aplicando la fórmula de Spearman-Brown (Tabla 19).

Tabla 18

Estadísticos de confiabilidad

Coefficiente	Cuestionario de habilidades informativas	Cuestionario de estilos de aprendizaje
r_{11}: correlación entre las partes	0,7290	0,7290
r_{nn}: confiabilidad de Spearman-Brown	0,7613**	0,7613**

Análisis estadístico de la muestra

La distribución demográfica de los participantes por edad y sexo, respectivamente, se presentan en las tablas 19, 20 y 21, y en las figuras 3 y 4.

Tabla 19*Edad de los participantes*

Edad (años)	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
24	2	4,7	4,7	4,7
25	2	4,7	4,7	9,3
26	1	2,3	2,3	11,6
27	3	7,0	7,0	18,6
28	1	2,3	2,3	20,9
29	1	2,3	2,3	23,3
30	1	2,3	2,3	25,6
31	2	4,7	4,7	30,2
32	2	4,7	4,7	34,9
35	1	2,3	2,3	37,2
36	3	7,0	7,0	44,2
37	3	7,0	7,0	51,2
38	1	2,3	2,3	53,5
39	1	2,3	2,3	55,8
40	2	4,7	4,7	60,5
41	1	2,3	2,3	62,8
42	2	4,7	4,7	67,4
44	2	4,7	4,7	72,1
45	4	9,3	9,3	81,4
49	1	2,3	2,3	83,7
50	1	2,3	2,3	86,0
51	1	2,3	2,3	88,4
54	1	2,3	2,3	90,7
55	1	2,3	2,3	93,0
57	1	2,3	2,3	95,3
61	1	2,3	2,3	97,7
65	1	2,3	2,3	100,0
Total	43	100,0	100,0	

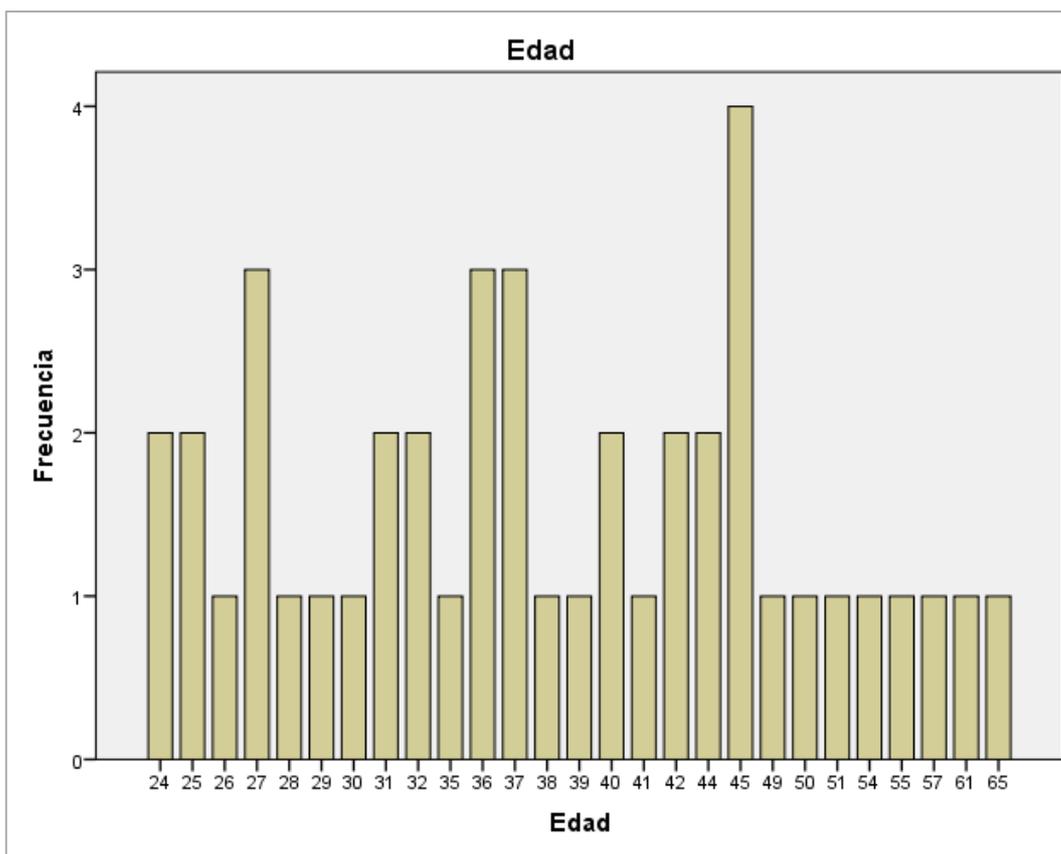


Figura 3. Edad de los participantes

Tabla 20

Sexo de los participantes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Masculino	16	37,2	37,2	37,2
Femenino	27	62,8	62,8	100,0
Total	43	100,0	100,0	

De la tabla 20, podemos apreciar que, del total de la muestra de 43 personas, 16 que representan el 37.2%, son hombres y 27 personas que son el 62.8%, son mujeres.

Existe un predominio de estudiantes de sexo femenino en el posgrado de Docencia Universitaria en la Universidad Enrique Guzmán y Valle.

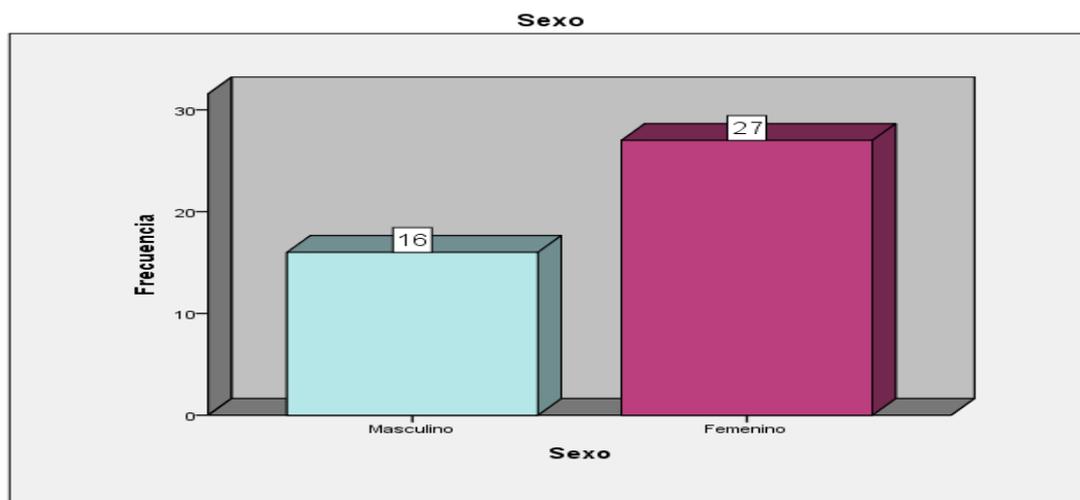


Figura 4. Sexo de los participantes

Como se observa en la tabla la participación femenina en los estudios de posgrado de Docencia Universitaria es mayoritaria.

Tabla 21

Resumen estadístico de sexo y edad

		Edad	Sexo
N	Válidos	43	43
	Perdidos	0	0
Media		38,70	,63
Mediana		37,00	1,00
Moda		45	1
Desviación típica.		10,432	,489
Varianza		108,835	,239
Asimetría		,580	-,549
Error típico de asimetría		,361	,361
Curtosis		-,195	-1,784
Error típico de curtosis		,709	,709

En el resumen estadístico vemos que la edad promedio del estudiante es 43 años, la mediana 37 y la moda 45.

En el caso de la variable Sexo, la media es 0.63, la mediana corresponde al valor 1

que representa al género femenino lo mismo que el valor modal. Esto refleja la mayoritaria participación de las mujeres.

5.2 Presentación y análisis de los resultados

En este apartado, se expondrán los resultados de las dos variables de estudio: alfabetización informacional y estilos de aprendizaje.

5.2.1. Descripción de los Niveles de Alfabetización Informacional

Las siguientes tablas y figuras exponen, de forma sucinta, las características en cuanto a alfabetización informacional de la población estudiada.

Tabla 22

Distribución de los docentes según su Nivel de Alfabetización Informacional

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	5	11,6
Medio	27	62,8
Alto	11	25,6
Total	43	100,0

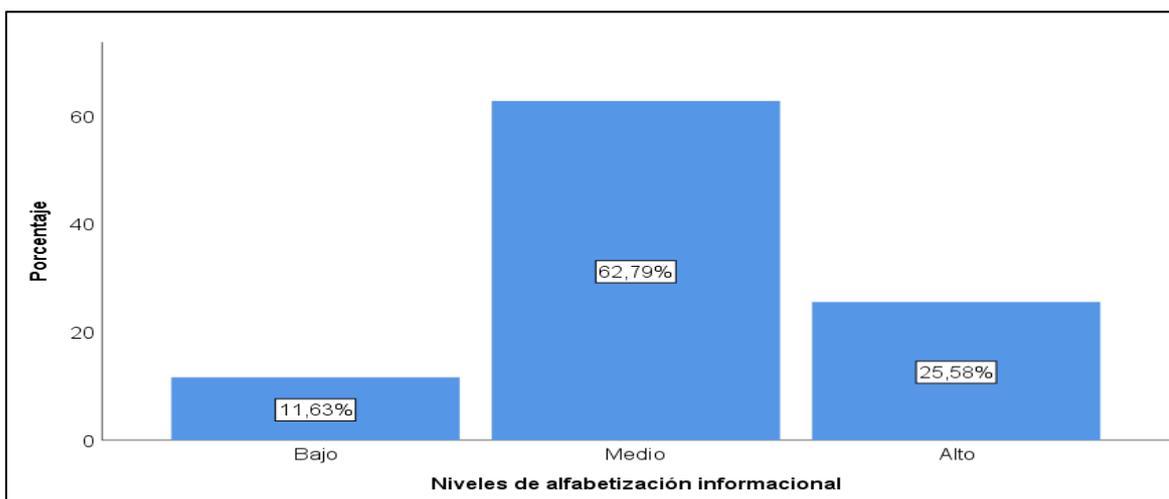


Figura 5. Distribución de los docentes según su Nivel de Alfabetización Infomacional

Podemos observar que, para los niveles de alfabetización informacional el nivel medio es predominante. Esto significaría que la mayoría de los estudiantes de la maestría en

Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (62,8%) entrevistados tiene un nivel Medio de alfabetización informacional, el grupo menos numeroso es el que posee un Bajo nivel, solo un 11,6% de ellos y, aproximadamente, la cuarta parte tiene un nivel Alto de alfabetización informacional.

Tabla 23

Distribución de docentes según su Capacidad para Determinar la Información

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	9	20,9
Medio	18	41,9
Alto	16	37,2
Total	43	100,0

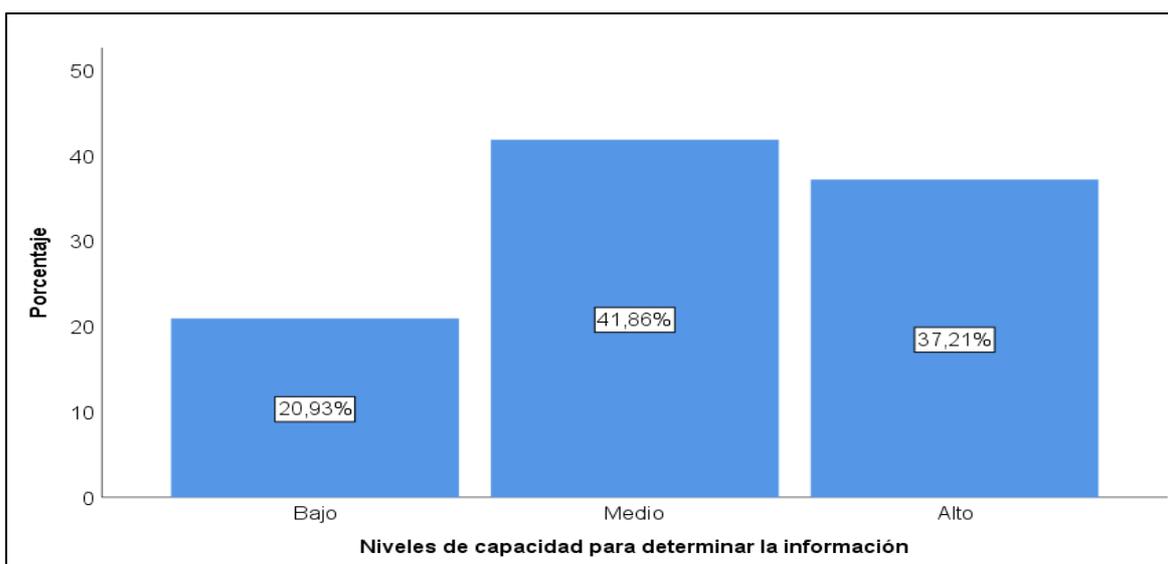
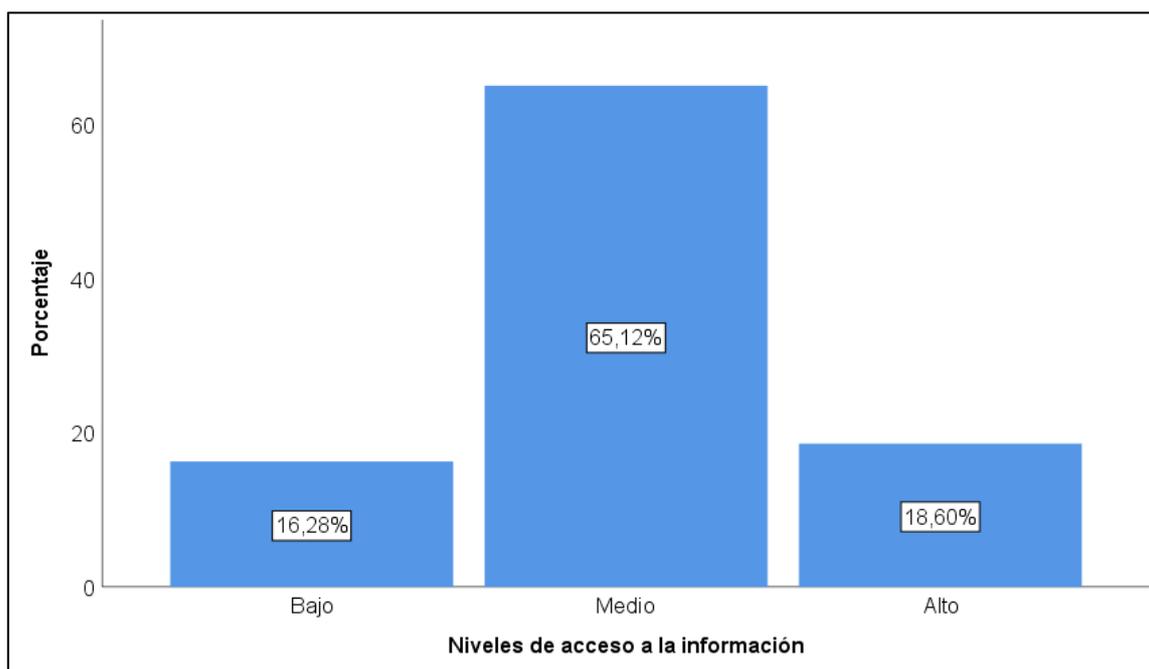


Figura 6. Distribución de los docentes según su Nivel de Capacidad para Determinar la Información

Un 41,9% de los 43 estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle posee un nivel Medio de capacidad para determinar la información frente a un similar porcentaje (37 %) que posee un Alto nivel de esta variable, mientras que solo un 20,9 % de ellos tiene un nivel Bajo de capacidad para determinar la información.

Tabla 24*Distribución de los docentes según su Nivel de Acceso a la Información*

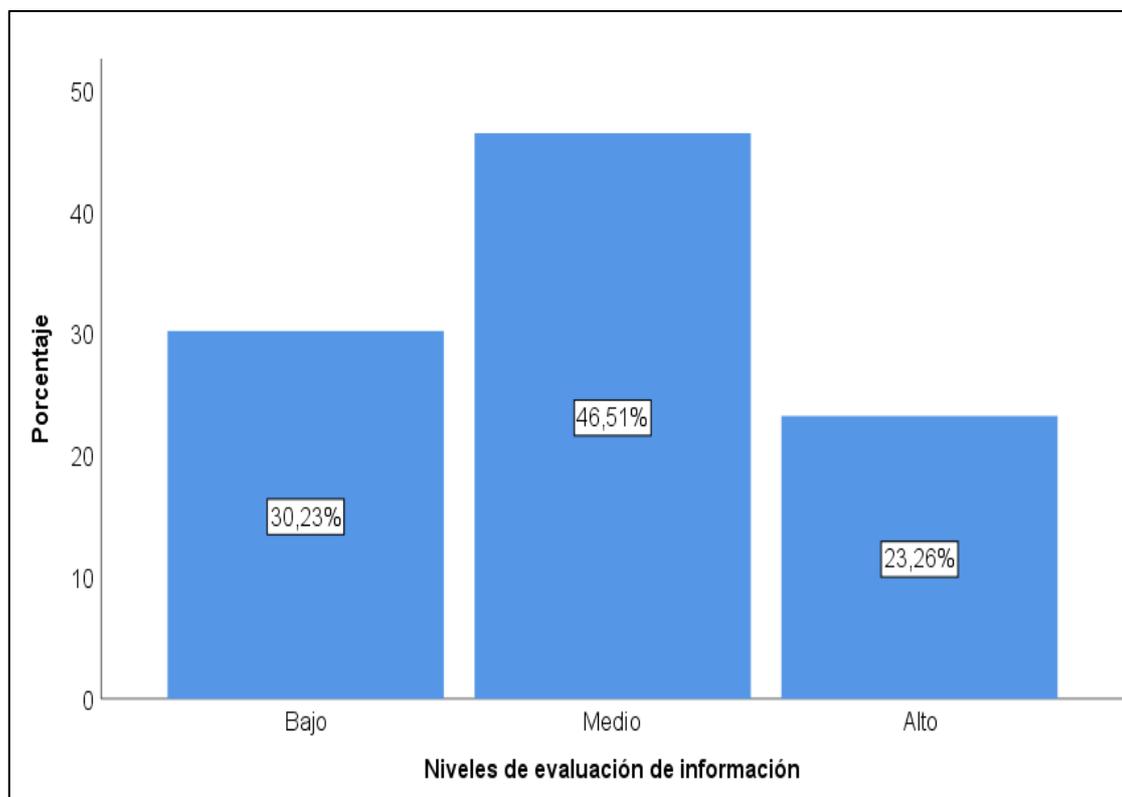
Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	7	16,3
Medio	28	65,1
Alto	8	18,6
Total	43	100,0

*Figura 7. Distribución de los docentes según su Nivel de Acceso a la Información*

Con relación a los niveles de acceso a la información, aproximadamente dos terceras partes de los docentes entrevistados tienen un nivel Medio de acceso a la información y la otra tercera parte se dividen en los dos grupos restantes, es decir, entre los niveles Bajo y Alto. En términos de conteo, esta investigación reporta solo 7 y 8 de los entrevistados con un nivel Bajo y Alto en cuanto al acceso a la información, respectivamente.

Tabla 25*Distribución de los docentes según su Nivel de Evaluación de Información*

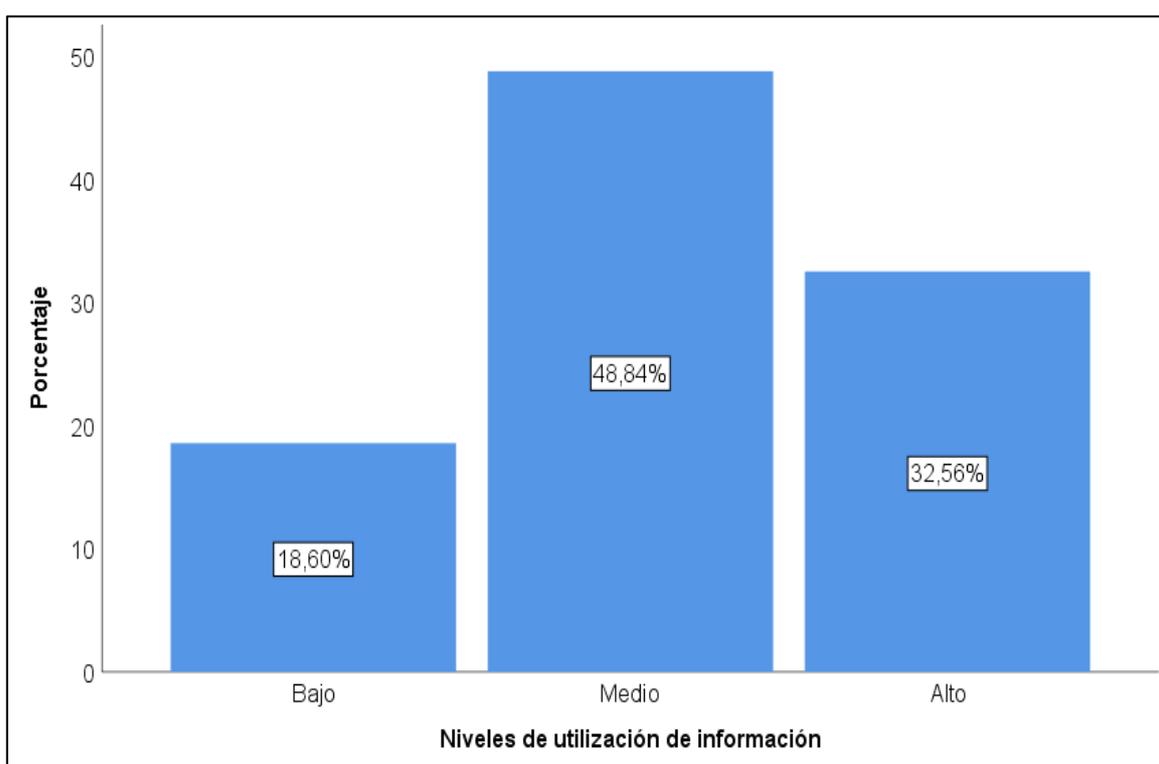
Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	13	30,2
Medio	20	46,5
Alto	10	23,3
Total	43	100,0

*Figura 8. Distribución de los docentes según su Nivel de Evaluación de la Información*

De acuerdo con los resultados de la investigación, un 23,3% de los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle presenta un nivel Alto en cuanto a la evaluación de la información y un importante 46,5% de ellos, muestra un nivel Medio de evaluación de la información y el 36% de la muestra se encuentra en el nivel Bajo.

Tabla 26*Distribución de los docentes según su Nivel de Utilización de Información*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	8	18,6
Medio	21	48,8
Alto	14	32,6
Total	43	100,0

*Figura 9. Distribución de los docentes según su Nivel de Utilización de la Información*

De un total de 43 de los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle que fueron entrevistados, aproximadamente, el 32,6 % presenta un nivel utilización de la información Alto, mientras que el 48,8 % presenta un nivel de utilización de la información Medio; el resto se ubica en el nivel Bajo 18,6%.

5.2.2. Descripción de los estilos de aprendizaje Las siguientes tablas y figuras exponen de forma sucinta las características en cuanto a los estilos de aprendizaje de la población estudiada.

Tabla 27

Distribución de los docentes según las Categorías de Estilo de Aprendizaje

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Básico	15	34,9
Notable	17	39,5
Avanzado	11	25,6
Total	43	100,0

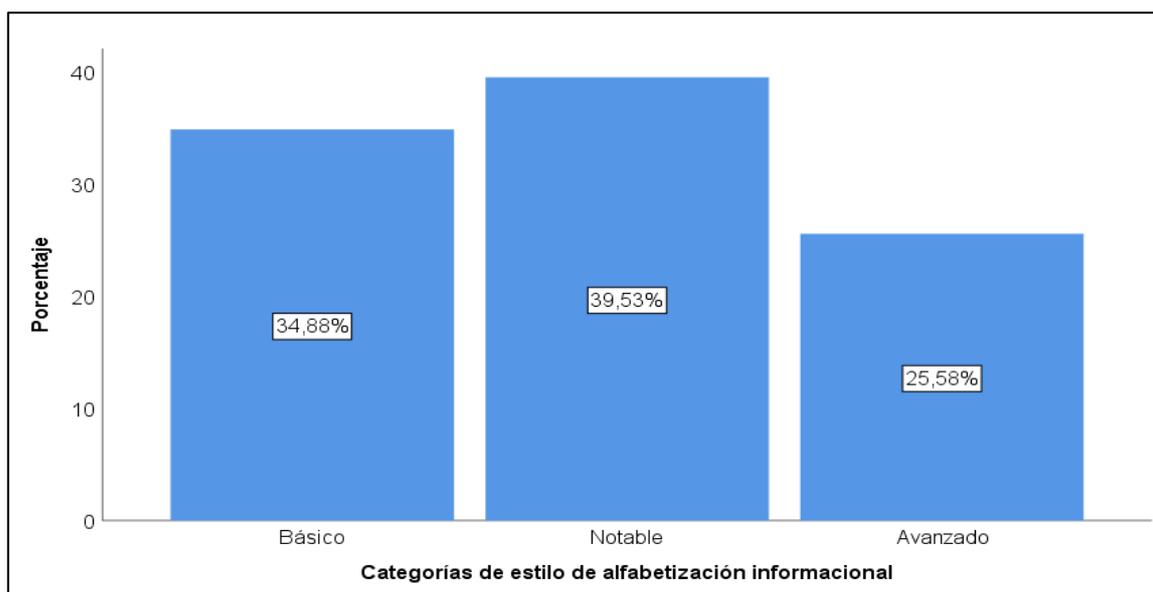
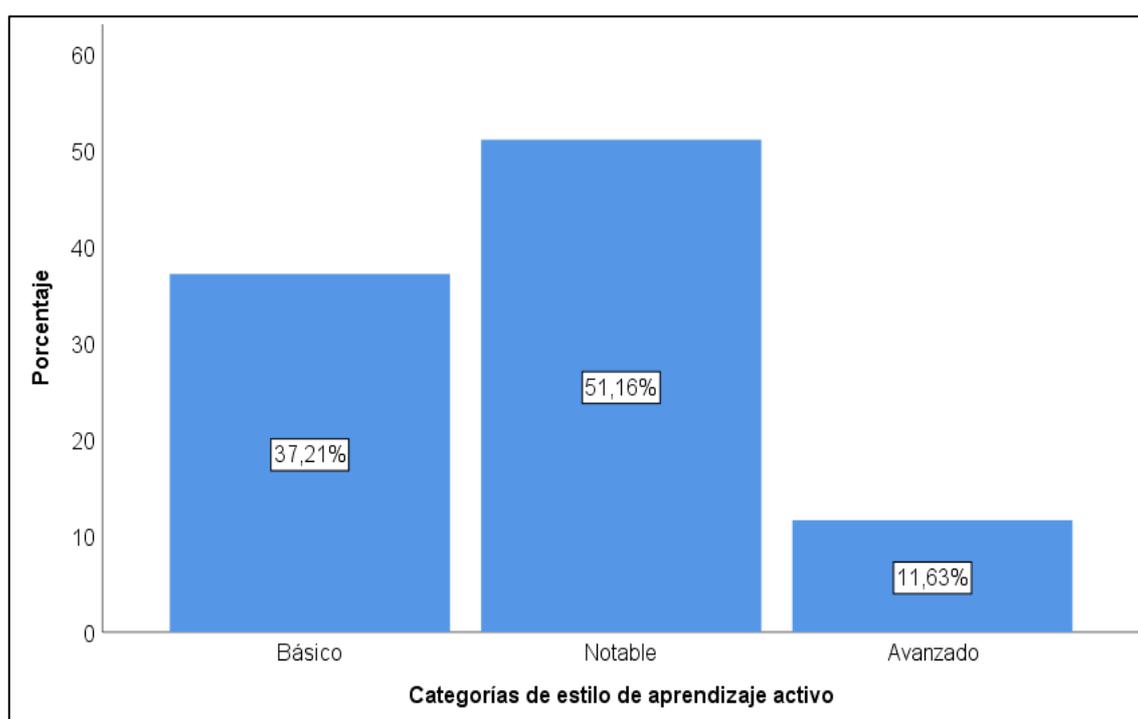


Figura 10. Distribución de los docentes según las Categorías de Estilo de Aprendizaje

De esta información se deduce que, aproximadamente, el 35 % de los de los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle que fueron entrevistado, presenta un estilo de aprendizaje Básico, y alrededor del 40 % de ellos presenta un estilo de Notable, mientras que el porcentaje restante, muestra un nivel de estilo de aprendizaje Avanzado.

Tabla 28*Distribución de los docentes según su Estilo de Aprendizaje Activo*

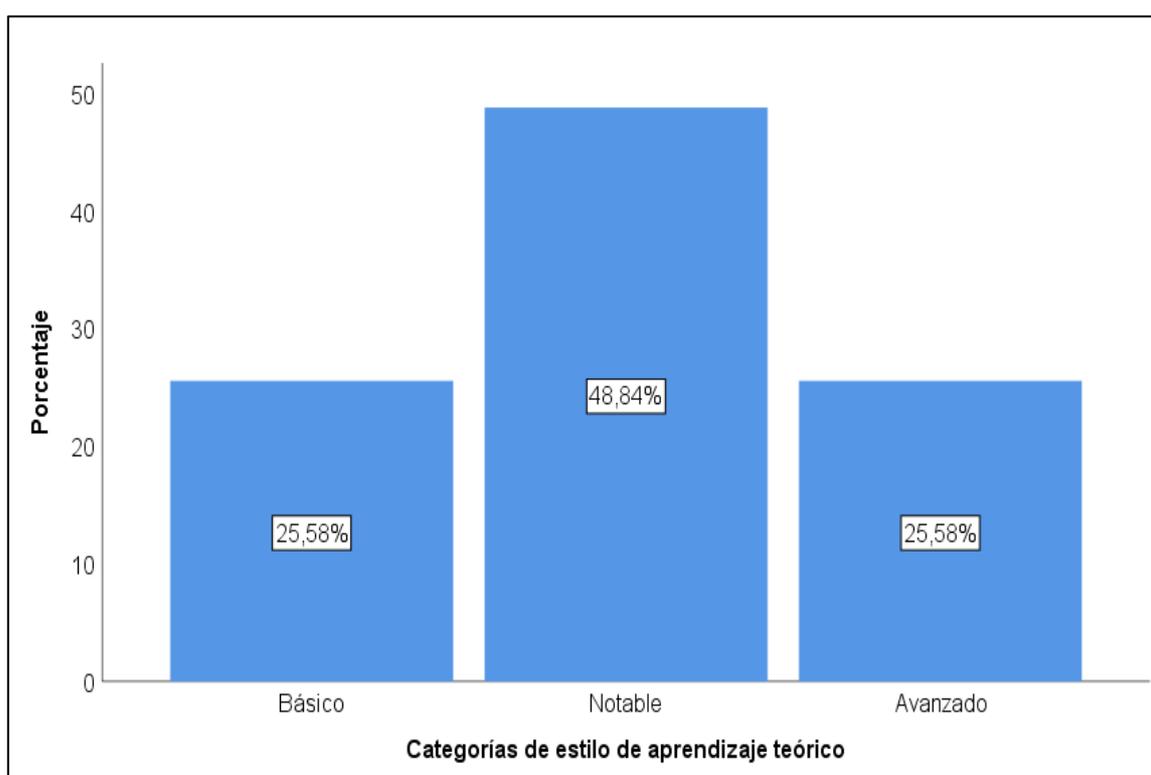
Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Básico	16	37,2
Notable	22	51,2
Avanzado	5	11,6
Total	43	100,0

*Figura 11. Distribución de los docentes según su Estilo de Aprendizaje Activo*

En cuanto a la variable sobre el estilo de aprendizaje activo, un poco más de la mitad de los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle que fueron encuestados tiene una categoría de estilo de aprendizaje activo Notable, el 37% aproximadamente tiene una categoría de estilo de aprendizaje activo Básico y un 11,6% presenta una categoría de estilo de aprendizaje activo Avanzado.

Tabla 29*Distribución de los docentes según su Estilo de Aprendizaje Teórico*

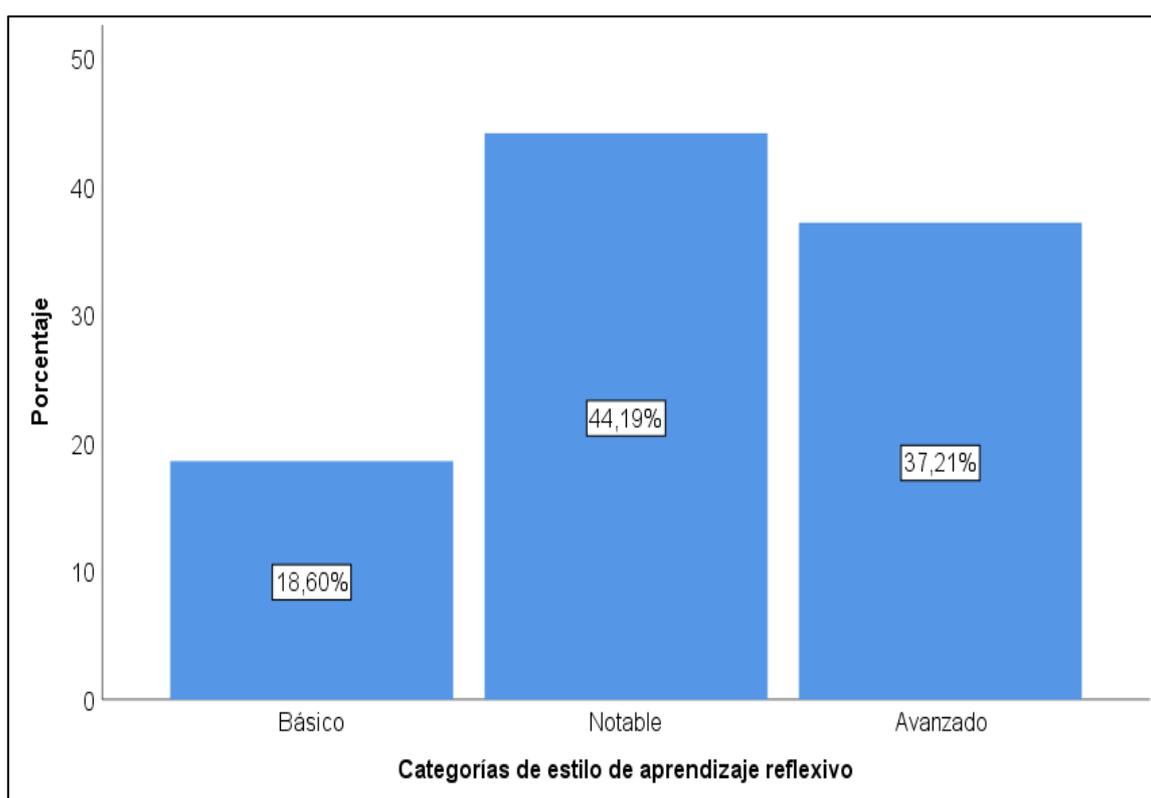
Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Básico	11	25,6
Notable	21	48,8
Avanzado	11	25,6
Total	43	100,0

**Figura 12.** Distribución de los docentes según su Estilo de Aprendizaje Teórico

Los resultados, en este caso, muestran que un 48,8% de los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle encuestados tiene una categoría de estilo de aprendizaje teórico Notable, mientras que el 25,6%, aproximadamente, tiene una categoría de estilo de aprendizaje teórico Básico y un 25,6% presenta una categoría de estilo de aprendizaje teórico Avanzado.

Tabla 30*Distribución de los docentes según su Estilo de Aprendizaje Reflexivo*

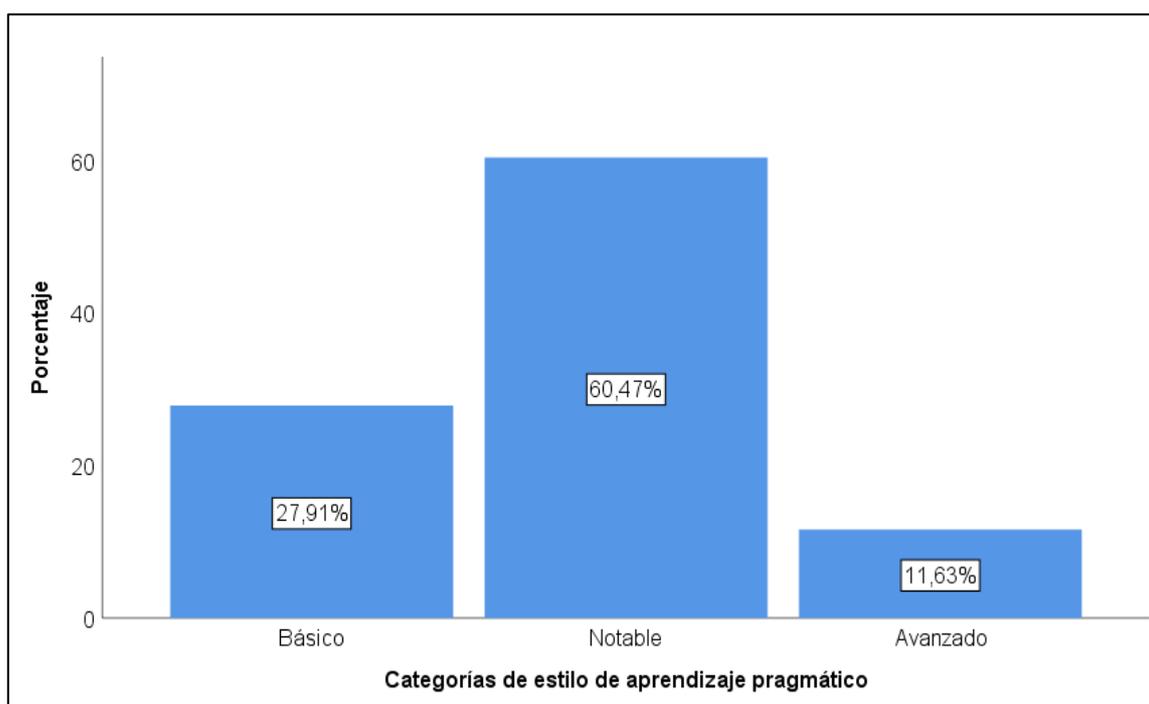
Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Básico	8	18,6
Notable	19	44,2
Avanzado	16	37,2
Total	43	100,0

*Figura 13. Distribución de los docentes según su Estilo de Aprendizaje Reflexivo*

La información mostrada en la tabla 30 da cuenta que 19 de los 43 estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle que fueron encuestados tiene un estilo de aprendizaje reflexivo Notable. Esto representa un 44%, aproximadamente, de los entrevistados. El porcentaje restante se distribuyen en las categorías de estilo de aprendizaje reflexivo Básico y Avanzado, con el 18,6% y el 37% de los docentes respectivamente.

Tabla 31*Distribución de los docentes según su Estilo de Aprendizaje Pragmático*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Básico	12	27,9
Notable	26	60,5
Avanzado	5	11,6
Total	43	100,0

*Figura 14. Distribución de los docentes según su Estilo de Aprendizaje Pragmático*

De la muestra investigada, el 60,5% de los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle presenta una categoría de estilo de aprendizaje pragmático Notable, mientras que un 28% de ellos se muestra en una categoría de estilo de aprendizaje pragmático Básico y el porcentaje restante 11,6% se reconoce en un nivel Avanzado. Esto quiere decir que la mayoría de los docentes encuestados presenta un estilo de aprendizaje pragmático Notable.

5.2.3. Exposición de los resultados correlacionales entre las variables

En el presente apartado, se expondrán los resultados correlacionales teniendo en cuenta los objetivos de la investigación.

Tabla 32

Distribución de los docentes según su Nivel de Alfabetización Informacional y categorías de Estilos de Aprendizaje

		Categorías de estilo de Estilos de Aprendizaje			Total
		Básico	Notable	Avanzado	
Niveles de Alfabetización Informacional	Bajo	2	2	1	5
	Medio	12	8	7	27
	Alto	1	7	3	11
Total		15	17	11	43

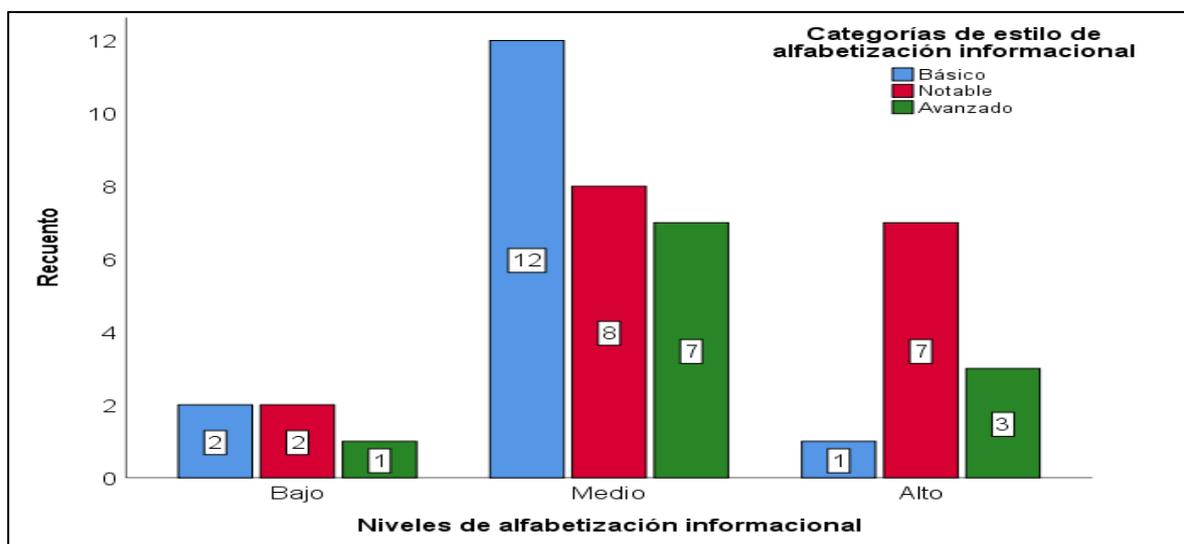


Figura 15. Distribución de los docentes según su Nivel de Alfabetización Informacional y categorías de Estilos de Aprendizaje

La información proporcionada por la tabla 27 y la figura 32 dan cuenta de la distribución conjunta de las variables nivel de alfabetización informacional y estilo de aprendizaje. En ella, se puede observar que cuando la variable alfabetización informacional

pasa del nivel Bajo al nivel medio, los valores Básico y Notable de la variable van en aumento. Esto no ocurre en el nivel Alto de la variable alfabetización informacional. Es decir, parece ser que existe cierta relación positiva entre las variables en análisis.

Tabla 33

Distribución de los docentes según su Nivel de Capacidad para Determinar la Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Activo

		Categorías de estilo de aprendizaje activo			Total
		Básico	Notable	Avanzado	
Niveles de capacidad para determinar la información	Bajo	4	5	0	9
	Medio	6	11	1	18
	Alto	6	6	4	16
Total		16	22	5	43

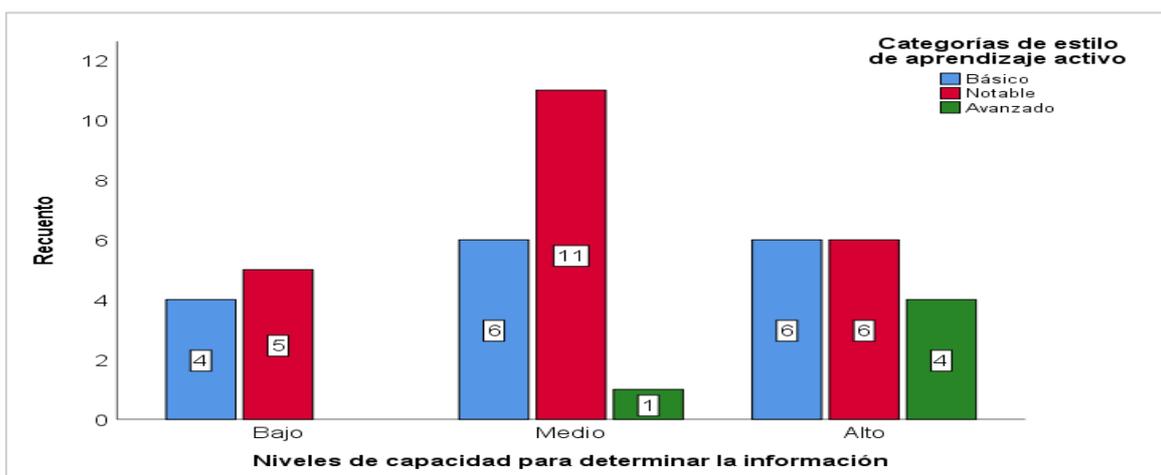


Figura 16. Distribución de los docentes según su Nivel de Capacidad para Determinar la Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Activo

Según la información que se presenta en la tabla y el gráfico anteriores, se observa que cuando los valores de la variable nivel de capacidad para determinar información pasa de Bajo a Medio, los valores de la variable categoría de estilo, pasan de básico ha avanzado, pero en la categoría Alto de la variable nivel de capacidad para determinar la información, los valores de la variable categoría de estilo son menores con respecto a los valores que

adopta la variable capacidad para determinar información en su valor Medio. De esto, se deduce que posiblemente exista una relación de carácter directa, pero leve entre estas dos variables.

Tabla 34

Distribución de los docentes según su Nivel de Capacidad para Determinar la Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Reflexivo

		Categorías de estilo de aprendizaje Reflexivo			Total
		Básico	Notable	Avanzado	
Niveles de capacidad para determinar la información	Bajo	2	6	1	9
	Medio	4	6	8	18
	Alto	2	7	7	16
Total		8	19	16	43

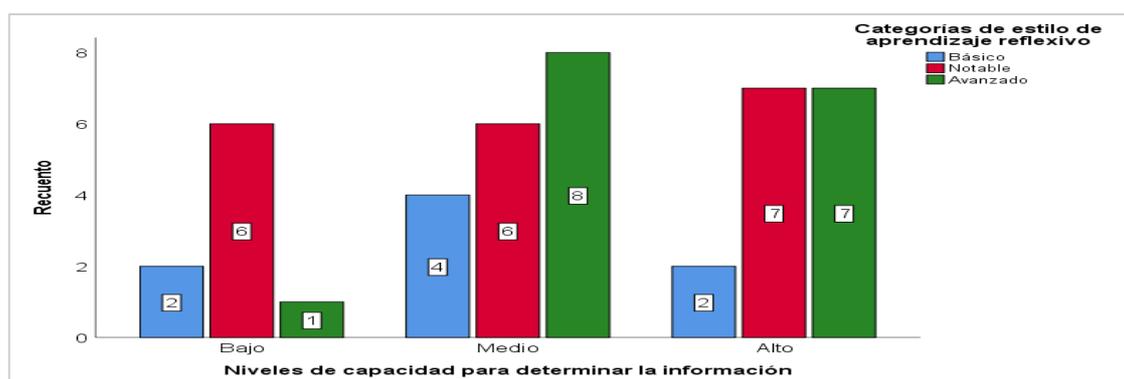


Figura 17. Distribución de los docentes según su Nivel de Capacidad para Determinar la Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Reflexivo

Se aprecia que existe una ligera relación entre la capacidad para determinar la información y su categoría de estilo de aprendizaje reflexivo, pues puede observarse que a medida que la variable capacidad para determinar la información toma valores mayores a excepción del valor Bajo de esta variable, los valores de la variable categoría de estilo de aprendizaje reflexivo van en aumento. Este supuesto se verificará más adelante con la prueba de hipótesis respectiva.

Tabla 35

Distribución de los docentes según su Nivel de Capacidad para Determinar la Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Pragmático

		Categorías de estilo de aprendizaje pragmático			Total
		Básico	Notable	Avanzado	
Niveles de capacidad para determinar la información	Bajo	4	5	0	9
	Medio	5	10	3	18
	Alto	3	11	2	16
Total		12	26	5	43

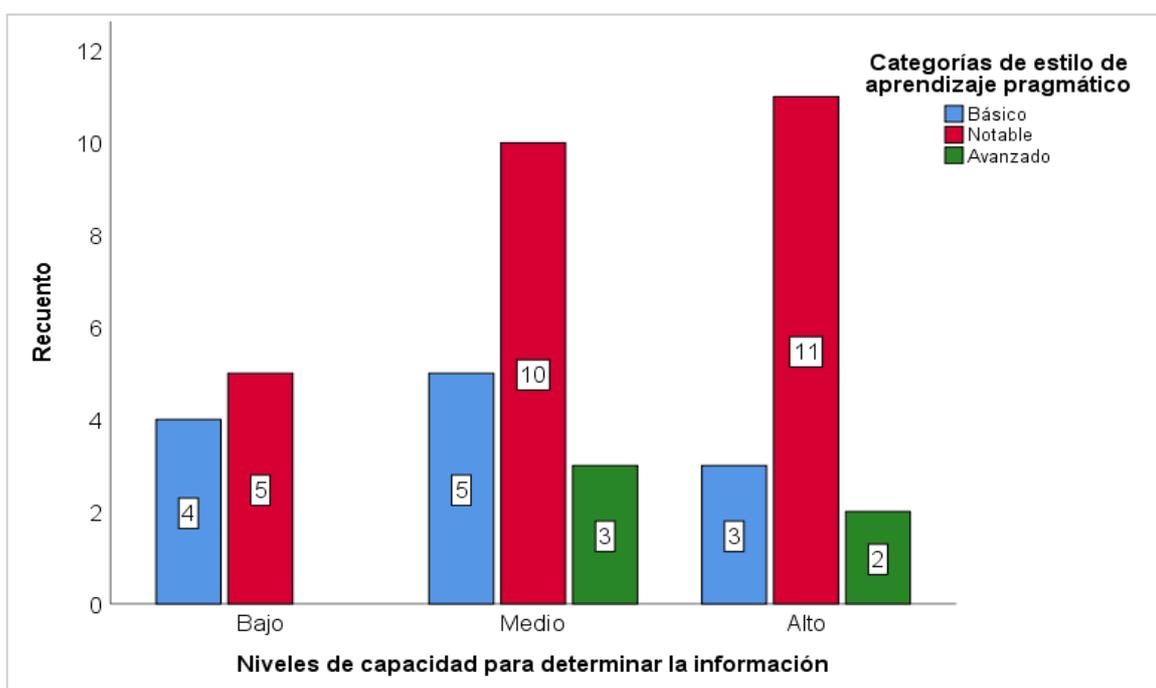


Figura 18. Distribución de los docentes según su nivel de Capacidad para determinar la información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Pragmático

Del reporte de la tabla 35 y figura 18, respectivamente, se deduce que cuando los valores de la variable nivel de capacidad para determinar la información aumentan, al parecer, también lo hacen los valores de la variable estilo de aprendizaje pragmático. Es decir, parece ser que existe cierta relación directa entre estas dos variables.

Tabla 36

Distribución de los docentes según su Nivel de Capacidad para Determinar la Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Teórico

		Categorías de estilo de aprendizaje teórico			Total
		Básico	Notable	Avanzado	
Niveles de capacidad para determinar la información	Bajo	3	5	1	9
	Medio	3	10	5	18
	Alto	5	6	5	16
Total		11	21	11	43

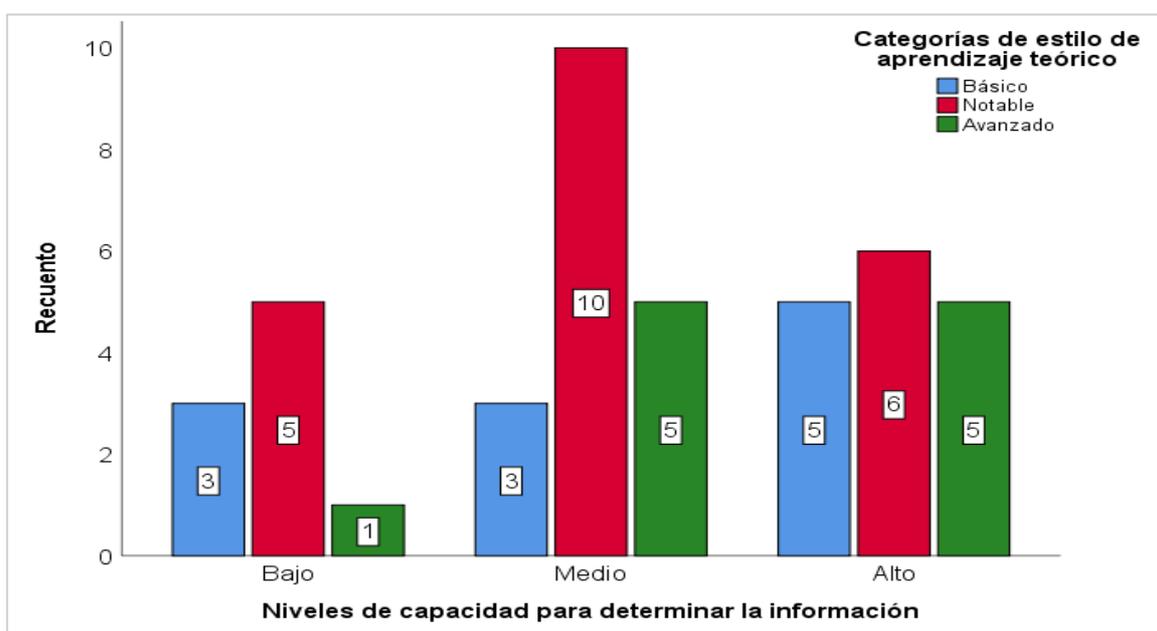


Figura 19. Distribución de los docentes según su Nivel de Capacidad para Determinar la Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Teórico

En relación con los reportes de la tabla 36 y figura 19, se observa que para los valores Bajo y Medio de la variable nivel de capacidad para determinar la información, los valores de la variable categoría de estilo de aprendizaje teórico pasan de valores menores a altos, mas no sucede lo mismo con el valor alto de la variable capacidad para determinar la información. Esto hace suponer que podría existir una relación leve de carácter directa entre estas dos variables.

Tabla 37

Distribución de los docentes según su Nivel de Acceso a la Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Activo

		Categorías de estilo de aprendizaje activo			Total
		Básico	Notable	Avanzado	
Niveles de acceso a la información	Bajo	4	2	1	7
	Medio	10	15	3	28
	Alto	2	5	1	8
Total		16	22	5	43

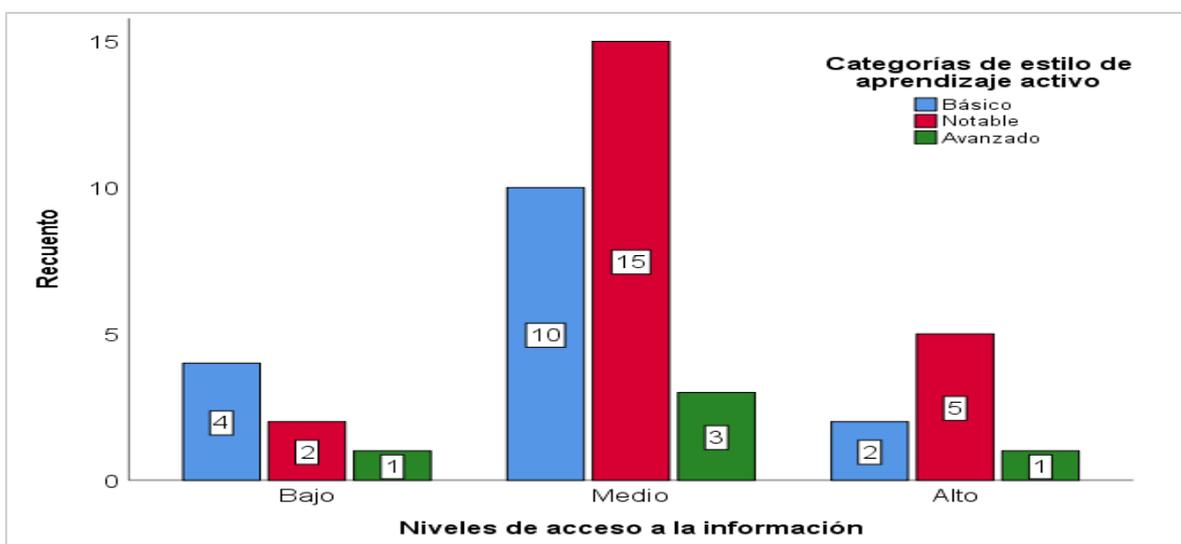


Figura 20. Distribución de los docentes según su nivel de Acceso a la información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Activo

Según la información que se presenta en la tabla y la figura anteriores, se observa que cuando los valores de la variable niveles de acceso a la información pasa de Bajo a Medio, los valores de la variable categorías de estilo de aprendizaje activo, pasan de Básico a Avanzado. Sin embargo, en la categoría Alto de la variable niveles de acceso a la información, los valores de la variable categorías de estilo de aprendizaje activo son menores con respecto a los valores que adopta la variable capacidad para determinar información en su valor medio. De esto se deduce que, posiblemente, exista una relación de carácter directa pero leve entre estas dos variables.

Tabla 38

Distribución de los docentes según su Nivel de Acceso a la información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Reflexivo

		Categorías de estilo de aprendizaje reflexivo			Total
		Básico	Notable	Avanzado	
Niveles de acceso a la información	Bajo	2	4	1	7
	Medio	5	13	10	28
	Alto	1	2	5	8
Total		8	19	16	43

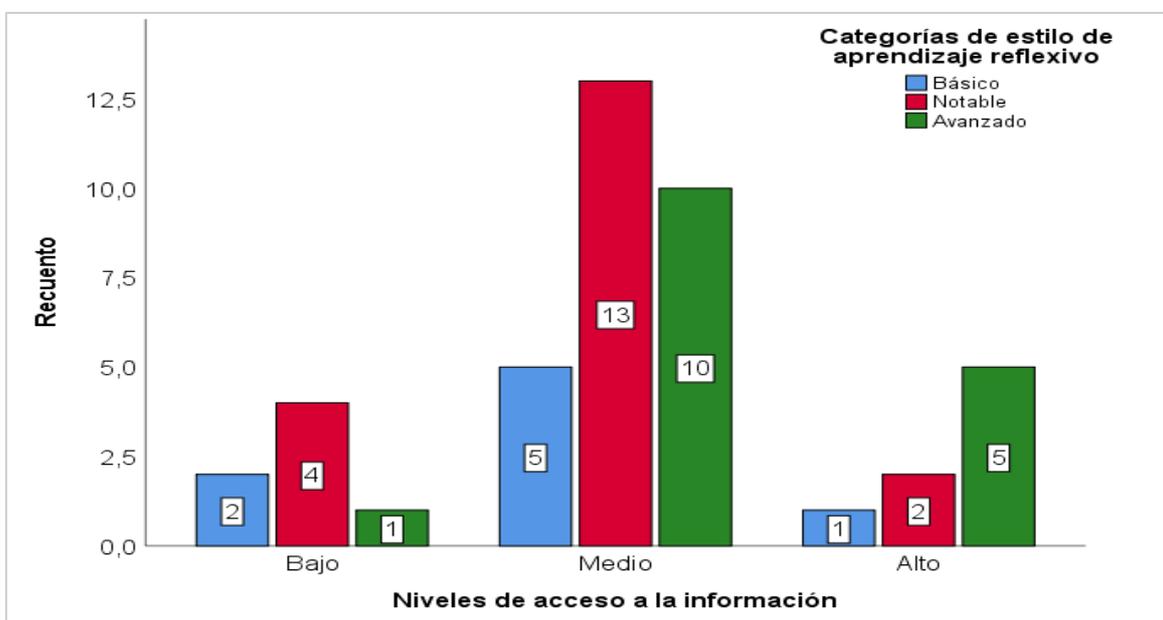


Figura 21. Distribución de los docentes según su Nivel de Acceso a la información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Reflexivo

La distribución conjunta de las variables nivel de acceso a la información y su categoría de estilo de aprendizaje reflexivo, muestra que a medida que la variable niveles de acceso a la información toma valores de menor a mayor, la variable categoría de estilo de aprendizaje también lo hace en los valores Bajo y Medio de los niveles de acceso a la información, mas no así en el nivel Alto de esta variable, es decir, existe la sospecha de que ambas variables están relacionadas levemente en forma directa.

Tabla 39

Distribución de los docentes según su Nivel de Acceso a la información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Pragmático

		Categorías de estilo de aprendizaje pragmático			Total
		Básico	Notable	Avanzado	
Niveles de acceso a la información	Bajo	2	5	0	7
	Medio	8	16	4	28
	Alto	2	5	1	8
Total		12	26	5	43

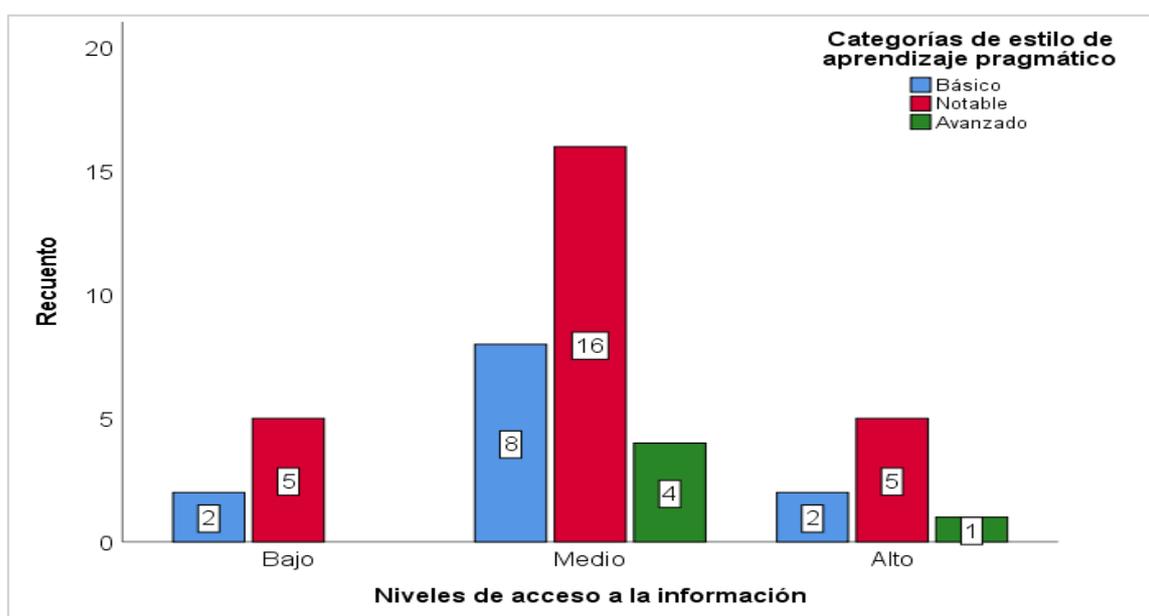


Figura 22. Distribución de los docentes según su nivel de Acceso a la información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Pragmático

De acuerdo con lo que se observa en la figura 22, parece ser que las variables Nivel de acceso a la información y su Categoría de Estilo de Aprendizaje Pragmático están levemente relacionados en forma directa, ya que, por ejemplo, en el nivel bajo de la variable niveles de acceso a la información, la variable Categoría de estilo de aprendizaje pragmático, dos docentes presentan un nivel Básico y cinco de ellos un nivel Notable: Estos valores de frecuencia aumentan en el nivel Medio de la variable acceso a la información. Dicho de otra

manera, parece ser que a medida que una variable aumenta en valores, la otra también lo realiza de la misma manera.

Tabla 40

Distribución de los docentes según su Nivel de Acceso a la información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Teórico

		Categorías de estilo de aprendizaje teórico			Total
		Básico	Notable	Avanzado	
Niveles de acceso a la información	Bajo	2	3	2	7
	Medio	7	14	7	28
	Alto	2	4	2	8
Total		11	21	11	43

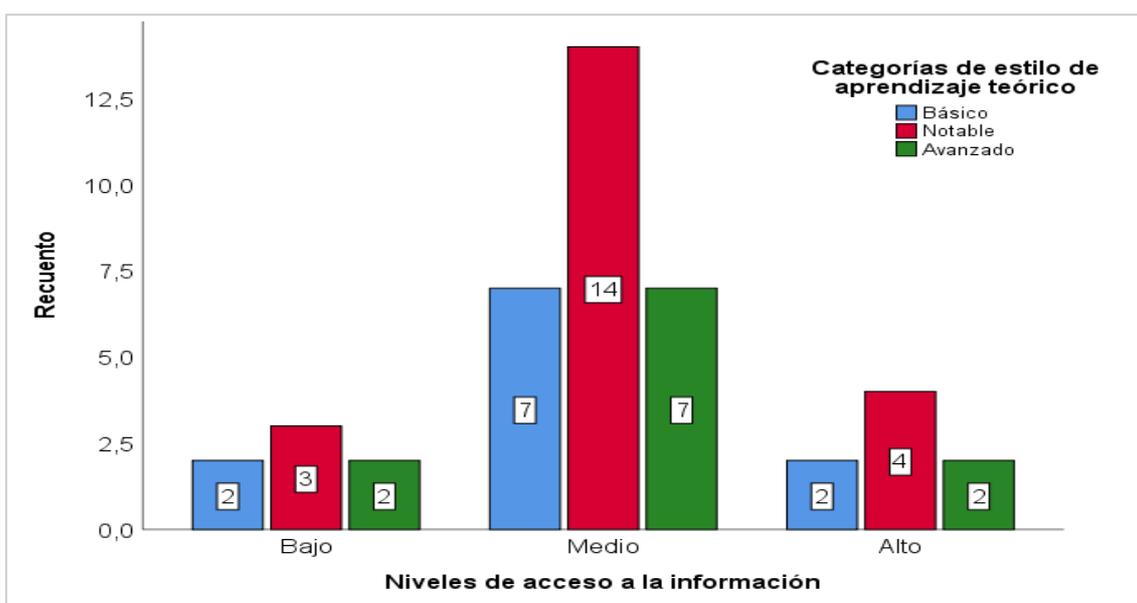


Figura 23. Distribución de los docentes según su Nivel de Acceso a la información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Teórico

La tabla 40 y la figura 23, muestran que las variables nivel de acceso a la información y su categoría de estilo de aprendizaje teórico aumentan o disminuyen aproximadamente en la misma proporción. De esto se deduce que estas variables no están correlacionadas entre sí. Se comprobará más adelante al realizar la prueba de la hipótesis correspondiente.

Tabla 41

Distribución de los docentes según su Nivel de Evaluación de la información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Activo

		Categorías de estilo de aprendizaje activo			Total
		Básico	Notable	Avanzado	
Niveles de evaluación de información	Bajo	5	6	2	13
	Medio	8	10	2	20
	Alto	3	6	1	10
Total		16	22	5	43

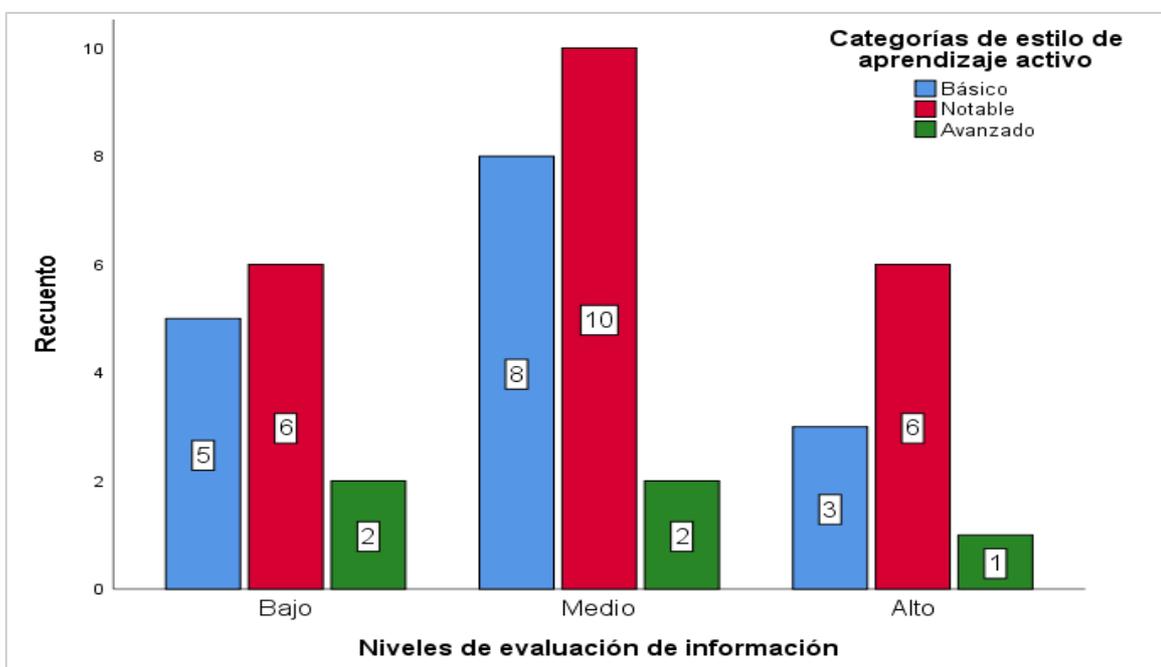


Figura 24. Distribución de los docentes según su Nivel de Evaluación de la información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Activo

De un total de 43 docentes entrevistados, cinco de ellos tiene un nivel de evaluación de información Bajo y categoría de estilo de aprendizaje activo Básico, mientras que seis de ellos tiene un nivel de evaluación de información Notable y categoría de estilo de aprendizaje Notable. Al parecer, estas variables están levemente relacionadas en forma directa.

Tabla 42

Distribución de los docentes según su Nivel de Evaluación de la información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Reflexivo

		Categorías de estilo de aprendizaje reflexivo			Total
		Básico	Notable	Avanzado	
Niveles de evaluación de información	Bajo	3	6	4	13
	Medio	4	9	7	20
	Alto	1	4	5	10
Total		8	19	16	43

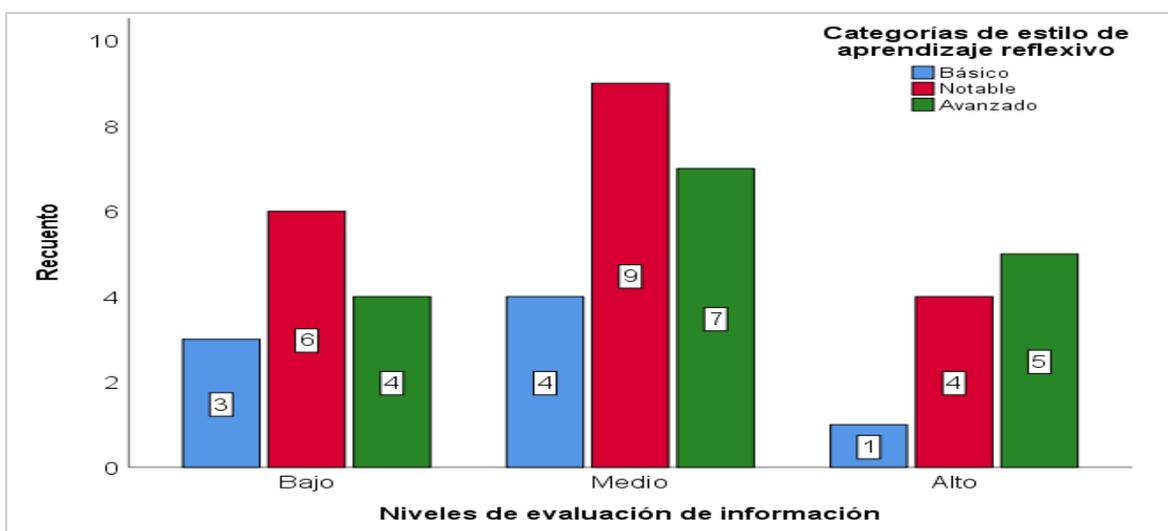


Figura 25. Distribución de los docentes según su Nivel de Evaluación de la información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Reflexivo

La distribución conjunta de las variables nivel de evaluación de información y su categoría de estilo de aprendizaje reflexivo, muestra que a medida que la variable Niveles de acceso a la información toma valores de menor a mayor, la variable categoría de estilo de aprendizaje reflexivo también lo hace en los valores en los valores Bajo y Medio de los niveles de acceso a la información. Sin embargo, no sucede lo mismo en el nivel Alto de esta variable, Es decir, existe la sospecha de que ambas variables están relacionadas levemente en forma directa.

Tabla 43

Distribución de los docentes según su Nivel de Evaluación de la información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Pragmático

		Categorías de estilo de aprendizaje pragmático			Total
		Básico	Notable	Avanzado	
Niveles de evaluación de información	Bajo	2	9	2	13
	Medio	8	11	1	20
	Alto	2	6	2	10
Total		12	26	5	43

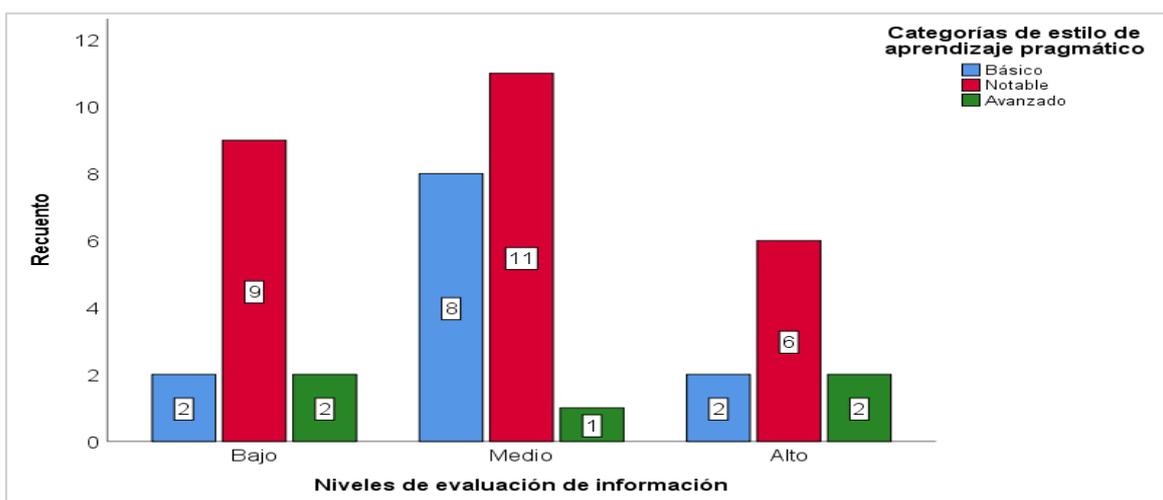


Figura 26. Distribución de los docentes según su Nivel de Evaluación de la información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Pragmático

Al parecer, las variables nivel de evaluación de información y su categoría de estilo de aprendizaje pragmático están relacionadas en forma negativa, ya que a medida que la variable niveles de evaluación de la información aumentan, los valores de la variable categoría de estilo de aprendizaje pragmático disminuyen. Esto se puede ver cuando en el nivel Medio de la variable nivel de evaluación hay ocho docentes, cuya categoría de aprendizaje es Básico y dos docentes en el nivel Alto tienen estilo de aprendizaje pragmático Básico.

Tabla 44

Distribución de los docentes según su Nivel de Evaluación de la Información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Teórico

		Categorías de estilo de aprendizaje teórico			Total
		Básico	Notable	Avanzado	
Niveles de evaluación de información	Bajo	2	8	3	13
	Medio	6	9	5	20
	Alto	3	4	3	10
Total		11	21	11	43

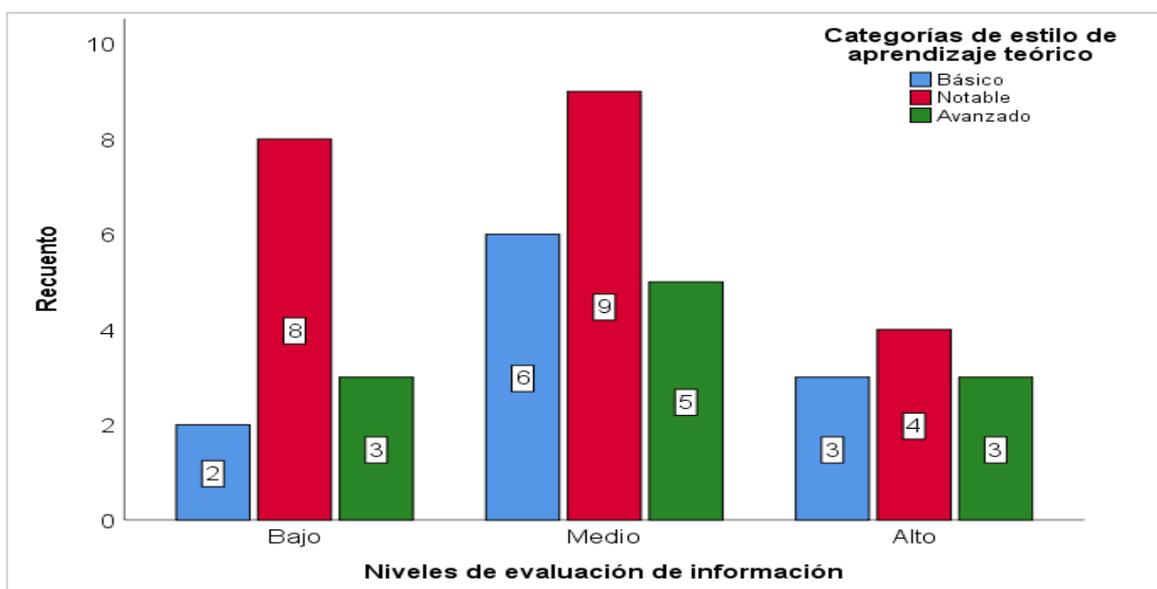


Figura 27. Distribución de los docentes según su Nivel de Evaluación de la información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Teórico

Los valores mostrados en la tabla 44 y figura 27, revelan la posibilidad de que las variables nivel de evaluación de información y su categoría de estilo de aprendizaje teórico, se encuentran relacionados levemente en forma indirecta (inversa). Esta situación se afirma, dado que a medida que una de las variables toma valores de nivel Bajo a niveles Alto, la otra variable lo hace inversa, es decir, de categorías altas a categorías bajas de estilo de aprendizaje.

Tabla 45

Distribución de los docentes según su Nivel de Utilización de la información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Activo

		Categorías de estilo de aprendizaje activo			Total
		Básico	Notable	Avanzado	
Niveles de utilización de información	Bajo	1	5	2	8
	Medio	11	9	1	21
	Alto	4	8	2	14
Total		16	22	5	43

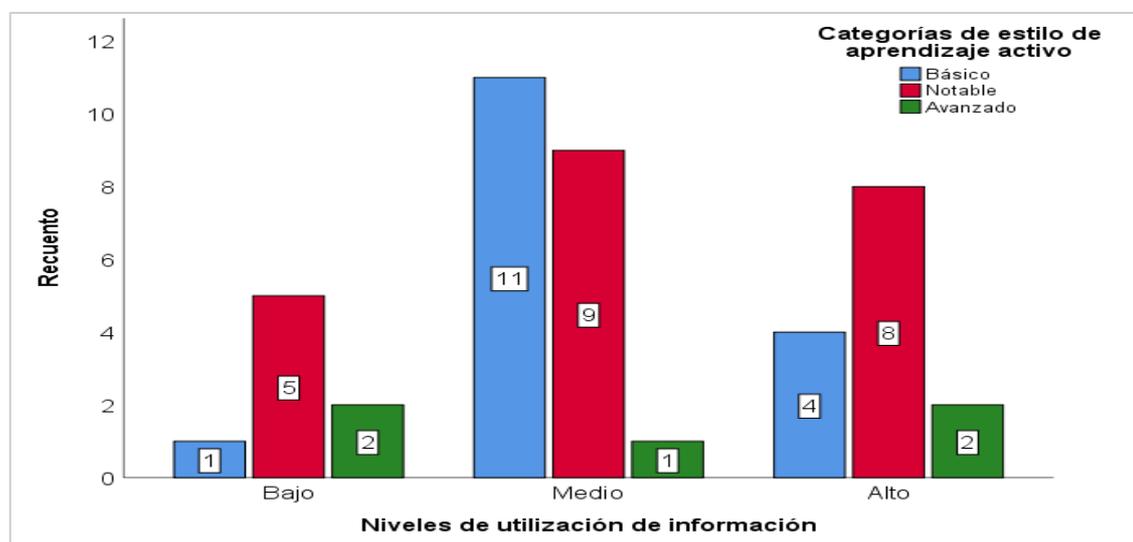


Figura 28. Distribución de los docentes según su Nivel de Utilización de la información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Activo

La distribución conjunta de las variables utilización de información y su categoría de estilo de aprendizaje activo, muestra que a medida que la variable utilización de información toma valores de bajo a niveles altos, parece ser que la variable categoría de estilo de activo toma valores de avanzados a básicos. Es decir, existe la sospecha de que ambas variables están relacionadas, levemente, en forma inversa. Este hecho se verificará realizando la prueba de hipótesis correspondiente a la correlación entre estas dos variables.

Tabla 46

Distribución de los docentes según su Nivel de Utilización de la información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Reflexivo

		Categorías de estilo de aprendizaje reflexivo			Total
		Básico	Notable	Avanzado	
Niveles de utilización de información	Bajo	1	3	4	8
	Medio	4	10	7	21
	Alto	3	6	5	14
Total		8	19	16	43

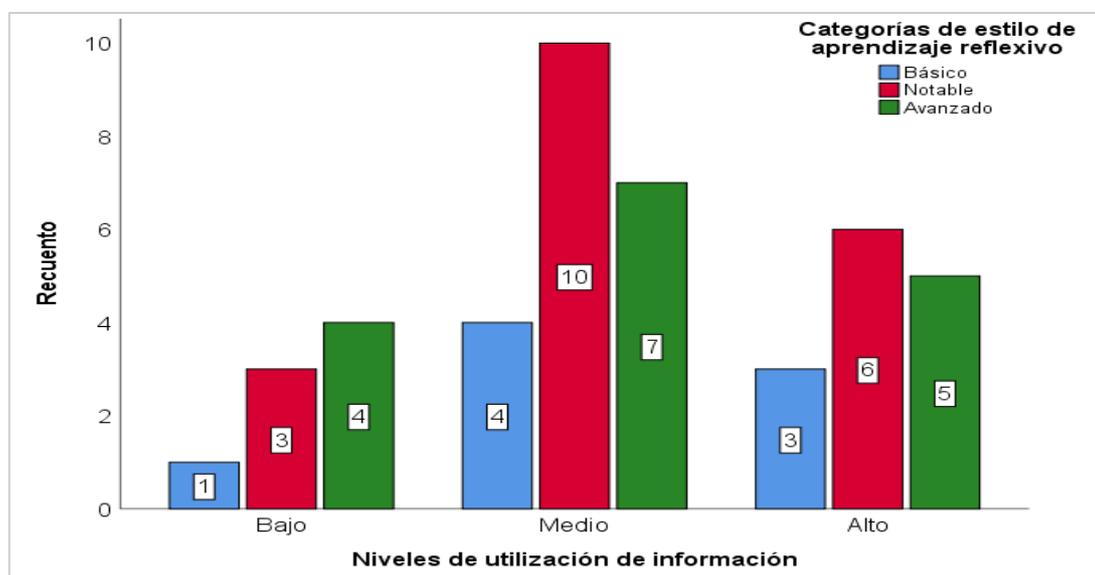


Figura 29. Distribución de los docentes según su Nivel de Utilización de la información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Reflexivo

Los resultados mostrados en la tabla 46 y figura 29, muestran que las variables utilización de información y su categoría de estilo de aprendizaje reflexivo, aparentemente se correlacionan en forma inversa. Por un lado, se observa que para el valor Medio de la variable utilización de información, solo hay cuatro docentes cuya categoría de estilo de aprendizaje reflexivo es Básico y en el valor Alto de la variable utilización de información. Por otro lado, tres de ellos tienen categoría de estilo de aprendizaje reflexivo es básico.

Tabla 47

Distribución de los docentes según su Nivel de Utilización de la información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Pragmático

		Categorías de estilo de aprendizaje pragmático			Total
		Básico	Notable	Avanzado	
Niveles de utilización de información	Bajo	3	2	3	8
	Medio	5	16	0	21
	Alto	4	8	2	14
Total		12	26	5	43

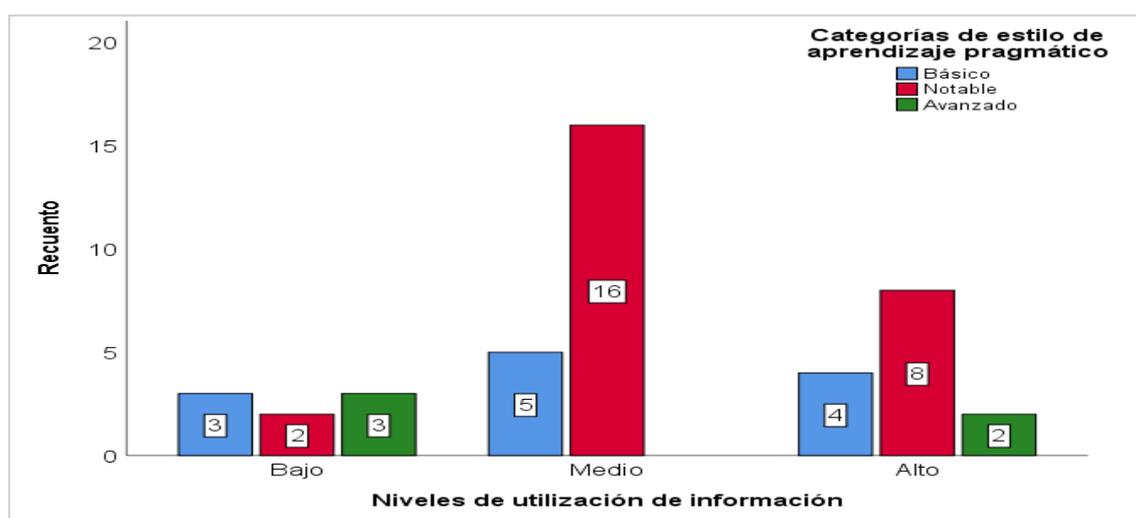


Figura 30. Distribución de los docentes según su nivel de Utilización de la información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Pragmático

De acuerdo con lo que se observa en la figura 30, parece ser que las variables utilización de información y su categoría de estilo de aprendizaje pragmático están levemente relacionados en forma inversa ya que, por ejemplo, hay 16 docentes que tienen un nivel de utilización de la información Medio y en el nivel alto de la variable niveles de utilización de información hay ocho docentes que tienen la categoría estilo de aprendizaje pragmático Notable.

Tabla 48

Distribución de los docentes según su Nivel de Utilización de la información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Teórico

		Categorías de estilo de aprendizaje teórico			Total
		Básico	Notable	Avanzado	
Niveles de utilización de información	Bajo	1	3	4	8
	Medio	5	12	4	21
	Alto	5	6	3	14
Total		11	21	11	43

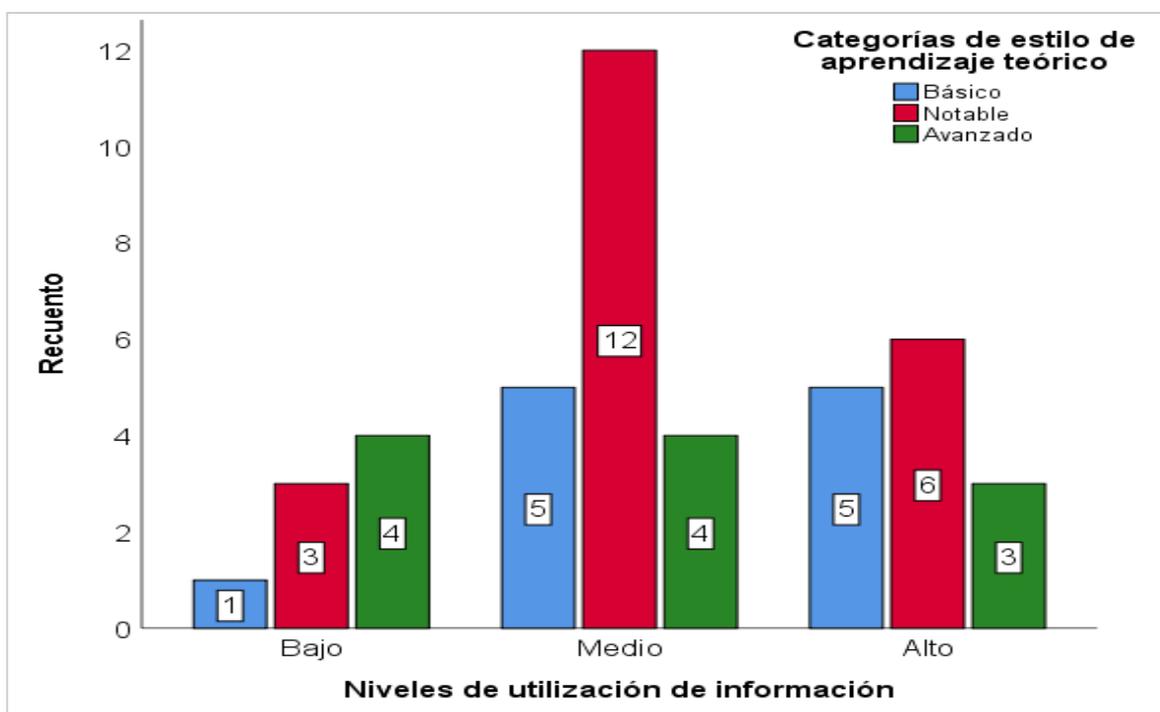


Figura 31. Distribución de los docentes según su Nivel de Utilización de la información y su categoría de Estilos de Aprendizaje Teórico

De acuerdo con lo que se observa en la figura 31, parece ser que las variables utilización de información y categoría de estilo de aprendizaje teórico están levemente relacionados en forma indirecta, ya que por ejemplo en el nivel Medio la variable niveles de utilización de la información, la variable categoría de estilo de aprendizaje teórico, cinco docentes presentan un nivel Básico y doce de ellos un nivel Notable. Estos valores de

frecuencia son cinco y seis en el nivel alto de la variable categoría de estilo de aprendizaje teórico. Dicho de otra manera, parece ser que a medida que una variable disminuye en valores, la otra aumenta.

5.2.4. Análisis de las hipótesis

Hipótesis general

H₀: No existe una relación significativa entre el nivel de alfabetización informacional y los estilos de aprendizaje en los estudiantes la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H₁: Existe una relación significativa entre el nivel de alfabetización informacional y los estilos de aprendizaje en los estudiantes la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Tabla 49

Hipótesis general

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	0,177	0,119	1,469	0,142
N de casos válidos		43			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

La tabla 49 nos proporciona un valor de la correlación entre las variables nivel de alfabetización informacional y los estilos de aprendizaje en los estudiantes la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle de 0,177 y una significancia de 0,142. Esto indica que a medida que el nivel de alfabetización informacional toma valores mayores, el estilo de aprendizaje también lo hace. Estos

resultados no son los suficientes para poder afirmar que existe una relación significativa entre el nivel de alfabetización informacional y los estilos de aprendizaje en los estudiantes la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. El coeficiente de correlación de Kendall, 0,119 nos indica una correlación positiva muy baja entre estas dos variables. Es decir, no nos permite rechazar la hipótesis nula, esto se hace evidente con la significación que en esta prueba tiene un valor de 0,142; mayor que el nivel de significación que es 0,05.

Hipótesis específica 1

H₀: No existe una relación significativa entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H₁: Existe una relación significativa entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Tabla 50

Hipótesis específica 1

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	0,139	0,143	0,963	0,335
N de casos válidos		43			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

Bajo un nivel de significación del 5 %, no podemos rechazar la hipótesis nula. La evidencia estadística no es suficiente para afirmar que existe una relación significativa entre

la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. El coeficiente de correlación de Kendall no es lo suficientemente grande y muestra una correlación positiva débil entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje activo, cuyo valor en esta prueba es 0,139 y la significancia es del 0,335 mayor que 0,05.

Hipótesis específica 2

H₀: No existe una relación significativa entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H₁: Existe una relación significativa entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Tabla 51

Hipótesis específica 2

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	0,178	0,119	1,482	0,138
N de casos válidos		43			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

Bajo un nivel de significación del 5% no podemos rechazar la hipótesis nula, es decir, no existe relación entre la entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Hipótesis específica 3

H₀: No existe una relación significativa entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H₁: Existe una relación significativa entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Tabla 52

Hipótesis específica 3

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	0,019	0,139	0,140	0,889
N de casos válidos		43			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

La tabla 52, muestra un valor de correlación entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle de 0,019 y una significación aproximada de 0,889. Esto indica que, no existe evidencia estadística suficiente para rechazar la hipótesis nula, bajo un nivel de significación del 5%, no podemos afirmar que exista una relación significativa entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Hipótesis específica 4

H₀: No existe una relación significativa entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H₁: Existe una relación significativa entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Tabla 53

Hipótesis específica 4

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-0,043	0,144	-0,298	0,766
N de casos válidos		43			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

Con referencia a la correlación entre las variables: Evaluación de la información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, los resultados de la investigación muestran correlación negativa de -0,043. Esto indica que a medida que la variable evaluación de la información toma valores más altos, la variable estilo de aprendizaje activo disminuye en ellos. En este caso, la significación es de 0,766, lo que evidencia la falta de correlación entre estas dos variables.

Hipótesis específica 5

H₀: No Existe una relación significativa entre la capacidad para determinar información y

el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H₁: Existe una relación significativa entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Tabla 54

Hipótesis específica 5

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	0,071	0,142	0,501	0,616
N de casos válidos		43			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

La evidencia muestral proporciona una correlación de carácter directa muy leve en las variables capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje teórico con un valor de 0,071 y una significación de 0,616. Como la significación es mayor que el nivel de significación del 5%, no podemos rechazar la hipótesis nula. Por lo tanto, bajo un nivel de significación del 5% no podemos afirmar que existe una relación significativa entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Hipótesis específica 6

H₀: No existe una relación significativa entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria

de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H₁: Existe una relación significativa entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Tabla 55

Hipótesis específica 6

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	0,000	0,142	0,000	1,000
N de casos válidos		43			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

Este resultado muestra un coeficiente de correlación de Kendall igual a cero con una significación, cuyo valor es la unidad. Esto quiere decir que no existe correlación entre las variables acceso a la información y el estilo de aprendizaje teórico. Por ello, se puede afirmar, con un nivel de significación del 5%, que la correlación entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle es nula.

Hipótesis específica 7

H₀: No Existe una relación significativa entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H₁: Existe una relación significativa entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Tabla 56

Hipótesis específica 7

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-0,043	0,134	-0,318	0,751
N de casos válidos		43			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

La tabla 56, reporta una correlación negativa entre las variables evaluación de la información y el estilo de aprendizaje teórico (-0.043) lo que significa que a medida que la variable evaluación toma valores ascendentes, en la variable estilo de aprendizaje teórico ocurre lo contrario y viceversa. La significancia en este caso toma un valor de 0,751. Como puede observarse, este valor es mayor que el nivel de significación. Por lo tanto, bajo un nivel de significación del 5%, no se puede rechazar la hipótesis nula, es decir, no se puede afirmar que exista una relación significativa entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Hipótesis específica 8

H₀: No Existe una relación significativa entre la utilización de la información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H₁: Existe una relación significativa entre la utilización de la información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Tabla 57

Hipótesis específica 8

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-0,206	0,143	-1,424	0,154
N de casos válidos		43			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

La correlación de Kendall es -0,206, este valor indica una correlación baja de carácter inversa entre las variables utilización de la información y el estilo de aprendizaje teórico. Es decir, cuando una de las variables toma valores bajos, la otra adquiere valores altos y viceversa. La significación aproximada es de 0,154, mayor que el 0,05; por lo que no podemos afirmar que exista una relación significativa entre la utilización de la información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Hipótesis específica 9

H₀: No existe una relación significativa entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H₁: Existe una relación significativa entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Tabla 58

Hipótesis específica 9

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	0,178	0,119	1,482	0,138
N de casos válidos		43			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

El valor de correlación entre las variables capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje reflexivo es de 0,178 e indica una relación baja de carácter directa entre estas dos variables. Es decir que, si una de las variables adopta un valor alto, la otra también tendrá un valor alto o si una de ellas toma valores bajos, la otra también lo hará. El valor de la significación de 0,138 es mayor a 0,05. De lo anterior, se concluye que no existe una relación significativa entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Hipótesis específica 10

H₀: No Existe una relación significativa entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H₁: Existe una relación significativa entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Tabla 59

Hipótesis específica 10

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,250	,131	1,853	,064
N de casos válidos		43			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

En este caso, la correlación entre las variables acceso a la información y el estilo de aprendizaje reflexivo es de 0,250, un valor importante, pero por la significancia (0,064) no es lo suficientemente grande como para rechazar la hipótesis nula. De modo que, bajo un nivel de significación del 5% no podemos afirmar que exista una relación significativa entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Hipótesis específica 11

H₀: No Existe una relación significativa entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H₁: Existe una relación significativa entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Tabla 60*Hipótesis específica 11*

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	0,140	0,134	1,042	0,298
N de casos válidos		43			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

La evidencia muestral proporciona un valor de correlación de 0,140 entre las variables evaluación de la información y el estilo de aprendizaje reflexivo y una significación aproximada de 0,298. Estos valores indican una correlación de carácter directa baja entre estas dos variables y el no rechazo de la hipótesis nula. Esto es, como el valor de la significancia es menor que el nivel de significación (5%), no se puede afirmar que exista una relación significativa entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Hipótesis específica 12

H₀: No Existe una relación significativa entre la utilización de la información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H₁: Existe una relación significativa entre la utilización de la información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Tabla 61*Hipótesis específica 12*

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-0,083	0,140	-,0592	0,554
N de casos válidos		43			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

El coeficiente de correlación de Kendall mostrada en la tabla 61 es un valor negativo próximo a cero (-0,083), lo que indica una correlación inversa muy débil entre las variables utilización de la información y el estilo de aprendizaje reflexivo. Por otro lado, se cuenta con una significación aproximada de 0,554 mayor que el nivel de significación de 0,05. Dado que la significancia es menor que 0,05, se descarta rechazar la hipótesis nula. Es decir, no existe una relación significativa entre la utilización de la información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Hipótesis específica 13

H₀: No existe una relación significativa entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H₁: Existe una relación significativa entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Tabla 62*Hipótesis específica 13*

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	0,187	0,124	1,474	0,140
N de casos válidos		43			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

El resultado del coeficiente de correlación de Kendal es relativamente bajo (0,187). Esto indica una correlación débil directa entre las variables para determinar información y el estilo de aprendizaje pragmático. Por otro lado, el valor de la significación (0,140) es mayor que 5%. Este resultado impide rechazar la hipótesis nula. Por ello, no se puede afirmar que exista una relación significativa entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Hipótesis específica 14

H₀: No existe una relación significativa entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H₁: Existe una relación significativa entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Tabla 63*Hipótesis específica 14*

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	0,063	0,125	0,503	0,615
N de casos válidos		43			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

El coeficiente de correlación de Kendal en este reporte es 0,063, lo que nos indica una correlación directa baja que está refrendada por la significancia (0,615). De esto se concluye que, bajo un nivel de significación del 5%, no se logra afirmar que exista una relación significativa entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Hipótesis específica 15

H₀: No existe una relación significativa entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H₁: Existe una relación significativa entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Tabla 64*Hipótesis específica 15*

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-0,039	0,141	-0,274	0,784
N de casos válidos		43			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

El coeficiente de correlación de Kendall es negativo (-0,039). Es decir, las variables de evaluación de la información y el estilo de aprendizaje pragmático están correlacionadas débilmente en forma indirecta. Por otro lado, el valor de la significación (0,784) confirma este tipo de correlación entre estas dos variables.

Por ello, si toma en cuenta el nivel de significación del 5%, no se puede afirmar que exista una relación significativa entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Hipótesis específica 16

H₀: No existe una relación significativa entre la utilización de la información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

H₁: Existe una relación significativa entre la utilización de la información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Tabla 65*Hipótesis específica 16*

		Valor	Error estándar asintótico ^a	T aproximada ^b	Significación aproximada
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	-0,032	0,175	-0,180	0,857
N de casos válidos		43			

a. No se presupone la hipótesis nula.

b. Utilización del error estándar asintótico que presupone la hipótesis nula.

Según el resultado de reporte de la tabla 65, las variables utilización de la información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes están correlacionadas débilmente en forma indirecta, dado que el coeficiente de Kendall es un valor próximo a cero y negativo (-0,032). Sobre la base de estos resultados, se evidencia que no exista una relación significativa entre la utilización de la información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

5.3 Discusión de resultados

La presente investigación se trazó el objetivo de determinar la relación entre los niveles de alfabetización informacional y estilos de aprendizaje en los estudiantes de la maestría en docencia universitaria de la Universidad Enrique Guzmán y Valle del ciclo 2019-2. En relación con los resultados, estos se discutirán a partir de los objetivos y variables presentadas. En primer lugar, se explicarán los hallazgos descriptivos de los niveles de alfabetización informacional. Luego, se analizarán los diferentes estilos de aprendizaje predominantes en la población estudiada. Finalmente, se discutirán las correlaciones entre estas dos variables.

Con respecto a la variable alfabetización informacional, se destaca que los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle se ubican,

mayoritariamente, en un nivel medio. Es decir, el 62.8 % de los maestristas se ubica en ese rango, un 25.6 % en un nivel alto y solo el 11,6 % se encuentra en el nivel bajo. Siguiendo esta línea, se considera relevante exponer los resultados tomando en cuenta cada una de las diferentes dimensiones de alfabetización informacional para contar con una descripción más detallada de las fortalezas y debilidades de esta población. En la primera dimensión llamada “Capacidad para determinar información”, se evidencia que los estudiantes se ubican en un 41,9 % en el nivel medio y un 37,2 % en el nivel alto. Entonces, se deduce que esta población académica tendría la capacidad para conceptualizar sus necesidades de información con relación al tema que se requiera investigar. Asimismo, este porcentaje de alumnos lograría manejar el uso de diferentes recursos informativos como herramientas multimedia, bases de datos, recursos audiovisuales, libros, etc., y lograrían discriminar las fuentes de información primarias de las secundarias con la finalidad de poder reformular su búsqueda sobre el tema que necesitan. A la vez, serían capaces de ampliar sus rangos de búsqueda de información en diferentes entornos locales, como bibliotecas físicas o virtuales, con la finalidad de precisar la búsqueda de la información que necesitan. En la segunda dimensión denominada “Acceso a la información”, los estudiantes demuestran tener un mayor dominio, puesto que el 65,1 % de los estudiantes posee un nivel medio en esta capacidad. De esta cifra, se infiere que ellos contarían con mayor facilidad para reconocer estrategias de búsqueda de información, manejar buscadores o directorios de búsqueda para acceder a la información, consultar a especialistas en servicios de búsqueda y recuperación de información y, finalmente, emplear herramientas tecnológicas y sus estrategias relacionadas para encontrar la información deseada. La tercera dimensión está referida a “Evaluar información”. En ella, el 46,6 % de los estudiantes presenta un nivel medio. Esta información indica que este grupo de estudiantes tendría mayor habilidad para demostrar la validez y fiabilidad de las fuentes consultadas con expertos en la materia, a

través de herramientas tecnológicas (correos electrónicos, entrevistas, etc.), para revisar y verificar la información recuperada y, de esta manera, establecerían la suficiente cantidad de información que les permita presentar resultados más relevantes de la información. Finalmente, en la dimensión llamada “Utilización de información”, el 48,8 % de los estudiantes presenta un nivel medio. Es decir, los estudiantes, luego de obtener información, podrían comunicar con claridad y pertinencia la información hallada a una audiencia específica y podrían utilizar tecnología de información actual, por ejemplo el uso de computadoras (de escritorio o portátiles) y programas de procesamiento de textos como Microsoft Word o Power Point, para esta finalidad.

Sin embargo, en esta variable, se destacan dos resultados relevantes. Por un lado, en la “Capacidad para determinar información”, se reporta la mayor cantidad de alumnos en el nivel alto: un 37,2%. En otras palabras, los alumnos de esta muestra se consideran más capaces para reconocer la necesidad de información y así poder iniciar el inicio de una búsqueda acertada. Esta diferencia respecto a las otras capacidades podría explicarse, porque, como docentes, son hábiles en generar conocimiento. Esta condición está ligada a la base de las habilidades del pensamiento, un proceso cognitivo (Moreno, Huerta y Castellanos, 2009). Por ello, ser conscientes de las habilidades como la observación, comparación, ordenamiento, clasificación, retener información, recuperarla y memorizarla es básico en ellos, ya que, como lo afirma González-López (2015), es parte de una capacidad cognitiva. Por otro lado, en la capacidad para “Evaluar información”, se reporta que el 30,2 % de la población considera que está en un nivel básico de dominio para aplicar habilidades de evaluación crítica; aplicar criterios personales para filtrar grandes cantidades de información y rescatar lo que es relevante para el tema de estudio. La diferencia respecto a las demás dimensiones, que alcanza casi los 10 puntos, podría deberse a que esta dimensión requiere como lo señala Lindauer (2004), un proceso más

complejo y multidireccional. Es decir, es un aprendizaje que requiere de un planteamiento metodológicamente múltiple, ya que se necesita un mayor grado de análisis de selección de información. Luego de ello, se necesita sintetizar, evaluar con precisión y relevancia la información recuperada. Todo esto demanda mucho tiempo y recursos.

Con respecto a la variable de estilos de aprendizaje, se evidencia que los alumnos de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle no presentan un estilo exclusivo. Esto concuerda con las diferentes investigaciones de Sobrino (2017); Matta (2018); Inocente (2018), entre otros. Al respecto, en esta investigación se evidencia que un mayor predominio está en el estilo reflexivo, ya que el 81,4 % de estudiantes se identifica con él. Un 44,3 % de la muestra se ubica en un nivel notable y un 37,2 % en nivel avanzado. Por otro lado, el segundo estilo predominante es el teórico, ya que 48,8 % está en el nivel notable y el 25,6 % está en el nivel avanzado. Por ello, la tendencia asciende a un 74,4 % de la muestra total. Estas dos tendencias de estilos reflexivo y teórico, respectivamente, concuerdan con diferentes investigaciones sobre estilos de aprendizaje frente a otras variables Rojas (2018), (Hoyos 2019) en la que ambos estilos también son predominantes. Sin embargo, los estilos pragmático y activo son los que presentan menor tendencia en la muestra. La suma de los niveles notable y avanzado muestran que un 72,1 % y un 62,8 % de toda la muestra apuntan a este estilo respectivamente.

Con respecto a la hipótesis general sobre los niveles de alfabetización informacional y los estilos de aprendizaje, las pruebas demuestran que no existe correlación significativa. Es decir, cuanto más definido es el estilo de aprendizaje, no hay una correlación entre los niveles de alfabetización. De igual manera, las demás hipótesis presentadas en esta investigación evidencian que no existe una correlación significativa. Estos resultados se podrían explicar, debido a que, para un estudiante de docencia de nivel de posgrado, con la experiencia y perfil que su formación presenta, no es exclusivo un

determinado estilo de aprendizaje ni las características fundamentales estos estilos. Por ello, no influye en sus respectivos niveles de alfabetización. Cabe resaltar que este estudio, al no tener información empírica sobre investigaciones de ambas variables, destaca en un primer aporte a la comunidad académica para que puedan considerar, en futuras investigaciones, la relación entre ambas variables.

Conclusiones

- Primera.** A partir de los resultados obtenidos, se puede determinar que no existe una relación significativa entre los niveles de alfabetización informacional y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Segunda.** El nivel de alfabetización informacional de los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle es predominantemente medio.
- Tercera.** El estilo predominante de aprendizaje en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle es el estilo reflexivo.

Recomendaciones

- Se debe reforzar las investigaciones en alfabetización informacional, dada la importancia tanto para los estudiantes como para el profesor, porque permite desarrollar habilidades para un mejor aprendizaje y una mejor enseñanza, respectivamente.
- Se debe realizar investigaciones sobre alfabetización informacional y niveles de aprendizaje en menciones diferentes a Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Se debe realizar investigaciones sobre alfabetización informacional y niveles de aprendizaje en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Referencias

- ACLR. (2015). Framework for Information Literacy for Higher Education. Recuperado de <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/issues/infolit/framework1.pdf>
- American Library Association. (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11213/7668>
- Alonso, C., Gallego, D., Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Astorne, R. (2016). La competencia Informacional (CI) como factor clave para la investigación académica, *En Blanco y Negro*, 7(2), 54-70.
- Badke, W. (2010). Fundamentos de la alfabetización informacional: aprender de Paul Zurkowski. 34 (1), 48-50. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/293703989_Foundations_of_information_literacy_Learning_from_paul_zurkowski
- Blumen, S, Rivero, C. & Guerrero, D. (2011) Universitarios en educación a distancia: estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Psicología*, 29(2), 1-19. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472011000200002
- Bruce, C. (2000). Information literacy research: dimensions of the emerging collective consciousness. *Australian Academic & Research Libraries*, 31(2), 91-109. Doi <https://doi.org/10.1080/00048623.2000.10755119>
- Bruce, C. (2003). The seven faces of information literacy. *Revista Anales de documentación* 6,289-294. Recuperado de <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/3886/3/3661.pdf>
- Butzk, M. A. & Alberton, A. (2017). Estilos de aprendizagem e jogos de empresa: a

- percepção discente sobre estratégia de ensino e ambiente de aprendizagem. REGE – Revista de Gestão, 24(1), 72-84. <http://doi.org/10.1016/j.rege.2016.10.003>*
- Campana, T. (2017). *Influencia de un taller de alfabetización informacional en el comportamiento de tesis de maestría de una Universidad privada de Los Olivos 2016*. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo – Perú. Recuperada de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/5195>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 18(57), 355-381*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- Cazau, P. (2004). Estilos de aprendizaje: Generalidades. *Consultado el, 11(11), 2005*.
- Cortés, J., González, D., Lan, J., Moya, A., Quijano, A., Rovalo, L. & Souto, S. (2002). Normas sobre Alfabetización Informativa en Educación Superior. *Tercer Encuentro sobre Desarrollo de Habilidades Informativas*. Recuperado de <https://www.uv.mx/veracruz/usbi/files/2012/09/DeclaratoriaTercerDHI.pdf>
- Cuadrado, I., Monroy, F.A., & Montaña, A. (2011). Características propias de los estilos de aprendizaje de los estudiantes de maestros de Educación Infantil *INFAD.1 (3) 217-226*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832330022>
- Cuevas, K. & Carlino, P. (2005). Escribir, Leer y Aprender en la Universidad. Una Introducción a la Alfabetización Académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores, (47), 123-124*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828009>
- Diago, M., Cuetos, M. & González, P. (2018). Análisis de las herramientas de medición de los Estilos de Aprendizaje. *Revista de Educación. Madrid, 381, 95-131*. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-381-382

- Díaz, C. & Sime, L. (2016) Las tesis de doctorado en educación en el Perú: Un perfil de la producción académica en el campo educativo: *Revista Peruana de Investigación Educativa* (8) 5-40.
- EcuRed. (2019). *Competencia informacional*. EcuRed, artículo certificado. Recuperado de https://www.ecured.cu/Competencias_informacional
- Freiberg, A., Ledesma, R. & Fernández, M. (2017). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Revista de Psicología*, 35(2), 535-573. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201702.006>
- Hernández, M., Serate, S. & Campos, R. (2015). Influencia del estilo de aprendizaje y del tipo de tarea en los procesos de búsqueda en línea de los estudiantes universitarios. *Investigación Bibliotecológica*, 29(65), 115-136. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v29n65/v29n65a6.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014) *Metodología de la Investigación*. México. Mc Graw-Hill
- Honey, P. & Mumford, A. (1986), *The Manual of Learning Styles*, Maidenhead: Perter Honey Publications.
- Information Literacy Group (CILIP, 2018). *Definition of Information literacy*. Recuperado de <https://www.cilip.org.uk/page/InformationLiteracydefinition>
- Kolb, D. (1984) *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall
- Lindauer, B. (2006) Los tres ámbitos de la evaluación de la alfabetización informacional. *Anales de Documentación* (9). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/27339755_Los_tres_ambitos_de_evaluacion_de_la_alfabetizacion_informacional
- López, J. (2005). *Planificar la formación con calidad*. Madrid. Wolters Kluwer Educación.

- Matta, E. (2017) *Estilos de aprendizaje y competencias investigativas en los médicos residentes de la especialidad medicina familiar y Comunitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. (Tesis de maestría). Universidad Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú.
- Mechato, D. (2018) *Estilos de aprendizaje y comprension lectora en los alumnos de la Facultad de Enfermerpia de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. (Tesis de maestría) Universidad Enrique Guzmán y Valle. Lima, Perú.
- Meneses-Placeres, G. & Frías Guamán, M. (2011). La alfabetización informacional en los procesos curriculares de las ciencias de la información en Cuba. *Revista Interamericana de Bibliotecología* 34(1) 9-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179018530001>
- Meurer, A., Pedersini, D., Antonelli, R. & Voese, S. (2018) Estilos de Aprendizagem e Redimiento Académico na Universidade. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(4), 23-43 Doi: <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.4.002>
- Ochoa, L. (2011). La elaboración de una tesis de maestría: Exigencias y dificultades percibidas por sus protagonistas. *Entornos*, (24), 171-184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798839>
- Rojas, C., Díaz-Larenas, C., Vergara-Morales, J., Alarcón-Hernández, P. y Ortiz-Navarrete, M. (2016) Estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje en educación superior: Análisis de las preferencias de estudiantes de Pedagogía en inglés en tres universidades chilenas. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-29. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.7>
- Roza, R., Wechsler, S. & Nakano, T. (2018). Escala de Estilos de Aprendizagem em Situações de Uso de Tecnologias: busca por evidências de validade de conteúdo.

Estudios interdisciplinarios en Psicología, 9(1), 45-64. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/eip/v9n1/a04.pdf>

Saavedra, D. V. (2014). *Bibliotecas públicas como centros de alfabetización funcional: evaluación de programas en el Perú, utilizando el modelo Yo sí puedo*. (Tesis profesional). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.

Sanabria-Rojas, H., Tarqui-Mamani, C. & Zárate-Cárdenas, E. (2011) Calidad de las tesis de maestría en temas de salud pública: Estudio en una universidad pública de Lima, Perú. *Educación Médica* 14(4) 215-220 Doi: <http://doi.10.4321/S1575-18132011000400004>.

Sánchez, H. & Reyes, C. (2006). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Editorial Visión Universitaria.

Sánchez, P. (2018) *Competencias informacionales en alumnos universitarios de una universidad privada de Lima Metropolitana provenientes de un COAR*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/12528>

Sconul (2011). The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy: Core model. Recuperado de <https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>

Sidney S. & Castellan, N. (1998). *Estadística no paramétrica*. México D.F., México, Editorial Trillas

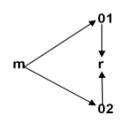
Toledo, M. C. & Maldonado-Radillo, S. E. (2015). Alfabetización informacional en instituciones de educación superior: diseño de instrumentos. *Biblios: revista electrónica de bibliotecología, archivología y museología*, N° 60, Recuperado de <http://biblios.pitt.edu/ojs/index.php/biblios/article/view/245>

- Uribe, A. (2010). La alfabetización informacional en la universidad. Descripción y categorización según los niveles de integración de ALFIN. Caso Universidad de Antioquia. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 33(1), 31-84. Retrieved February 02, 2019, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-09762010000100002&lng=en&tlng=es.
- Unesco. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Ediciones Unesco. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141908>
- Valverde, O., Reyes, S. & Espinosa E. (2012). Procesos de alfabetización informacional en la educación superior. *Revista Habanera de Ciencias Médicas* 2012, 11(4) 537-545. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rhcm/v11n4/rhcm14412.pdf>

Apéndices

Apéndice A: Matriz de consistencia

Nivel de Alfabetización Informacional y los Estilos de Aprendizaje de los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle 2019

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variable	Metodología	Población y muestra
<p>Problema general</p> <p>¿Existe una relación significativa entre el nivel de alfabetización informacional y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p> <p>Problemas específicos</p> <p>1. ¿Existe una relación significativa entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p> <p>2. ¿Existe una relación significativa entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p> <p>3. ¿Existe una relación significativa entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar la relación que existe entre el nivel de alfabetización informacional y los estilos de aprendizaje en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>1. Determinar la relación que existe entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle</p> <p>2. Determinar la relación que existe entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle</p> <p>3. Determinar la relación que existe entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle</p> <p>4. Determinar la relación que existe entre la utilización de la información y el estilo</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>Existe una relación significativa entre el nivel de alfabetización informacional y los estilos de aprendizaje en los estudiantes la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>1. Existe una relación significativa entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p>2. Existe una relación significativa entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p>3. Existe una relación significativa entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p>	<p>Variable x: Alfabetización informacional</p> <p>Dimensiones:</p> <p>1. Capacidad para determinar información</p> <p>2. Acceso a la información</p> <p>3. Evaluación de información</p> <p>4. Utilización de información</p> <p>Variable y: Estilos de aprendizaje</p> <p>Dimensiones:</p> <p>1. Aprendizaje Activo</p> <p>2. Aprendizaje Teórico</p> <p>3. Aprendizaje Reflexivo</p> <p>4. Aprendizaje Pragmático</p>	<p>Enfoque de la investigación:</p> <p>Cuantitativo</p> <p>Tipo de investigación</p> <p>Sustantiva</p> <p>Diseño de investigación</p> <p>El diseño de la investigación fue Descriptiva – Correlacional</p> <p>Esquema del diseño</p>  <p>Denotación:</p> <p>M = Muestra</p> <p>Ox = Alfabetización informacional</p> <p>Oy = Estilos de aprendizaje</p>	<p>Población</p> <p>Conformada por 120 estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle</p> <p>Muestra</p> <p>43 estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle</p>

<p>4. ¿Existe una relación significativa entre la utilización de la información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p> <p>5. ¿Existe una relación significativa entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p> <p>6. ¿Existe una relación significativa entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p> <p>7. ¿Existe una relación significativa entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p> <p>8. ¿Existe una relación significativa entre la utilización de la información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p> <p>9. ¿Existe una relación significativa entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de maestría en Docencia</p>	<p>de aprendizaje activo en los estudiantes de maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle</p> <p>5. Determinar la relación que existe entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle</p> <p>6. Determinar la relación que existe entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle</p> <p>7. Determinar la relación que existe entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle</p> <p>8. Determinar la relación que existe entre la utilización de la información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle</p> <p>9. Determinar la relación que existe entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle</p>	<p>4. Existe una relación significativa entre la utilización de la información y el estilo de aprendizaje activo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p>5. Existe una relación significativa entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p>6. Existe una relación significativa entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p>7. Existe una relación significativa entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p>8. Existe una relación significativa entre la utilización de la información y el estilo de aprendizaje teórico en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p>		<p>r = Relación entre las variables</p>	
---	---	---	--	--	--

<p>Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p> <p>10. ¿Existe una relación significativa entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p> <p>11. ¿Existe una relación significativa entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p> <p>12. ¿Existe una relación significativa entre la utilización de la información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p> <p>13. ¿Existe una relación significativa entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p> <p>14. ¿Existe una relación significativa entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p>	<p>10. Determinar la relación que existe entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle</p> <p>11. Determinar la relación que existe entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle</p> <p>12. Determinar la relación que existe entre la utilización de la información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle</p> <p>13. Determinar la relación que existe entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p>14. Determinar la relación que existe entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p>15. Determinar la relación que existe entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de maestría en Docencia</p>	<p>9. Existe una relación significativa entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p>10. Existe una relación significativa entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p>11. Existe una relación significativa entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p>12. Existe una relación significativa entre la utilización de la información y el estilo de aprendizaje reflexivo en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p>13. Existe una relación significativa entre la capacidad para determinar información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p>			
--	---	---	--	--	--

<p>15. ¿Existe una relación significativa entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p> <p>16. ¿Existe una relación significativa entre la utilización de la información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p>	<p>Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle</p> <p>16. Determinar la relación que existe entre la utilización de la información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle</p>	<p>14. Existe una relación significativa entre el acceso a la información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p>15. Existe una relación significativa entre la evaluación de la información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p> <p>16. Existe una relación significativa entre la utilización de la información y el estilo de aprendizaje pragmático en los estudiantes de la maestría en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p>			
--	---	--	--	--	--

Apéndice B: Cuestionario de desarrollo de habilidades informativas

Estimado estudiante: Lee detenidamente el contenido del siguiente cuestionario. La información que presente es totalmente anónima y se mantendrá una absoluta confidencialidad sobre la misma. Este instrumento servirá para identificar el nivel de sus habilidades de información.

Marque con una X aquella respuesta que considere conveniente de acuerdo con la siguiente escala.

Nunca	Rara vez	Ocasionalmente	Frecuentemente	Muy frecuentemente
1	2	3	4	5

N.º	Ítem	1	2	3	4	5
1.	Soy capaz de definir mis necesidades de información con relación al tema que requiero investigar.					
2.	Sé cómo se produce, organiza y difunde la información necesaria para realizar investigación acerca de un tema.					
3.	Puedo identificar el valor y las diferencias entre los recursos disponibles en una gran variedad de formatos (por ej., multimedia, bases de datos, páginas web, conjunto de datos, audiovisuales, libros, etc).					
4.	Soy capaz de diferenciar entre fuentes de información primaria y secundaria.					
5.	Reconozco que el uso de información primaria y secundaria varía según las diferentes disciplinas.					
6.	Amplío el proceso de búsqueda más allá de los recursos locales (por ej., préstamo interbibliotecario; uso de los recursos en otras bibliotecas de la zona, obtención de imágenes, videos texto o sonido).					
7.	Reviso la necesidad inicial de información para aclarar, reformar o refinarmi búsqueda acerca del tema a investigar.					
8.	Sé identificar palabras claves, sinónimos y términos relacionados para poder acceder a la información que necesito.					
9.	Selecciono un vocabulario controlado específico de la disciplina o del sistema de recuperación de la información para acceder a la información que necesito.					
10.	Construyo una estrategia de búsqueda utilizando los comandos apropiados del sistema de recuperación de información elegido (por ej., operadores booleanos, truncamiento y proximidad para los motores de búsqueda; organizadores internos, como los índices para libros).					
11.	Utilizo diferentes motores de búsqueda, directorios, recursos electrónicos y metabuscadores para acceder a la información que necesito.					
12.	Solicito apoyo al personal especializado en el tema o servicios en línea disponibles de la institución para recuperar la información necesaria (por ej., préstamo interbibliotecario y acceso al documento, asociaciones profesionales, oficinas institucionales de investigación, recursos comunitarios, expertos y profesionales en ejercicio, consulta de referencia virtual).					
13.	Valoro la cantidad, calidad y relevancia de los resultados de la búsqueda para determinar si necesito utilizar otro sistema de recuperación de información.					
14.	Conozco los diferentes estilos para referenciar autores dentro del texto (APA, AMA, Chicago, Harvard, etc.).					
15.	Soy capaz de resumir las ideas principales de los resultados encontrados.					
16.	Redacto los conceptos textuales encontrados con mis propias palabras.					

17.	Examino y comparo la información recuperada de varias fuentes para evaluar su fiabilidad y validez.					
18.	Soy capaz de sacar conclusiones basadas en la información obtenida.					
19.	Indago la opinión de expertos utilizando entrevistas, correo electrónico, servidores de lista de correo, etc., para verificar la información recuperada.					
20.	Puedo determinar si la necesidad original de información ha sido satisfecha o si se requiere información adicional.					
21.	Reviso la fuente de recuperación de la información utilizada y si es necesario incluyo otras fuentes de recuperación.					
22.	Organizo la información recuperada para la elaboración de un tema o realizar una actividad (por ej., preparación de clase, elaborar un informe, ponencia, impartición de clase virtual).					
23.	Integro la información incluyendo citas y paráfrasis, de forma que apoye la finalidad del tema o la actividad.					
24.	Puedo elaborar una presentación, con los principales resultados encontrados para cubrir las necesidades de información.					
25.	Comunico la información recuperada con claridad para cubrir las necesidades de información.					
26.	Comunico la información recuperada con un estilo que conviene a la audiencia.					
27.	Sé cómo utilizar computadora de escritorio (PC), portátiles y de mano (tipo Palm), impresoras y escáneres en mis actividades laborales.					
28.	Manejo las funciones básicas de los procesadores de texto, hojas de cálculo, Power Point, para desempeñar mis actividades laborales (Microsolf Word, Open Office, MS Word para Mac).					
29.	Sé utilizar multimedia acerca del tema de investigación que estoy realizando en el desempeño de mis actividades laborales (video digital, etc.).					

Apéndice C: Cuestionario sobre Estilos de Aprendizaje

- Este cuestionario ha sido diseñado para identificar su Estilo preferido de Aprendizaje. No es un test de inteligencia ni de personalidad.
- No le ocupará más de 15 minutos. Será útil en la medida que sea sincero/a en sus respuestas.
- Usted encontrará diversas afirmaciones. Al costado de cada afirmación existen 5 categorías: NUNCA, POCAS VECES, ALGUNAS VECES, MUCHAS VECES, SIEMPRE.
- Marque con una **X** el grado con el que usted se identifica por cada afirmación

Ítem	Nunca	De vez en cuando	A veces	Casi siempre	Siempre
<i>Realizó mis tareas escuchando música</i>					X

Ítem	Nunca	De vez en cuando	A veces	Casi siempre	Siempre
1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.					
2. Estoy seguro lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal.					
3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.					
4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.					
5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas.					
6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.					
7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.					
8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.					
9. Procuo estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.					
10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.					
11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.					
12. Cuando escucho una nueva idea en seguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.					
13. Prefiero las ideas originales y novedosas, aunque no sean prácticas.					
14. Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.					
15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, analíticas y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles.					
16. Escucho con más frecuencia que hablo.					
17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.					
18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión.					
19. Antes de tomar una decisión estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.					
20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.					
21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo.					
22. Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.					
23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.					
24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.					

25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras.					
26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.					
27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.					
28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.					
29. Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.					
30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.					
31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones.					
32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuantos más datos reúna para reflexionar, mejor.					
33. Tiendo a ser perfeccionista.					
34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.					
35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.					
36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.					
37. Me siento incómodo con las personas calladas y demasiado analíticas.					
38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.					
39. Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.					
40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.					
41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.					
42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.					
43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.					
44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.					
45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.					
46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.					
47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.					
48. En conjunto hablo más que escucho.					
49. Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.					
50. Estoy convencido/a que debe imponerse la lógica y el razonamiento.					
51. Me gusta buscar nuevas experiencias.					
52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas.					
53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.					
54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.					
55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.					
56. Me impaciento con las argumentaciones irrelevantes e incoherentes en las reuniones.					
57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.					
58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.					
59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a los demás a mantenerse centrados en el tema, evitando divagaciones.					
60. Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.					
61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.					
62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo					

prácticas.					
63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.					
64. Con frecuencia miro hacia adelante para prever el futuro.					
65. En los debates prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el líder o el que más participa.					
66. Me molestan las personas que no siguen un enfoque lógico.					
67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.					
68. Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.					
69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.					
70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.					
71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.					
72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.					
73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.					
74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.					
75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.					
76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.					
77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.					
78. Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.					
79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.					
80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros.					