



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Percepciones de los estudiantes universitarios sobre su motivación y autoeficacia en el aprendizaje de la competencia informativa

Jorge Espinoza Colón
Universidad José Vasconcelos
jespinoza@univas.mx

Área temática 04. Procesos de Aprendizaje y Educación.

Línea temática: procesos cognitivos y socioafectivos.

Tipo de ponencia: Reportes parciales de investigación.



Resumen

El objetivo de esta investigación fue indagar los tipos de motivación y creencias sobre autoeficacia que dan cuenta del progreso en el aprendizaje de la competencia informativa en estudiantes universitarios. Para lograr lo anterior, se desplegó una metodología cualitativa que consideró la aplicación de entrevistas semiestructuradas a una muestra intencional de seis estudiantes representativos de tres niveles de desempeño en la competencia informativa: bajo, medio y alto. Los participantes cursan el séptimo semestre de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación en una Institución de Educación Superior de carácter privado, ubicada en la capital del estado de Oaxaca, México.

A partir de los hallazgos se identificó que los estudiantes con nivel de desempeño alto declaran tener mayor autodeterminación en su motivación y una orientación hacia el dominio, lo cual se expresa en entusiasmo e implicación por los retos y dificultades que emergen durante el proceso de búsqueda y uso de información académica, por su parte, los estudiantes con nivel de desempeño medio y bajo se caracterizan por poca autodeterminación en su motivación, de ahí que ésta se basa principalmente en incentivos del ambiente o en evitar consecuencias negativas. En el caso de los estudiantes con nivel de desempeño bajo se identificó una orientación motivacional de desamparo que se manifiesta en pesimismo sobre las propias habilidades para buscar y/o comprender información para elaborar ensayos

Palabras clave: Alfabetización informacional, aprendizaje basado en competencias, desempeño del estudiante, motivación, autoeficacia.

Introducción

Ante un conocimiento académico que es cada vez más inabarcable, fragmentado y relativo, una de las metas esenciales de la educación superior es hacer que los estudiantes sean capaces de gestionar la información disponible en diferentes medios y formatos (Pozo y Monereo, 2013). Lo anterior ha motivado el desarrollo de estudios que tienen el objetivo de comprender qué caracteriza al estudiante con un desempeño competente en la gestión de la información, mediante qué procedimientos se puede valorar esta competencia y qué dificultades se presentan en su aprendizaje.

De acuerdo con Lau y Cortés (2009), debido a la influencia de los países anglosajones, la mayoría de los estudios parten del concepto de alfabetización informacional, término que engloba la enseñanza y el aprendizaje de las capacidades para buscar, evaluar, usar y crear información en forma efectiva, creativa y ética (UNESCO, 2005). No obstante, a partir del desarrollo de los modelos de educación basados en competencias, un término de uso creciente es el de competencia informativa, el cual se refiere al desempeño del estudiante en la búsqueda y tratamiento de la información, a partir de la interrelación de sus conocimientos, habilidades y actitudes (Pérez, 2013).

Con base en la revisión de literatura sobre evaluación de la alfabetización informacional o competencia informativa en estudiantes universitarios, se identificó que la bibliotecología domina esta área de investigación. Los estudios enfatizan la labor del bibliotecario en el diseño de acciones formativas para enseñar las habilidades de acceso y uso de recursos y servicios de información, con una participación pasiva de los estudiantes (Junisbai, Lowe y Tagge, 2016). En este sentido, predominan dos tipos de investigaciones: las que están dirigidas a diagnosticar las habilidades de búsqueda de información con pruebas estandarizadas, (Gross y Latham, 2012; Haglund y Herron, 2008; Rosman, Mayer y Krampen, 2015), y las que hacen uso de rúbricas para evaluar los productos escritos de los estudiantes (Carbery y Leahy, 2015; 2012; Van Helvoort, 2010; Hoffmann y LaBonte). Ante esto, Clark (2017) señala que se ha puesto poca atención al componente actitudinal de la competencia informativa, el cual está relacionado con la motivación y la autoeficacia.

Los pocos estudios sobre el componente actitudinal parten del supuesto de que las metas del alumno, sus expectativas y creencias tienen consecuencias importantes en su involucramiento y desempeño en las actividades de aprendizaje (Bruning y Schraw, 2012). Por ejemplo, Aharony y Gazit (2020) encontraron una correlación positiva entre la motivación intrínseca y la percepción de la autoeficacia en las habilidades para gestionar información; en la misma línea, Ross, et al. (2016) identificaron que el predictor más importante de la autoeficacia en estas habilidades es un tipo de motivación intrínseca en donde el desempeño guarda relación con un disfrute genuino por aprender, por su parte, Batarello y Novosel (2014) hallaron que existe correlación significativa y positiva entre la percepción de los estudiantes sobre su autoeficacia en habilidades para buscar información y el nivel de desempeño en éstas.

Por lo mencionado hasta el momento, se puede decir que existe una tendencia por evaluar cuantitativamente los resultados de aprendizaje de la competencia informativa, con especial atención en sus componentes declarativo y procedimental. Ahora bien, los pocos estudios que se han realizado sobre el componente actitudinal siguen anclados en metodologías cuantitativas que no favorecen la comprensión del contexto social y cultural en el que son desplegados los aspectos motivacionales y afectivos.

Ante esta cuestión, se tomó como objeto de estudio el componente actitudinal de la competencia informativa y se asumió su comprensión a partir de la percepción de los estudiantes sobre su motivación y autoeficacia. En consonancia con lo anterior, la pregunta que orientó esta investigación fue indagar ¿qué tipos de motivación y creencias sobre autoeficacia dan cuenta del progreso en el aprendizaje de la competencia informativa en estudiantes universitarios? De esta pregunta se formularon los siguientes objetivos:

- Conocer las experiencias de búsqueda, evaluación y uso de información académica de los estudiantes universitarios.
- Identificar los tipos de motivación y las creencias sobre autoeficacia que los estudiantes universitarios asocian a sus experiencias de búsqueda, evaluación y uso de información académica.
- Caracterizar los niveles de desempeño de la competencia informativa a partir de los tipos de motivación y las creencias sobre autoeficacia de los estudiantes universitarios.

Desarrollo

Creencias sobre autoeficacia y teoría de la autodeterminación

De acuerdo con Bandura (1997), la autoeficacia es una facultad que describe la capacidad de las personas para adaptar sus capacidades personales a fin de lograr un desempeño eficiente, en especial ante eventos difíciles y complejos. En ese sentido, las creencias sobre la autoeficacia se forman a partir de las interpretaciones y recuerdos sobre éxitos y fracasos, de ahí que una vez formadas, estas creencias sirven como pronóstico del sentido de eficacia antes situaciones futuras (Bandura, 1997).

Las fuertes creencias sobre autoeficacia tienen efectos importantes en el comportamiento: motivan a las personas a buscar y abordar con emoción situaciones cambiantes y ambiguas (Bandura, 1977), producen esfuerzos de afrontamiento persistentes e impulsan la calidad de pensamiento y toma de decisiones (Bandura y Wood, 1989).

Las creencias sobre autoeficacia tienen relación con las creencias sobre el dominio, las cuales hacen referencia al grado de control percibido para lograr los resultados deseables (Peterson, et al., 1993). De acuerdo con Diener y Dweck (1978), las personas con una orientación hacia el dominio adoptan retos, se sienten energizados por los reveses y no consideran al fracaso como una inculpación a sí mismos, en contraste, aquellas personas que

tienen una orientación motivacional hacia el desamparo tienden a alejarse de los retos, su estado emocional cambia negativamente ante los reveses y dudan con frecuencia de su capacidad.

La teoría de la autodeterminación complementa el marco conceptual de la autoeficacia al plantear que mientras más autónoma sea la motivación del individuo, mayor esfuerzo estará dispuesto a desplegar, y más cosas logrará (Ryan y Conell, 1989), en este sentido, se reconocen comportamientos extrínsecamente regulados sin autonomía del individuo, basados en el logro de incentivos, consecuencias o recompensas; comportamientos con elevada autonomía en donde los individuos participan en actividades porque reflejan su sentido de los valores y de quiénes son; y comportamientos con regulación totalmente intrínseca, que reflejan la confirmación plena de autonomía (Ryan y Deci, 2000).

El aporte del marco conceptual sobre autoeficacia y motivación en el estudio del aprendizaje de la competencia informativa es que ambos conceptos permiten comprender el rol de las creencias y expectativas del estudiante en su grado de implicación y persistencia al enfrentar las actividades de búsqueda, evaluación y uso de información académica.

Metodología

Si se considera que los estudiantes crean sentido de las prácticas de búsqueda de información en sus propios términos, y que estas interpretaciones suceden en contextos socio-culturales, socio-temporales y socio-espaciales (Cohen, Manion y Morrison, 2018), se optó por una metodología cualitativa (Creswell, 2010) enfocada en comprender el aprendizaje de la competencia informativa a partir de las experiencias de búsqueda, evaluación y uso de información académica de los estudiantes.

El contexto de estudio es una Institución de Educación Superior de carácter privado, ubicada en la capital del estado de Oaxaca, México. Teniendo en cuenta que el objetivo era indagar los tipos de motivación y creencias sobre autoeficacia que dan cuenta de un progreso en el aprendizaje de la competencia informativa en estudiantes universitarios, la selección de la muestra fue intencional y por conveniencia (Creswell, 2010), en este sentido, participaron seis estudiantes del mismo programa académico y periodo formativo, pero con diferente nivel de desempeño en la competencia informativa. Se consideró el séptimo semestre por dos razones: en este periodo los estudiantes ya están familiarizados con las prácticas de gestión de la información en la universidad y al mismo tiempo están en transición hacia experiencias de búsqueda de información más rigurosas. En cuanto a la identificación de los niveles de desempeño, esta actividad se realizó a partir de entrevistas aplicadas a docentes. La tabla 1 muestra la síntesis de los criterios de selección.

Tabla 1. Criterios de selección de estudiantes

				Criterio 3: sexo					
				Mujer			Hombre		
				Criterio 4: nivel de desempeño					
				Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto
Criterio 1: programa académico	Lic. en Ciencias de la Comunicación	Criterio 2: semestre	Séptimo	E1	E2	E3	E4	E5	E6

Fuente: Elaboración propia.

Para el proceso de recolección de datos se aplicaron entrevistas semiestructuradas. Se hizo una adaptación del guion propuesto por Sonnenwald, Wildemuth y Harmon (2001), el cual plantea indagar situaciones fáciles y difíciles de búsqueda de información en la universidad. Previo a la aplicación del instrumento se realizó un proceso de validación mediante una prueba piloto. Los datos se analizaron con la técnica de Análisis de Contenido (AC) en su vertiente cualitativa (Schreier, 2012).

Hallazgos

En el ámbito de la motivación, los estudiantes de nivel de desempeño alto se caracterizan por una regulación integrada, esto quiere decir que los valores y normas de búsqueda de información en el ámbito universitario se integran sin conflicto con los modos de pensamiento, sentimiento y conducta preexistentes en los estudiantes, así, se pasa de pensar que el tratamiento de recursos de información académica se debe hacer porque es importante en la universidad para cumplir las exigencias de las asignaturas a pensar que ese proceso es valioso para ellos porque es coherente con su forma de pensar y actuar, un ejemplo de esto es cuando los estudiantes afirman que al buscar información y elaborar sus tareas lo hacen lo mejor posible porque han encontrado gusto por la investigación (ver tabla 3).

Para los niveles de desempeño medio y bajo se identificaron dos fuentes de regulación externa, por una parte, están los incentivos para implicarse en las actividades de aprendizaje, a saber, la facilidad de búsqueda de información sobre temas ya conocidos; y los rasgos del docente, ejemplos son baja exigencia, cercanía o trato amable hacia los estudiantes y compromiso e interés en la impartición de la asignatura. La segunda fuente de regulación externa es evitar consecuencias, por ejemplo, buscar información para entregar la tarea y no reprobar (ver tabla 2).

Tabla 2. Tipos de motivación extrínseca

Nivel de desempeño bajo	Nivel de desempeño medio	Nivel de desempeño alto
E1: “por ejemplo, la profesora _____ no nos daba como que la clase bien, nada más llegaba nos decía qué hacer y ya, se sentaba toda la clase y era como que no me motivaba a hacer la cosas que ella pedía de manera buena, simplemente lo hacía como que ‘Ah, para entregar’ a diferencia de la profesora _____ que era muy entusiasta y nos hablaba bien, entonces ahí me motivaba a hacer las cosas bien como lo pedía, es como la actitud del profe también influye en nosotros.”	E2: “[...] cuando nos encargan buscar un tema que es muy conocido, ahí sé que será fácil buscar información, por ejemplo, todo lo que tiene que ver con Teorías de la Comunicación, hay mucha información disponible en internet [...] En algunas ocasiones, cuando el docente no es comprometido como que solo busco información para cumplir y no reprobar.”	E6: “mis trabajos cuando me los dejan yo busco realizarlos lo mejor que yo pueda [...] con los trabajos que yo entrego trato de hacerlo lo mejor posible y que a mí me gusten [...] me empezó a gustar la investigación, me empezó a gustar conocer más temas, hasta citar me gusta.”

Fuente: Elaboración propia.

En la motivación intrínseca los estudiantes con nivel de desempeño bajo son tajantes al decir que las tareas de búsqueda de información en asignaturas que son teóricas no son de su agrado, en cambio, aquellas relacionadas con la producción audiovisual son atendidas con entusiasmo debido a que son afines a sus intereses profesionales: trabajar en el ámbito de la edición y producción audiovisual. Respecto al nivel de desempeño alto, los estudiantes han desarrollado una predisposición favorable hacia cualquier tarea de búsqueda de información y aceptan con entusiasmo los retos que se presentan, por ejemplo, “E6”, estudiante con un nivel de desempeño alto, ejemplifica como aún en tareas relacionadas con producción audiovisual, en donde no se requiere tanta exhaustividad en la búsqueda de información, se implica de la misma manera que con los trabajos con un corte teórico (ver tabla 3).

Tabla 3. Motivación intrínseca

Nivel de desempeño bajo	Nivel de desempeño medio	Nivel de desempeño alto
E4: “la investigación más fácil que tenido, siento que es por que me gusta la materia y me gusta lo que conlleva hacer esta tarea que es producción audiovisual, siento que es lo que a mi me atrae [...] siento que es más fácil buscar información sobre esos temas que... qué será, historia de los medios o cosas así.”	E5: “definitivamente, cuando un tema me apasiona más, es cuando mayor empeño le pongo, por ejemplo, me gusta mucho toda esta parte de producción y posproducción, edición de audio, edición de audiovisuales, pues es a lo que le dedico más tiempo.”	E6: “En iniciación al lenguaje audiovisual nos dejaron un corto, yo investigué a parte de lo que me decía mi profesora [...] realicé un corto final y muchos de estos consejos que no venían en mi clase y que yo fui investigando me sirvieron, entonces dije ‘qué bueno que los investigué, qué bueno que los apliqué.’”

Fuente: Elaboración propia.

En el ámbito de las creencias sobre autoeficacia (ver tabla 4), se destaca que los estudiantes de nivel de desempeño alto son capaces de recordar y describir más experiencias que dan cuenta de cómo se han adaptado a situaciones de búsqueda de información difíciles o insatisfactorias, en este sentido, tienen una orientación

hacia el dominio, es decir, adoptan los retos y se sienten energizados por los reveses (Diener y Dweck, 1978), esto quiere decir que saben que tienen el control sobre los resultados de sus procesos de búsqueda y tratamiento de información. Lo anterior también ocurre en los estudiantes con nivel de desempeño medio, pues empiezan a reconocer que los resultados en sus tareas tienen más relación con sus decisiones que con factores externos, aunque la mención de situaciones que ejemplifican lo anterior es menor.

En el nivel de desempeño bajo se identificó una orientación hacia el desamparo (Diener y Dweck, 1978), en donde los estudiantes manifiestan cierto pesimismo sobre sus habilidades para buscar y/o comprender información, de ahí que se autoevalúan con calificaciones bajas. Esto es consistente con las declaraciones sobre el proceso que despliegan para buscar, seleccionar y usar información, en este sentido, se decantan por seleccionar recursos que presentan información sintetizada, puntual y de fácil lectura, además, debido a la falta de pericia para procesar la información y generar argumentos propios, señalan dificultades persistentes en la elaboración de ensayos (ver tabla 4).

Tabla 4. Creencias sobre autoeficacia y modos de afrontamiento

Nivel de desempeño bajo	Nivel de desempeño medio	Nivel de desempeño alto
E4: “[...] lo que busco es no leer tanto, entonces, si un documento es muy extenso, como no es que sea bueno para leer, bueno como no me gusta ese ámbito de leer, pero tengo que hacerlo, entonces busco documentos donde tenga una mejor explicación y no sean tan largos [...] [A veces] llega a un punto en el que yo llego a aburrirme y digo ‘Ay, bueno lo leo más al rato’ y ya no lo termino de leer, entonces es la responsabilidad de querer leer es la que más me ha afectado [...] yo creo que me calificaría con un seis porque no soy bueno haciendo ensayos.”	E5: “[...] de hecho, en este último semestre y el anterior ya es un poquito más fácil para mí buscar información, incluso de artículos sí los encuentro [Mi nivel de habilidad de búsqueda de información] [...] creo que ha sido muy buena [...] a veces se me pasa una u otra cosa, y ya cuando me corrigen lo anoto y digo ‘Ah, me faltó esto’ y entonces lo voy a buscar para la próxima o incluso mejoro mi trabajo [...] [alguien en un nivel mejor que el mío] creo que sería una persona, ya experta en buscar cómo los artículos o buscar información más específica.”	E6: “En esta escuela me enfrenté a que ya te decían ‘este es tu trabajo y tú tienes que hacerlo por ti mismo y resuélvelo tú’, ¡no fue difícil! sino que nunca lo había hecho [...] cuando empecé a trabajar por mi cuenta, a investigar por mi cuenta, me di cuenta de que en primera me gustó y en segunda no fue tan difícil como yo pensaba, y los resultados me gustaron.” E3: “[...] cuando enfrente un tema de búsqueda difícil busco como resolverlo, busco como hacer un buen trabajo, ya sea que investigue más, que saque mis apuntes, que le pregunte a mis compañeros [...]”

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

De acuerdo con los hallazgos, los estudiantes con un nivel de desempeño alto en el aprendizaje de la competencia informativa se caracterizan por tener una mayor autodeterminación en su motivación (Ryan y Deci, 2000), en este sentido, afirman que al buscar información y elaborar sus tareas lo hacen lo mejor posible porque es consistente con sus creencias y la imagen que tienen de sí mismos (disciplinados, comprometidos, organizados), en coherencia con lo anterior, declaran tener una orientación hacia el dominio (Diener y Dweck, 1978), lo cual se expresa en mayor entusiasmo e implicación en los retos y dificultades que emergen durante el proceso de búsqueda y uso de información académica.

Por el contrario, los estudiantes con nivel de desempeño medio y bajo se caracterizan por poca autodeterminación en su motivación, de ahí que ésta se basa principalmente en incentivos del ambiente o en evitar consecuencias negativas (Ryan y Deci, 2000). De manera particular, se identificó que los estudiantes con nivel de desempeño bajo tienen una orientación motivacional de desamparo, (Diener y Dweck, 1978), que se manifiesta con pesimismo sobre las propias habilidades para buscar y/o comprender información en tareas escritas, por ejemplo, elaboración de ensayos; de ahí que los estudiantes autoevalúan esas habilidades con calificaciones bajas, además, cuando describen situaciones difíciles de búsqueda de información suelen enfocarse en la razón por haber fallado. Esto no implica que no sientan entusiasmo o interés en la búsqueda de información en la universidad, pues como ya se mencionó, el interés individual por investigar información es mayor en aquellas tareas que son afines a sus gustos, por ejemplo, tareas prácticas de producción audiovisual, de ahí que habrá mayor disposición a ser persistentes en este tipo de encomiendas académicas.

Estos hallazgos permiten concluir que la motivación y las creencias sobre autoeficacia tienen un rol importante en el grado de implicación y esfuerzo que el estudiante está dispuesto a aplicar en el aprendizaje de la competencia informativa, en este sentido, el aporte de este estudio frente a aquellos que se realizan desde una metodología cuantitativa es que ayudó a contextualizar las prácticas de búsqueda de información de los estudiantes en relación con la percepción que tienen respecto a los docentes, las características de las actividades de aprendizaje, sus gustos y las creencias e imagen sobre sí mismos. El trabajo futuro es continuar el estudio en otros programas académicos a fin de ampliar y contrastar los hallazgos iniciales.

Referencias

- Aharony, N., y Gazit, T. (2020). Students' information literacy self-efficacy: An exploratory study. *Journal of Librarianship and Information Science*, 52(1), 224–236. <https://doi.org/10.1177/0961000618790312>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. y Wood, R. (1989). Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 805–814. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.5.805>
- Batarelo, I., y Novosel, V. (2014). The ball is in your court: Information Literacy Self-efficacy and Information Literacy Competence Relation. En S. Kurbanoglu, S. Špiranec, E. Grassian, D. Mizrahi, y R. Catts (Eds.), *Information Literacy. Lifelong Learning and Digital Citizenship in the 21st Century* (pp. 512–520). Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-14136-7>
- Bruning, R., y Schraw, G. (2012). *Psicología cognitiva y de la instrucción (5a ed.)*. Ciudad de México: Pearson Educación.
- Carbery, A., y Leahy, S. (2015). Evidence-based instruction: Assessing student work using rubrics and citation analysis to inform instructional design. *Journal of Information Literacy*, 9(1), 74. <https://doi.org/10.11645/9.1.1980>

- Clark, M. (2017). Imposed-inquiry information-seeking self-efficacy and performance of college students: A Review of the Literature. *The Journal of Academic Librarianship*, 43(5), 417–422. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2017.05.001>
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2018). *Research methods in education (8a ed.)*. London, New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2010). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (3a ed.)*. Los Angeles: SAGE.
- Diener, C. I., y Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(5), 451–462. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.5.451>
- Gross, M., y Latham, D. (2012). What's skill got to do with it?: Information literacy skills and self-views of ability among first-year college students. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 63(3), 574–583. <https://doi.org/10.1002/asi.21681>
- Haglund, L., y Herron, D. (2008). Students with non-proficient information seeking skills greatly over-estimate their abilities. *Evidence Based Library and Information Practice*, 3(2), 48. <https://doi.org/10.18438/B84K7H>
- Hoffmann, D. A., y LaBonte, K. (2012). Meeting information literacy outcomes: Partnering with faculty to create effective information literacy assessment. *Journal of Information Literacy*, 6(2). <https://doi.org/10.11645/6.2.1615>
- Junisbai, B., Lowe, M. S., y Tagge, N. (2016). A pragmatic and flexible approach to information literacy: Findings from a three-year study of faculty-librarian collaboration. *The Journal of Academic Librarianship*, 42(5), 604–611. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2016.07.001>
- Lau, J., y Cortés, J. (2009). Habilidades informativas: Convergencia entre ciencias de la información y comunicación. *Revista científica de educomunicación*, 16(32), 21–30.
- Pérez, A. I. (2013). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Educación por competencias: ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59–102). Madrid: Morata; Colofón.
- Peterson, C., Maier, S. F., y Seligman, M. E. P. (1993). *Learned helplessness: A theory for the age of personal control*. New York, NY: Oxford Univ. Press.
- Pozo, J. I., y Monerero, C. (2009). Introducción: La nueva cultura del aprendizaje universitario o por qué cambian nuestras formas de enseñar y aprender. En J. I. Pozo y M. del P. Pérez (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. (pp. 9–28). Madrid, España: Morata.
- Rosman, T., Mayer, A. K., y Krampen, G. (2015). Combining self-assessments and achievement tests in information literacy assessment: Empirical results and recommendations for practice. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 40(5), 740–754. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.950554>
- Ross, M., Perkins, H., y Bodey, K. (2016). Academic motivation and information literacy self-efficacy: The importance of a simple desire to know. *Library y Information Science Research*, 38(1), 2–9. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2016.01.002>
- Ryan, R. M., y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749–761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles: SAGE.

- Sonnenwald, D. H., Wildemuth, B. M., y Harmon, G. (2001). A research method using the concept of information horizons: An example from a study of lower socio-economic students' information seeking behavior. *The New review of Information Behavior research*, 2, 65–68.
- UNESCO. (2005). *Faros de la Sociedad de la Información. Proclamación de Alejandría acerca de la Alfabetización Informacional y el Aprendizaje de por Vida*. Recuperado de <https://www.ifla.org/ES/publications/faros-para-la-sociedad-de-la-informaci-n--declaraci-n-de-alejandr-a-sobre-la-alfabetizaci-n-informacional-y-el-aprendizaje-a-lo-largo-de-la-vida?og=26>
- Van Helvoort, J. (2010). A scoring rubric for performance assessment of information literacy in Dutch higher education. *Journal of Information Literacy*, 4(1), 22–39. <https://doi.org/10.11645/4.1.1256>