

Alfabetización informacional y disposiciones lectoras en futuros docentes en entornos digitales

Information Literacy and Reading Dispositions among Pre-service Teachers in Digital Environments

Leonel Abarzúa

Universitat de Barcelona

labarzua@ub.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4661-8706>

Alba Ambrós-Pallarés

Universitat de Barcelona

aambros@ub.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4450-2067>

DOI: 10.17398/1988-8430.44.07

Fecha de recepción: 06/03/2026
Fecha de aceptación: 05/05/2026



Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



Abarzúa, L. y Ambrós-Pallarés, A. (2026). Alfabetización informacional y disposiciones lectoras en futuros docentes en entornos digitales. *Tejuelo*, 44, 7-38.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.44.07>

Resumen: La alfabetización informacional es una competencia clave en la educación superior y adquiere una complejidad particular en la formación inicial del profesorado, donde los futuros docentes son a la vez aprendices y mediadores de estas competencias. Este estudio adoptó un enfoque de métodos mixtos: en la fase cualitativa participaron tres estudiantes del grado en Maestro de Educación Infantil, cuyas prácticas fueron analizadas mediante entrevistas semiestructuradas. A partir de estos resultados se elaboró un cuestionario que se aplicó en la fase cuantitativa a 569 estudiantes del mismo grado. Los datos se analizaron mediante estadísticos descriptivos, ANOVA unifactorial y correlaciones bivariadas. Los hallazgos muestran una progresiva incorporación de convenciones informacionales académicas a lo largo del grado, aunque la evaluación de la información se basa con frecuencia en indicadores formales o en la confianza atribuida a determinadas plataformas. Asimismo, se identificaron perfiles diferenciados de interacción con la información digital asociados a las disposiciones lectoras del alumnado. Los resultados corroboran que la alfabetización informacional se relaciona con el modo en que el alumnado se posiciona como lector crítico frente a los textos y evidencia la necesidad de reforzarla en la formación del profesorado.

Palabras clave: alfabetización informacional; lectura; formación profesional; pensamiento crítico; internet.

Abstract: Information literacy is a key competence in higher education and acquires particular complexity in initial teacher education, where future teachers are simultaneously learners and mediators of these competences. This study adopted a mixed-methods approach. In the qualitative phase, three students enrolled in the Bachelor's Degree in Early Childhood Education participated, and their practices were analysed through semi-structured interviews. Based on these findings, a questionnaire was developed and administered in the quantitative phase to 569 students from the same programme. Data were analysed using descriptive statistics, one-way ANOVA, and bivariate correlations. The findings reveal a progressive incorporation of academic information conventions throughout the degree programme, although the evaluation of information frequently relies on formal indicators or on trust attributed to particular platforms. In addition, differentiated profiles of interaction with digital information were identified, associated with students' reading dispositions. The results corroborate that information literacy is related to the way students position themselves as critical readers in relation to texts and highlight the need to strengthen this competence in teacher education.

Keywords: information literacy; reading; vocational training; critical thinking; internet.

I

ntroducción

La alfabetización informacional (ALFIN) es una competencia esencial en la formación del profesorado del siglo XXI (García-Roca y Amo, 2023). Los marcos institucionales de referencia (ACRL, 2023; Wilson et al., 2011) identifican tres funciones que la ALFIN desempeña en la formación docente: apoyar el trabajo académico de los propios estudiantes, preparar a los futuros docentes para las demandas de investigación de su carrera profesional, y capacitarlos para acompañar el desarrollo informacional de su futuro alumnado. Esta triple función confiere a la ALFIN en la formación inicial una dimensión específica y compleja: los futuros docentes no son únicamente aprendices de competencias informacionales, sino también mediadores responsables de su transmisión pedagógica (Otero-Mayer et al., 2021). La investigación empírica revela de forma sistemática una brecha

significativa entre la competencia informacional que los futuros docentes creen poseer y la que efectivamente demuestran. En el contexto español, Nieto-Isidro et al. (2022), en un estudio con 442 docentes en activo y en formación inicial, mostraron que la competencia informacional autopercebida está sistemáticamente sobrevalorada respecto a la observada en todos los grupos analizados, siendo la búsqueda y la evaluación de la información las dimensiones con valores más bajos, especialmente entre los futuros docentes. Este hallazgo revela que la familiaridad con las tecnologías digitales no garantiza el desarrollo de prácticas informacionales solventes.

Los entornos digitales actuales intensifican esta problemática al transformar profundamente las condiciones en que circula la información académica. La revisión sistemática de Barbosa-Chacón et al. (2025), que analiza 24 estudios sobre competencias informacionales en la formación inicial docente, identifica la evaluación de la información como el horizonte de investigación más problemático y menos desarrollado en este campo. La sobreabundancia de fuentes de distinta naturaleza y calidad, junto con la ausencia de filtros institucionales claros en los entornos de búsqueda digital, genera condiciones en las que los criterios de evaluación superficiales, como la procedencia de la plataforma, la posición en los resultados del buscador o la reputación del autor, sustituyen al análisis crítico del contenido. Kulju et al. (2024) constataron que, si bien la mayoría de los futuros docentes era capaz de diferenciar textos en línea más o menos fiables, mostraban dificultades para justificar esa evaluación, y que sus creencias previas dificultaban cuestionar la credibilidad de los textos menos fiables.

Estos hallazgos apuntan hacia la necesidad de repensar el lugar de la ALFIN en los programas de formación inicial del profesorado: no como un conjunto de habilidades técnicas añadidas al currículo, sino como una competencia transversal que requiere atención pedagógica explícita y sostenida, especialmente en lo que se refiere a la evaluación crítica de fuentes en entornos digitales. Tomando como referencia el actual grado de Educación Infantil de la Universidad de Barcelona, en el que se enmarca la presente investigación, en la memoria de

verificación del grado (acorde con la Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre) no aparece ninguna competencia transversal que mencione explícitamente la alfabetización informacional. No obstante, algunas de las capacidades que la definen están presentes en dos de sus competencias transversales (Universitat de Barcelona, 2008).

La ALFIN no puede disociarse del contexto institucional en el que tiene lugar, puesto que es una práctica social situada (Lloyd, 2007). A través de la socialización académica, los estudiantes universitarios interiorizan las convenciones informacionales que la institución legitima como válidas (Carlino, 2013; Lea y Street, 2006) y construyen progresivamente una identidad epistémica propia en relación con las fuentes y los textos académicos (Folk, 2021; Lillis, 2021). Recientes investigaciones empíricas de la ALFIN en docentes muestran que el acceso a fuentes académicas puede coexistir con una evaluación acrítica de su contenido por diferentes razones. Zimmermann et al. (2022) apuntan a que los estudiantes de educación se basan en sus creencias previas sin cuestionar su fiabilidad. En cambio, Bruno et al. (2025), con docentes en activo, hallaron un perfil acrítico por delegar la fiabilidad en la plataforma de procedencia. La distinción entre el reconocimiento de fuentes legítimas y su evaluación crítica constituye, por tanto, el núcleo del problema que este estudio aborda, y remite a la necesidad de comprender la ALFIN no como un conjunto de habilidades técnicas, sino como una práctica epistémica que requiere un posicionamiento activo y crítico del lector frente a la información.

La ALFIN implica una dimensión lectora que determina la calidad del procesamiento crítico de los textos académicos, como se apuntó en los párrafos anteriores. En entornos digitales, esta dimensión adquiere una complejidad particular, dado que los textos digitales presentan estructuras no lineales e hipervinculadas que obligan al lector a navegar entre múltiples fuentes y evaluar materiales de forma continua (Bruggink et al., 2025). En este marco, el compromiso lector opera como elemento articulador entre las disposiciones hacia la lectura y la evaluación crítica de la información (Guthrie y Wigfield, 2000). Trixa y Kaspar (2024) constataron, en un estudio con 371 futuros docentes, que la familiaridad con entornos digitales no se traduce en

estrategias de evaluación reflexiva, evidenciando que el acceso a recursos digitales no garantiza por sí solo prácticas lectoras académicamente solventes.

La ausencia de compromiso lector activo y crítico se manifiesta en patrones de lectura superficial que Wolf (2018) describe como consecuencia de la exposición prolongada a entornos digitales fragmentados: el escaneo y la búsqueda selectiva resultan funcionales para la navegación. Estos son insuficientes para la evaluación crítica del contenido, entendida como la capacidad de interrogar los textos en cuanto a su fiabilidad, pertinencia y posicionamiento epistemológico (Cervetti et al., 2001), puesto que depende del grado de implicación activa del lector en la construcción de significado, y no puede reducirse al reconocimiento de características formales o visuales de las fuentes (Lawless y Kulikowich, 1998; Salmerón et al., 2024).

La investigación en el contexto español sobre ALFIN en la formación inicial del profesorado se ha desarrollado mayoritariamente desde un enfoque de competencia digital instrumental, centrado en la búsqueda y gestión de la información, sin atender a la dimensión lectora ni a las disposiciones del sujeto frente a los textos académicos (Nieto-Isidro et al., 2022). No obstante, estudios recientes comienzan a ampliar esta perspectiva al incorporar el análisis de las prácticas y preferencias de lectura en entornos digitales, atendiendo a dimensiones como la multitarea, la lectura en pantalla o las elecciones de soporte (Jiménez-Fernández et al., 2026; Rovira et al., 2026; Santos-Díaz et al., 2026). En este marco, el presente estudio se sitúa en continuidad con estas líneas emergentes y contribuye a su desarrollo mediante un análisis integrado de las prácticas de alfabetización informacional y de las disposiciones lectoras del alumnado de Educación Infantil en entornos digitales con fines académicos, explorando en qué medida su posicionamiento como lectores se vincula con su interacción con la información académica.

Este objetivo se operacionalizó en tres objetivos específicos, coherentes con las distintas fases de la investigación mixta que se llevó a cabo:

- Explorar la elección de fuentes, las estrategias de búsqueda, los criterios de selección y las disposiciones lectoras del alumnado (fase 1: cualitativa).
- Delimitar dichas prácticas, identificando diferencias significativas en función del curso académico (fase 2: cuantitativa).
- Identificar perfiles diferenciados de interacción con la información digital a partir del análisis de las relaciones entre prácticas informacionales y disposiciones lectoras (fase 2: cuantitativa).

1. Metodología

Este estudio se desarrolló mediante un enfoque de métodos mixtos con un diseño secuencial exploratorio (Creswell y Plano-Clark, 2018). Este diseño permitió explorar en profundidad las prácticas de alfabetización informacional y las disposiciones lectoras en contextos académicos digitales de un grupo de estudiantes para después operacionalizar estas prácticas y disposiciones en un instrumento que posibilitara su análisis en una muestra más amplia. De este modo, se favoreció la articulación entre la exploración y comprensión situada de las prácticas y disposiciones con un análisis cuantitativo que facilitó la identificación de tendencias y perfiles diferenciados. En consecuencia, la investigación se desarrolló en tres fases:

- Fase 1 de corte cualitativo.
- Fase intermedia de integración de las fases cualitativa y cuantitativa.
- Fase 2 de corte cuantitativo.

En la fase 1 se exploró la elección de fuentes, las estrategias de búsqueda, los criterios de selección y las disposiciones lectoras del alumnado. En la fase intermedia se elaboró un cuestionario ad hoc a partir de los hallazgos de la fase 1. En la fase 2 se aplicó el instrumento y se analizaron estadísticamente los datos obtenidos. En el presente artículo se reportan los resultados correspondientes a las fases 1 y 2,

orientados al análisis de las prácticas de alfabetización informacional desarrolladas por los futuros docentes y sus disposiciones lectoras. La fase intermedia, centrada en el diseño y la validación psicométrica del instrumento, se recoge en publicaciones previas (Abarzúa-Ceballos, 2023; Abarzúa-Ceballos et al., 2024).

1. 1. Participantes

En la fase 1 participaron tres estudiantes de tercer curso del grado en Maestro de Educación Infantil de la Universitat de Barcelona, identificados mediante seudónimos: Clara, Gabriel y Marta. Se seleccionó este curso como criterio de inclusión porque sus estudiantes ya han superado el ecuador de la formación y, por tanto, poseen una visión más completa del grado. La participación fue voluntaria (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) y se realizó un llamado general a colaborar a todos los estudiantes a través de una asignatura del grado, previa autorización de la profesora responsable y de las autoridades de la facultad. Los tres participantes disponían de ordenador portátil y acceso a internet en el domicilio, lo que permitió situar sus prácticas en un contexto de acceso generalizado a recursos digitales.

En la fase 2 la selección correspondió a un muestreo no probabilístico por participación voluntaria. Participaron 569 estudiantes del grado analizado (N=1055) lo que corresponde al 53.9% de la población estudiada. Del total, 159 participantes cursaban primer año, 153 segundo, 115 tercero y 142 cuarto. La edad media fue de 21.25 años (DT=2.85) con rangos entre los 18 y los 41 años. El 94.99% se identificó con el género femenino, el 4.92% con el masculino y el 0.18% como persona no binaria. Los participantes presentaban un acceso generalizado a recursos digitales: el 99.82% disponía de internet en casa y móvil, y el 96.49% de ordenador de uso exclusivo.

1. 2. Instrumentos

En la fase 1 se desarrollaron entrevistas semiestructuradas con cada uno de los participantes (Massot et al., 2019). Se elaboró un guion orientativo que permitió mantener cierta flexibilidad durante la entrevista, de modo que fuera posible profundizar en aquellos aspectos que resultaran relevantes. El guion es el siguiente:

- ¿Cómo es tu experiencia con internet y las redes sociales? ¿En qué contexto los usas? ¿Nos puedes dar ejemplos?
- ¿A dónde recurres en la web cuando necesitas saber algo para algún trabajo académico?
- ¿Nos puedes contar sobre tu relación con la fiabilidad de la información?

Se comenzó con una pregunta de carácter descriptivo con el propósito de generar un ambiente de confianza (Taylor y Bogdan, 1986), ya que este tipo de preguntas alude a experiencias que se perciben como significativas y se desean compartir (Palou, 2008).

Para la fase 2 se utilizó un cuestionario ad hoc de tipo Likert, de carácter autodeclarado, que se elaboró a partir de los resultados obtenidos en la fase 1. El diseño de este instrumento se describe en Abarzúa-Ceballos (2023) y su validación psicométrica en Abarzúa-Ceballos et al. (2024). En el presente estudio se reportan únicamente las escalas relacionadas con las prácticas de alfabetización informacional, en coherencia con los objetivos planteados. En concreto, se analizaron tres escalas (41 ítems en total) denominadas de la siguiente manera:

- Fuentes de información (12 ítems).
- Búsqueda, selección y evaluación de la información (16 ítems).
- Disposiciones lectoras (13 ítems).

La consistencia interna del instrumento se midió a través del Alfa de Cronbach, obteniendo una buena fiabilidad ($\alpha = 0.89$).

1. 3. Recolección y análisis de datos

En la fase 1 se grabaron las entrevistas y se transcribieron estableciendo códigos para interpretar los aspectos no verbales como los silencios o los énfasis dados por el volumen de la voz (Calsamiglia y Tusón, 2015). Luego se establecieron unidades de análisis fragmentando las entrevistas en temas que en su mayoría se iniciaban con una pregunta hecha por el entrevistador (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Posteriormente, se realizó el análisis bajo las premisas del análisis del discurso en interacción (Corsi y Fons, 2023; Kerbrat-Orecchioni, 2005; Palou, 2008). Se abordaron las dimensiones temática y enunciativa del discurso. La primera permitió identificar las prácticas de alfabetización informacional mencionadas por los participantes (¿qué dice?), mientras que la segunda posibilitó reconocer las disposiciones explícitas e implícitas reflejadas en su modo de posicionarse y valorar los contenidos (¿cómo lo dice?). En la tabla 1 se presenta un ejemplo de estos análisis.

Tabla 1
Ejemplo de análisis cualitativo

Transcripción fragmento 8: líneas 170 a 193	Interpretación temática y enunciativa: ¿qué dice? ¿cómo lo dice?
Entrevistador: vale cuando buscas información en internet ¿cómo e:: identificas de que la información sea fiable o no?	El entrevistador le pregunta sobre cómo se cerciora de la fiabilidad de la información.
Gabriel: mhm mhm mhm	Con tres marcadores de duda piensa su respuesta.
Entrevistador: ¿o no la identificas?	El entrevistador le especifica su pregunta.
Gabriel: sí sí obviamente supongo que a nivel madurativo como alumno vamos viendo qué páginas son fiables y qué no o sea obviamente con el paso del tiempo descubrimos que:: Wikipedia ya no es muy fiable a:: la famosa Rincón del Vago tampoco/	Inicia su respuesta con dos adverbios afirmativos y un marcador de certeza: <i>sí sí obviamente</i> . Luego matiza con la expresión modalizadora <i>supongo que</i> . Y agrega, utilizando la primera persona plural, que a medida que como estudiantes van avanzando en la carrera, van dejando en desuso aquellos sitios web que no tienen rigurosidad con el contenido que presentan.

Fuente: elaboración propia

Después del análisis discursivo de cada fragmento, se elaboró una síntesis de cada uno de ellos para poner en relación cada uno de los aspectos identificados. Esto permitió acceder a un grado mayor de abstracción, desde el cual se abstrajeron las prácticas y disposiciones de cada participante. Luego, estas se categorizaron de manera conjunta de acuerdo con su pertinencia temática (Hernández-Sampieri, 2018; Pérez, 2016), siguiendo cuatro categorías preestablecidas y coherentes con los propósitos de este estudio: (1) Búsqueda de información. (2) Selección de información. (3) Contraste de información. (4) Disposiciones lectoras. La validación de los análisis se realizó mediante una evaluación de expertos (Aguilar y Barroso, 2015; Denzin, 1970). Dos especialistas en investigación cualitativa revisaron y compararon los resultados, y las discrepancias fueron discutidas hasta alcanzar consenso, garantizando así la confiabilidad y precisión de los hallazgos de esta fase.

Para el desarrollo de la fase 2 se utilizó el software SPSS 26. Se comenzó con un análisis descriptivo a través de la media (M) y la desviación típica (DT) para tener un panorama general de las prácticas y creencias de todo el grado. Luego, se realizó un análisis inferencial mediante una ANOVA unifactorial, con el fin de identificar diferencias significativas entre los cursos y las puntuaciones medias obtenidas en cada escala del cuestionario. Previamente, se verificó la homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Levene, requisito que se cumplió en todos los casos ($p > .05$). Se adoptó un nivel de significación de $p < .05$, y cuando se detectaron diferencias significativas se aplicó la prueba de Bonferroni para identificar los grupos en cuales se producían las diferencias. Finalmente, se realizaron análisis de correlaciones bivariadas mediante el coeficiente de Pearson con el fin de examinar las relaciones entre determinadas prácticas de alfabetización informacional y las disposiciones lectoras del alumnado. Para ello, se seleccionaron dos ítems del cuestionario como indicadores contrastivos: la relación entre el contenido y el tema, considerada un indicador de lectura activa y crítica en entornos digitales, y la confianza en la información encontrada, interpretada como un indicador de ausencia de evaluación crítica de las fuentes.

Esta investigación contó con la aprobación del Comité de Bioética de la Universitat de Barcelona. Los participantes fueron informados de los objetivos del estudio y firmaron un consentimiento informado antes de su participación.

2. Resultados

2. 1. Resultados cualitativos correspondientes a la fase 1

En la tabla 2 se presentan las prácticas identificadas en esta fase a partir del análisis discursivo de las entrevistas de Clara, Gabriel y Marta con una duración total de 2 horas y 27 minutos. Se analizaron 20 fragmentos que implicaron un total de 3.687 palabras. Una selección de ellos se puede consultar en este enlace: <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.32256999>.

Tabla 2

Prácticas de alfabetización informacional de la fase 1

Categoría	Síntesis de resultado cualitativo	Participantes
Búsqueda de información	Uso de bases de datos y recursos institucionales para la localización de información académica	Clara, Marta, Gabriel
	Persistencia de prácticas de consulta analógica	Clara, Marta
Selección de información	Orientación de la selección a partir de metadatos (autor, fecha, tipo de documento y referencias bibliográficas)	Clara, Marta, Gabriel
	Diferenciación de fuentes en función del tipo de tarea (teórica o práctica)	Clara, Marta
Contraste de información	Confianza en las plataformas de búsqueda como indicador de fiabilidad	Clara, Marta, Gabriel
Disposiciones lectoras	Preferencia por la lectura en soporte impreso	Clara, Marta, Gabriel
	Dificultad para mantener la atención sostenida en la lectura en pantallas	Marta, Gabriel

Fuente: elaboración propia

Sobre la búsqueda de información, los tres participantes describieron un proceso de apropiación progresiva de estrategias de búsqueda y selección de información académica en entornos digitales, caracterizado por un desplazamiento desde prácticas informales hacia procedimientos más sistemáticos y ajustados a las normas institucionales universitarias. Todos reconocen que, al llegar a la universidad, aprendieron que no cualquier sitio web es adecuado para estudiar o elaborar trabajos académicos, y comenzaron a utilizar bases de datos como Google Scholar o Dialnet. Sin embargo, persisten diferencias: mientras Clara y Marta emplean principalmente recursos institucionales o bases de datos, Gabriel recurre con frecuencia a Google, añadiendo términos como artículo o académico para refinar la búsqueda:

o sea de buscar | busco directamente en Google si no la que busques ya un tema pones artículos o pones académico entonces ya:: directamente te va a buscar todo lo que son | trabajos/ trabajos finales/ artículos/ y es como que te limita más te especifica específica más lo que es la búsqueda. (Gabriel. F8: 170-193).

Aunque el entorno digital constituye la principal fuente de información, las prácticas analógicas no han desaparecido. Clara y Marta siguen acudiendo a las bibliotecas físicas:

o sea si a lo mejor tengo que buscar yo que sé si:: es un libro pues sí que busco que esté en la biblioteca y me lo leo de la biblioteca | pero si:: no | de ahí (busco en internet). (Clara. F8: 121-132).

En cuanto a los criterios de selección de la información, los tres estudiantes mencionaron elementos como el autor, la fecha de publicación, el tipo de documento y las referencias bibliográficas. En sus discursos, estos criterios se relacionan con información paratextual que orienta sus decisiones de selección durante la búsqueda en bases de datos y sitios especializados:

a ver intento que sea:: años recientes que no sean súper antiguos | intento buscar cosas recientes/ | y:: luego también que me baso bastante en:: autores que hayamos trabajado también | o sea si hay un autor que

hayamos trabajado pues:: pues cojo ese | y si no intento buscar autores que hable::n sobre lo que estoy buscando/ | o sea no:: no irme por | cosas que no hay y que no tocan también. (Marta. F5: 100-126).

Asimismo, se observó que las fuentes utilizadas varían según el propósito de la búsqueda. Para trabajos teóricos recurren a bases de datos o aplicaciones institucionales, mientras que para actividades prácticas consultan blogs o redes sociales como Instagram:

bueno cuando tengo que buscar cosas así como de juegos y tal | e:: intento buscar como blogs y e:: cosas así de:: escuelas | para basarme en cosas que haya hecho otros profesores | o sea no intento busca::r cosas que pueda poner cualquiera | sino que intento buscar siempre que sean actividades que hayan hecho otras escuelas también. (Marta. F6: 127-149).

Respecto al contraste de información, la utilización de plataformas como Google Académico se asocia a una mayor confianza en los resultados obtenidos, sin que se expliciten de forma sistemática otros procedimientos de contraste entre fuentes en el momento de seleccionar información:

Entrevistador: vale ¿usas Wikipedia?

Clara: |e::| antes cuando de empezar en la uni sí | para como:: fuente de información | hasta que también me enteré que la puedes editar en cualquier momento | y hasta que dijeron Wikipedia como fuente de conocimiento cero | dije vale pongámonos a buscar en el Google Académico | lo que salga ahí bienvenido sea. (Clara. F6: 89-103).

Respecto a las disposiciones lectoras, los tres participantes expresaron una preferencia por el soporte impreso. Aunque el material universitario se distribuye mayoritariamente en formato digital, tanto Clara como Marta y Gabriel señalaron recurrir a la impresión cuando el contenido requiere una lectura más detenida:

lo que es preferencia prefiero en papel la verdad | porque:: al estar leyendo:: mhm con lo que ves en la pantalla no:: | no acaba de llamar de captar mi atención y me quedo como aborreciendo. (Gabriel. F2: 27-42).

Estos resultados cualitativos sugieren que la incorporación de las convenciones informacionales universitarias podría no ir acompañada, en todos los casos, de un posicionamiento crítico frente a la información ni de disposiciones lectoras orientadas hacia la implicación activa con los textos académicos.

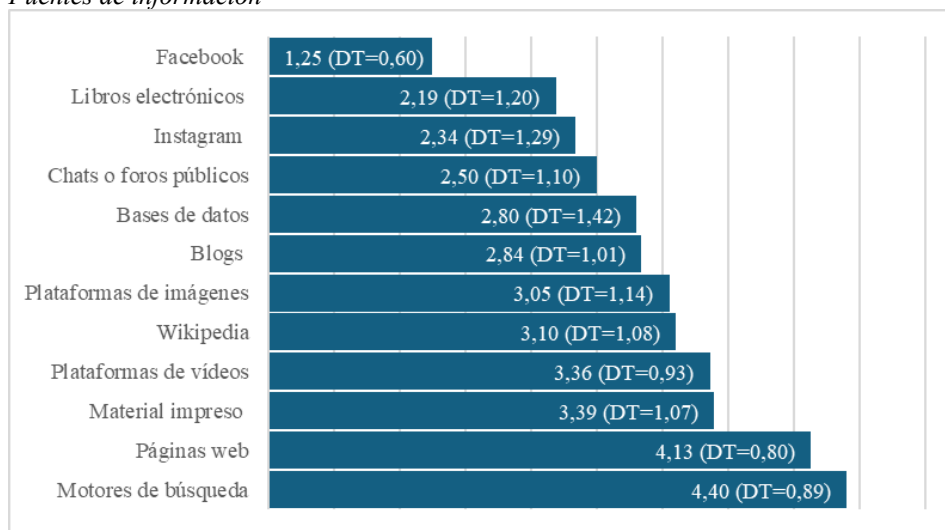
2. 2. Resultados cuantitativos correspondientes a la fase 2

2.2.1. Resultados de los análisis descriptivos

En la figura 1 se muestran las medias de las fuentes de información utilizadas por el alumnado de todo el grado con fines académicos. Los resultados evidencian predominio de los motores de búsqueda y páginas web. Con medias intermedias se presentan el material impreso, como libros y manuales, y las plataformas de vídeos. En un nivel inferior aparecen fuentes como Wikipedia, las plataformas de imágenes, los blogs y las bases de datos como Dialnet o Google Scholar. Por su parte, los valores más bajos corresponden a chats o foros públicos, libros electrónicos y redes sociales.

Figura 1

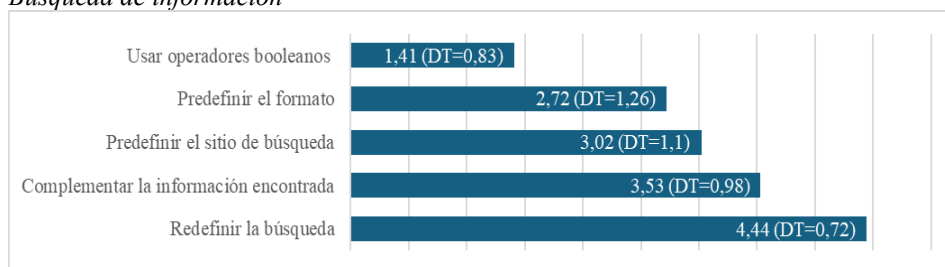
Fuentes de información



Fuente: elaboración propia

La figura 1 muestra las medias de las actividades realizadas durante la búsqueda de información. Estos resultados pueden agruparse en dos tipos de actividades: las vinculadas a la planificación de la búsqueda y las que se desarrollan una vez iniciada. Los descriptivos indican una mayor presencia de acciones orientadas al ajuste y la ampliación de la búsqueda que de aquellas centradas en su planificación inicial. Las actividades con mayor media corresponden a redefinir la búsqueda mediante el cambio de palabras clave o de lengua cuando no se encuentra lo necesario, seguida de complementar la información encontrada en internet con otras fuentes. Por su parte, la actividad con la media más baja es el uso de operadores booleanos.

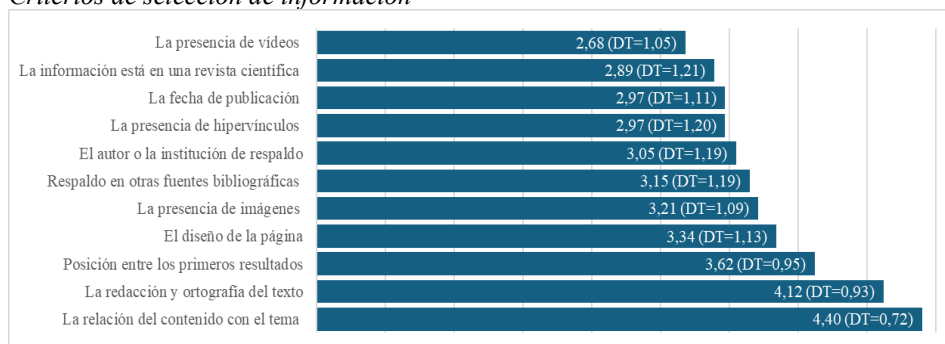
Figura 2
Búsqueda de información



Fuente: elaboración propia

La figura 3 muestra las medias de los criterios que el alumnado declara utilizar para seleccionar información en internet con fines académicos. Se identifican dos criterios con medias altas: la relación del contenido con el tema y la redacción y ortografía del texto, ambos vinculados al contenido y a la calidad lingüístico-discursiva de los textos. Las medias bajas corresponden a la fecha de publicación de la información, la presencia de hipervínculos, que la información esté en una revista científica y la presencia de vídeos, criterios asociados a características de los entornos digitales y a metadatos.

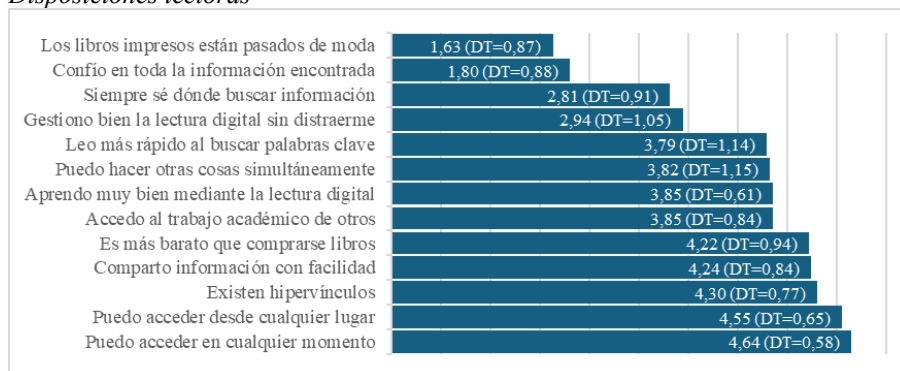
Figura 3
Criterios de selección de información



Fuente: elaboración propia

La figura 4 muestra las medias de las afirmaciones vinculadas a las disposiciones lectoras en entornos digitales. Se identifican afirmaciones con medias altas relacionadas con el acceso a la información y las posibilidades de circulación en entornos digitales como: poder acceder en cualquier momento y desde cualquier lugar, la existencia de hipervínculos y compartir información con facilidad, además de considerar que la lectura digital es más barata que comprarse libros. Las medias bajas corresponden al saber gestionar bien la lectura digital sin distraerse, siempre saber dónde buscar información, confiar en toda la información encontrada y considerar que los libros impresos están pasados de moda.

Figura 4
Disposiciones lectoras



Fuente: elaboración propia

2.2.2. Resultados de los análisis inferenciales (ANOVA)

La tabla 3 muestra seis fuentes con diferencias significativas entre cursos. Las bases de datos presentan el incremento más pronunciado a lo largo del grado, con diferencias significativas entre casi todos los cursos. Los blogs y los libros electrónicos también aumentan progresivamente, con valores superiores en tercero y cuarto respecto a primero. En sentido contrario, Wikipedia, Instagram y las plataformas de vídeo presentan un uso decreciente: Wikipedia es más utilizada en primero que en tercero y cuarto, Instagram en primero que, en tercero, y las plataformas de vídeo en primero y segundo frente a tercero y cuarto. En la tabla 3 se observa que el análisis arrojó diferencias estadísticamente significativas en tres actividades de búsqueda de información. En el uso de operadores booleanos, el alumnado de cuarto curso declara realizar esta actividad con mayor frecuencia que el de segundo. En la redefinición de las búsquedas mediante el cambio de palabras clave, se observa un uso más recurrente en tercer curso en comparación con segundo. Por último, en la práctica de complementar la información encontrada en internet con otras fuentes, primero y tercero muestran valores superiores a cuarto.

Tabla 3

ANOVA: Fuentes de información

Ítems	1.º curso	2.º curso	3.º curso	4.º curso	Sig.	B*
	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)		
Blogs	2.69(1.06)	2.84(1.04)	3.10(0.97)	2.82(0.94)	.01	3>1
Wikipedia	3.45(0.93)	3.22(1.04)	3.04(1.10)	2.63(1.09)	<.00	1>3 1>4 2>4 3>4
Bases de datos	1.99(1.21)	2.59(1.40)	3.44(1.38)	3.39(1.15)	<.00	2>1 3>1 4>1 3>2 4>2
Instagram	2.56(1.50)	2.23(1.28)	2.12(1.19)	2.38(1.10)	.03	1>3
Vídeos	3.57(1.00)	3.43(0.97)	3.27(0.86)	3.12(0.79)	<.00	1>3

						1>4 2>4
Libros electrónicos	1.81(1.03)	2.07(1.15)	2.72(1.29)	2.30(1.17)	<.00	3>1 4>1 3>2 3>4

*Prueba Bonferroni Fuente: elaboración propia

Tabla 4

ANOVA: búsqueda de información

Ítems	1.º curso	2.º curso	3.º curso	4.º curso	Sig.	B*
	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)		
Usar operadores booleanos	1.40(0.84)	1.22(0.62)	1.49(0.91)	1.58(0.93)	.002	4>2
Redefinir la búsqueda	4.40(0.73)	4.36(0.78)	4.61(0.63)	4.44(0.70)	.03	3>2
Complementar la información encontrada	3.62(1.01)	3.56(0.93)	3.66(0.94)	3.31(0.98)	.01	1>4 3>4

*Prueba Bonferroni Fuente: elaboración propia

La tabla 5 presenta los resultados de las prácticas de selección de información en internet. En relación con el criterio basado en la autoría de un texto o en la institución de respaldo de la información, el alumnado de segundo, tercero y cuarto concede mayor relevancia que el de primero. Lo mismo ocurre respecto a que la información esté publicada en una revista científica. En este último criterio, además, tercero y cuarto superan a segundo. Asimismo, el alumnado de cuarto curso valora más la fecha de publicación y el respaldo en otras fuentes bibliográficas en comparación con primero. Finalmente, en la presencia de hipervínculos se observa que el alumnado de segundo curso otorga mayor importancia a este criterio que el de primero, tercero y cuarto.

Tabla 5*ANOVA: criterios de selección de información*

Ítems	1.º curso	2.º curso	3.º curso	4.º curso	Sig.	B*
	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)		
Presencia de hiper-vínculos	2.87(1.09)	3.28(1.11)	2.87(1.05)	2.85(1.13)	.001	2>1 2>3 2>4
La fecha de publicación	2.65(1.25)	2.99(1.29)	3.02(1.08)	3.27(1.07)	<.001	4>1
El autor o la institución de respaldo	2.62(1.26)	3.06(1.14)	3.35(1.22)	3.27(1.02)	<.001	2>1 3>1 4>1
Respaldo en otras fuentes bibliográficas	2.83(1.28)	3.14(1.19)	3.43(1.11)	3.32(1.08)	<.001	4>1
La información está en una revista científica	2.28(1.16)	2.88(1.18)	3.29(1.11)	3.26(1.10)	<.001	2>1 3>1 4>1 3>2 4>2

*Prueba Bonferroni Fuente: elaboración propia

La tabla 6 presenta las disposiciones lectoras del alumnado vinculadas a los entornos digitales. En este marco, se observa que el alumnado de primer curso declara con mayor frecuencia que utiliza internet para leer porque le permite realizar otras actividades simultáneamente, en comparación con tercero y cuarto. Asimismo, el alumnado de segundo curso muestra una mayor valoración que el de cuarto en la afirmación referida a que prefiere leer en internet porque resulta más rápido, al permitir buscar palabras clave y centrarse únicamente en la información de su interés. En relación con la afirmación de que se prefiere leer en internet porque permite compartir información con facilidad, primero, segundo y tercero presentan puntuaciones superiores a cuarto. Finalmente, se registra una diferencia en la percepción de que la experiencia de aprendizaje mediante los entornos digitales es positiva, con valores más altos en primer curso respecto a cuarto.

Tabla 6

ANOVA: Disposiciones lectoras

Ítems	1.º curso	2.º curso	3.º curso	4.º curso	Sig.	B*
	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)		
Puedo hacer otras cosas simultáneamente	4.11(1.07)	3.87(1.12)	3.68(1.23)	3.56(1.13)	.001	1>3 1>4
Leo más rápido al buscar palabras clave	3.84(1.08)	3.90(1.11)	3.90(1.15)	3.54(1.21)	.024	2>4
Comparto información con facilidad	4.28(0.79)	4.34(0.84)	4.31(0.74)	4.02(0.95)	.005	1>4 2>4 3>4
Aprendo muy bien mediante la lectura digital	3.98(0.58)	3.83(0.59)	3.85(0.63)	3.71(0.64)	.002	1>4

*Prueba Bonferroni Fuente: elaboración propia

3.2.3. Resultados de las correlaciones bivariadas

Como se muestra en la tabla 7, el alumnado que relaciona el contenido con el tema presenta correlaciones positivas con el uso de fuentes informativas formales y semiformales, y una correlación negativa con el uso de redes sociales. En relación con las estrategias de búsqueda, existen asociaciones positivas con procesos de planificación, reformulación y contraste de fuentes. Asimismo, este perfil se vincula con criterios de selección relacionados con indicadores formales de calidad y credibilidad, como la corrección lingüística, la autoría institucional, el respaldo intertextual y la procedencia de publicaciones científicas. En cuanto a las disposiciones lectoras, se asocia con una valoración positiva de la accesibilidad, la conectividad hipertextual, la circulación rápida de la información y la integración de fuentes

académicas, así como con una experiencia de aprendizaje positiva vinculada a la lectura digital. Por el contrario, se observan relaciones negativas con la confianza indiscriminada en la información y con la desvalorización de libros impresos.

Tabla 7

Correlaciones de variable de lectura activa y crítica

Variable	Valores	Variable	Valores	Variable	Valores
Páginas web	r = .274 p = .000	Blogs	r = .190 p = .000	Motores de búsqueda	r = .132 p = .002
Base de datos	r = .103 p = .014	Facebook	r = -.115 p = .006	Instagram	r = -.113 p = .007
Material impreso	r = .129 p = .002	Predefinir sitio de búsqueda	r = .133 p = .002	Redefinir la búsqueda	r = .302 p = .000
La redacción y la ortografía	r = .259 p = .000	El autor o la institución	r = .122 p = .003	Respaldo en otra bibliografía	r = .155 p = .000
La información está en una revista científica	r = .097 p = .021	Acceso desde cualquier lugar	r = .227 p = .000	Acceso en cualquier momento	r = .216 p = .000
Existen hipervínculos	r = .088 p = .036	Comparto información con facilidad	r = .128 p = .002	Confío en toda la información encontrada	r = -.122 p = .003
Accedo al trabajo académico de otros	r = .153 p = .000	Los libros están pasados de moda	r = -.152 p = .000	Aprendo muy bien con lectura digital	r = .175 p = .000

Fuente: elaboración propia

Tal como se observa en la tabla 8, el alumnado que manifiesta una alta confianza en la información encontrada presenta correlaciones positivas con el uso de redes sociales y plataformas multimodales. Asimismo, se asocia con criterios de selección centrados en elementos formales y visuales en los motores de búsqueda. En relación con las prácticas de uso de la información, este perfil se vincula con una orientación hacia la inmediatez, la multitarea, la circulación rápida de contenidos y una elevada autopercepción de competencia digital. Por el

contrario, se observan correlaciones negativas con estrategias de reformulación de la búsqueda y con el establecimiento de relaciones semánticas entre contenido y tema.

Tabla 8

Correlaciones de variable ausencia de evaluación crítica

Variable	Valores	Variable	Valores	Variable	Valores
Chats o foros públicos	r = .107 p = .011	Facebook	r = .090 p = .032	Instagram	r = .167 p = .000
Plataformas de vídeos	r = .146 p = .000	Plataformas de imágenes	r = .147 p = .000	Predefinir el formato	r = .099 p = .018
Redefinir la búsqueda	r = -.166 p = .000	La relación del contenido con el tema	r = -.122 p = .003	El diseño de la página	r = .083 p = .048
La presencia de imágenes	r = .151 p = .000	La presencia de vídeos	r = .194 p = .000	La presencia de hiper-vínculos	r = .151 p = .000
Posición entre los primeros resultados	r = .105 p = .012	Puedo hacer otras cosas simultáneamente	r = .158 p = .000	Leo rápido al buscar palabras clave	r = .162 p = .000
Comparto información con facilidad	r = .089 p = .035	Accedo al trabajo académico de otros	r = .151 p = .000	Los libros impresos están pasados de moda	r = .361 p = .000
Siempre sé dónde buscar información	r = .411 p = .000	Gestiono bien la lectura digital sin distraerme	r = .261 p = .000		

Fuente: elaboración propia

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos permiten dar respuesta al objetivo general de este estudio, orientado a analizar de forma integrada las prácticas de alfabetización informacional y las disposiciones lectoras de futuros docentes de Educación Infantil en entornos digitales con fines académicos, explorando en qué medida el posicionamiento lector del alumnado se vincula con su interacción con la información académica. En este sentido, los hallazgos son consistentes con investigaciones previas que señalan que el alumnado universitario incorpora progresivamente las convenciones informacionales propias del contexto académico (Folk, 2021). Este proceso ha sido descrito como parte de la socialización académica, mediante la cual los estudiantes aprenden a reconocer y utilizar aquellas fuentes y criterios que la institución legitima como válidos para la producción de conocimiento (Lea y Street, 2006).

Asimismo, las evidencias coinciden con estudios que advierten que la evaluación de la información digital suele basarse en indicadores superficiales como la plataforma de procedencia o la posición en los resultados del buscador, más que en un análisis crítico del contenido (Bruno et al., 2025; Trixa y Kaspar, 2024). En efecto, la convergencia entre el análisis cualitativo y el cuantitativo sugiere que el desplazamiento hacia el uso de fuentes académicas no implica necesariamente el desarrollo de una evaluación crítica de la información. La confianza atribuida a plataformas como Google Académico resulta ilustrativa de este fenómeno, al ser percibidas como garantes de fiabilidad en sí mismas, tal como expresa la afirmación de una participante: “lo que salga ahí, bienvenido sea” (Clara, F6: 103). En coherencia con lo anterior, el uso exclusivo de criterios de selección como el nombre del autor o la fecha de publicación sugiere, como señalan Lawless y Kulikowich (1998) y Salmerón et al. (2024), una ausencia de compromiso lector y una cierta mecanización de los procesos de búsqueda y selección de información, basada en las características formales y visuales de los textos digitales.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de la alfabetización informacional no puede reducirse al reconocimiento de características visuales de los textos, sino que requiere propiciar una implicación activa del lector en la interpretación y valoración de la información. Uno de los aportes más relevantes de este estudio es precisamente la identificación de perfiles diferenciados de interacción con la información digital que ilustran esta distinción. El perfil asociado a establecer relaciones entre el contenido y el tema refleja un compromiso lector de carácter cognitivo y evaluativo, orientado a la construcción de significado y a la verificación crítica de las fuentes, en el sentido descrito por Guthrie y Wigfield (2000). Por el contrario, el perfil asociado a una mayor confianza en la información se vincula con criterios menos exigentes desde el punto de vista evaluativo y con una orientación hacia la inmediatez y la circulación rápida de contenidos, lo que puede interpretarse como una forma de práctica informacional situada que ha interiorizado las convenciones del entorno digital sin desarrollar un posicionamiento epistémico crítico frente a ellas (Lloyd, 2007).

A partir de estos hallazgos, resulta necesario reconsiderar el modo en que se aborda la ALFIN en la formación inicial del profesorado. Su enseñanza debería integrarse de forma transversal como competencia epistémica vinculada a la lectura académica, mediante tareas que exijan justificar explícitamente los criterios de evaluación utilizados y situaciones de aprendizaje que promuevan la lectura profunda. Este desafío se intensifica ante la expansión de la inteligencia artificial generativa, cuyo uso creciente puede profundizar la tendencia hacia la lectura superficial y la delegación acrítica de la evaluación de la información en sistemas automatizados (Baldrich *et al.*, 2024; Sanz-Tejeda *et al.*, 2026).

Este imperativo formativo no se limita a la universidad, ya que el desarrollo de la alfabetización informacional debe iniciarse desde las primeras etapas educativas. En España, el currículo de educación infantil derivado de la LOMLOE (2022) incorpora esta orientación poniendo énfasis en el análisis crítico en varias competencias clave, como la competencia digital, la competencia matemática y en ciencia,

tecnología e ingeniería, y la competencia emprendedora, en consonancia con las Recomendaciones del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018. En el caso de Cataluña, el currículo se organiza en torno a cuatro ejes complementarios con el propósito de favorecer que los niños y las niñas se conviertan en personas capaces de intervenir de forma activa, solidaria y crítica en el mundo que los rodea (Departament d'Educació, 2023).

En el contexto del debate sobre los nuevos planes de estudio abierto a raíz de la LOSU (Real Decreto 822/2021), los resultados de esta investigación pueden contribuir a orientar la discusión sobre el modelo formativo de los grados de Educación. En el borrador del Libro Blanco de Educación Infantil (2025), la alfabetización informacional no aparece mencionada de forma explícita entre las competencias de los futuros docentes, mientras que sí se enfatizan otras competencias vinculadas al uso de tecnologías digitales. No obstante, la necesidad de desarrollar una actitud crítica en relación con la información aparece implícitamente en la descripción de diversas asignaturas, lo que sugiere la conveniencia de fortalecer su vínculo con las disposiciones lectoras necesarias para la lectura crítica de fuentes digitales.

Aunque el diseño mixto permitió integrar una exploración cualitativa en profundidad con un análisis cuantitativo amplio, futuras investigaciones podrían ampliar la muestra a otras titulaciones y universidades, incorporar diseños longitudinales que permitan analizar la evolución de las prácticas de alfabetización informacional y de las disposiciones lectoras a lo largo de la formación docente, y complementar los datos con pruebas en situaciones reales.

Referencias bibliográficas

Abarzúa-Ceballos, L. (2023). *Exploración de las prácticas de lectura digital académica en estudiantes de un grado de Educación: Investigación con métodos mixtos* [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/691345>

Abarzúa-Ceballos, L., Ambrós-Pallarés, A., y Ruiz-Bueno, A. (2024). Construcción y validación de un cuestionario sobre prácticas de lectura digital académica para estudiantado universitario de formación inicial de profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 42(1), 33–59. <https://doi.org/10.6018/rie.548111>

Association of College and Research Libraries. (2023). *Companion document to the ACRL Framework for information literacy for higher education: Instruction for educators*. American Library Association. <https://acrl.libguides.com/ed/Welcome>

Aguilar, S., y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05>

Baldrich, K., Domínguez-Oller, J. C., y García-Roca, A. (2024). La Inteligencia Artificial y su impacto en la alfabetización académica: una revisión sistemática. *Educatio Siglo XXI*, 42(3), 53–74. <https://doi.org/10.6018/educatio.609591>

Barbosa-Chacón, J., Martínez-Líbano, J., y Mendoza, M. (2025). Competencias informacionales en la formación inicial docente: una revisión sistemática de la literatura. *Investigación bibliotecológica*, 39(102). <https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2025.102.58946>

Bruggink, M., Swart, N., van der Lee, A., y Segers, E. (2025). Theories of digital reading. En *Teaching reading comprehension in a digital world* (pp. 1–20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-75121-9_1

Bruno, N., De Santis, A., y Moriggi, S. (2025). Teachers competencies in evaluating digital sources and tackling disinformation: implications for media literacy education. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 21(1), 85-99. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1136182>

Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2015). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (3ª edición). Ariel.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(57), 355-381. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000200003&lng=es&tlng=es.

Cervetti, G., Pardales, M. J., y Damico, J. S. (2001). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational

goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4(9), 80–90.

Consejo de la Unión Europea (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a la promoción de los valores comunes y la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza* (2018/C 195/01). *Diario Oficial de la Unión Europea*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01))

Corsi, A., y Fons, M. (2023). Los inicios de la lectura y la mediación afectiva en contextos plurilingües e interculturales. *Tejuelo*, 38, 43-70. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.43>

Creswell, J., y Plano-Clark, V. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3ª Ed.). Sage.

Denzin, N. (1970). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Aldine.

Departament d'Educació, Decret 21/2023, de 7 de febrer, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació infantil, basado en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Infantil. DECRET 21/2023, de 7 de febrer, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació infantil.

Folk, A. L. (2021). Exploring the development of undergraduate students' information literacy through their experiences with research assignments. *College & Research Libraries*, 82(7), 1035–1055. <https://doi.org/10.5860/crl.82.7.1035>

García-Roca, A., y Amo, J. M. (2023). La Alfabetización Mediática e Informacional en un contexto de desinformación. *Tejuelo*, 37, 99-128. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.37.99>

Gobierno de España (2021). *Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad*. *Boletín Oficial del Estado*, 233, 29 de septiembre de 2021. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2021-15781

Gobierno de España (2022). *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*. *Boletín Oficial del Estado*, 28, 2 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>

Guthrie, J. T., y Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. En M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (3rd Ed.). Lawrence Erlbaum.

Grupo de trabajo (2025). Borrador del *Libro Blanco en el grado de Educación Infantil*. Documento de trabajo.

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, Ch. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill.

Jiménez-Fernández, R., Heredia, H., y Parrado, M. (2026). Perfiles de estudiantes universitarios ante la lectura digital. Un estudio referido a la multitarea o multitasking. *Forma y Función*, 39(1). <https://doi.org/10.15446/fyf.v39n1.116075>

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.

Kulju, P., Hämäläinen, E. K., Mäkinen, M., Räikkönen, E., y Kiili, C. (2024). Pre-service teachers evaluating online texts about learning styles: there is room for improvement in justifying the credibility. *Frontiers in Education*, 9, Article 1451002. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1451002>

Lawless, K., y Kulikowich, J. (1998). Domain knowledge, interest and hypertext navigation: A study of individual differences. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 7(1), 51-70.

Lea, M. R., y Street, B. V. (2006). The “academic literacies” model: theory and applications. *Theory Into Practice*, 45(4), 368–377. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4504_11

Lillis, T. (2021). El enfoque de literacidades académicas: sostener un espacio crítico para explorar la participación en la academia (Trad. L. Eisner). *Enunciación*, 26, 55-67. <https://doi.org/10.14483/22486798.16987> (Obra original publicada en 2019).

Lloyd, A. (2007). Recasting information literacy as sociocultural practice: Implications for library and information science researchers. *Information Research*, 12(4). paper colis34. CSU267463.pdf

Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2019). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 321-358). La Muralla.

Nieto-Isidro, S., Martínez-Abad, F., y Rodríguez-Conde, M. J. (2022). Competencia informacional observada y auto-percibida en docentes y futuros docentes y su relación con variables socio-demográficas. *Revista de Educación*, 396, 35–64. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-396-529>

Otero-Mayer, A., Vélaz-de-Medrano, C., y Expósito-Casas, E. (2021). Reforzar las competencias docentes en Educación Infantil: una mirada desde las actividades del aula. *Revista De Educación*, 393, 181-20. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/89849>

Palou, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa de primària*. Institut d'Estudis Catalans.

Pérez, M. (2016). *Estudi longitudinal de les creences sobre l'alfabetització inicial de tres estudiants del Grau d'Educació Infantil de la Universitat de Barcelona* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/586075>

Rovira-Collado, J., Ruiz-Bañuls, M., y Martínez-Carratalá, F. A. (2026). Lectura en pantallas del alumnado en formación en los grados de maestro/a de educación infantil y de educación primaria. *Forma y Función*, 39(1). <https://doi.org/10.15446/fyf.v39n1.114084>

Salmerón, L., Altamura, L., Gil, L., y Mañá, A. (2024). Design of effective digital reading comprehension environments. En A. Gegenfurtner y I. Kollar (Eds.), *Designing effective digital learning environments* (pp. 24-38). Routledge.

Santos Díaz, I. C., Maqueda Cuenca, E., y Trigo Ibáñez, E. (2026). Leer para aprender: un análisis de las preferencias de lectura en papel de docentes en formación. *Forma y Función*, 39(1). <https://doi.org/10.15446/fyf.v39n1.114268>

Sanz-Tejeda, A., Domínguez-Oller, J., Baldaquí-Escandell J., Gómez-Díaz, R., y García-Rodríguez, A. (2026). The impact of generative AI on academic reading and writing: a synthesis of recent evidence (2023–2025). *Frontiers in Education*, 10:1711718. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1711718>

Taylor, S.J., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Trixa, J., y Kaspar, K. (2024). Information literacy in the digital age: information sources, evaluation strategies, and perceived teaching competences of pre-service teachers. *Frontiers in Psychology*, 15, Article ID: 1336436. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1336436>

Universitat de Barcelona. (2008). Memòria de verificació del Grau de Mestre en Educació infantil. <https://www.educacion.gob.es/ruct/estudiouniversidad.action?codigoCiclo=SC&codigoEstudio=2500290&actual=universidad>

Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., y Cheung, C. K. (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192971>

Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. Harper.

Zimmermann, M., Engel, O., y Mayweg-Paus, E. (2022). Pre-service teachers' search strategies when sourcing educational information on the Internet. *Frontiers in Education*, 7: 976346. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.976346>

