

Recibido: 29/01/2026 --- Aceptado: 27/03/2026 --- Publicado: 06/04/2026

COMPETENCIAS INFORMACIONALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: CREENCIAS, MOTIVACIONES Y APTITUDES

INFORMATION LITERACY IN INITIAL TEACHER TRAINING:
BELIEFS, MOTIVATIONS AND APTITUDES

 **Jorge Winston Barbosa-Chacón:** Universidad Andrés Bello. Chile.
j.barbosa@uandresbello.com

 **Michelle Mendoza-Lira:** Universidad Andrés Bello. Chile.
michelle.mendoza@unab.cl

Cómo citar el artículo:

Barbosa-Chacón, Jorge Winston y Mendoza-Lira, Michelle (2026). Competencias informacionales en la formación inicial docente: creencias, motivaciones y aptitudes [Information literacy in initial teacher training: beliefs, motivations and aptitudes]. *Revista de Comunicación de la SECCI*, 59, 1-30.
<https://doi.org/10.15198/seeci.2026.59.e972>

RESUMEN

Introducción: Se comparte un estudio cuyo objetivo fue identificar creencias, motivaciones y aptitudes en Competencias Informacionales (CI) de Futuros Docentes (FD). **Metodología:** Se adelantó un estudio de diseño descriptivo con aproximación mixta (cualitativa y cuantitativa), en donde se utilizó un cuestionario de tendencia informacional, soportado en una operacionalización categorial basada en la semiótica del discurso. Se contó con la participación de 88 FD de programas de Formación Inicial Docente (FID) de una Universidad Chilena. **Resultados:** Se presentan tipologías/niveles, descripciones y ejemplos de las modalidades de competencia, en función de la operacionalización categorial, las dimensiones de CI y situaciones informacionales específicas, **Discusión:** Se debaten aspectos relacionados con la importancia de indagar las creencias, las aproximaciones y distancias sobre categorías

asociadas a motivaciones y, también, el uso de situaciones informacionales como elemento metodológico. **Conclusiones:** i) Sobre la identificación de las modalidades: Creencias y motivaciones se estructuraron en tipologías tripartitas que se definen en función de la dimensión de CI circunscrita; ii) Los deseos y deberes que guían las prácticas, representaron razones en donde incide la motivación extrínseca y iii) Las aptitudes se caracterizan por la presencia de capacidades instrumentales, relacionales y autoregulatorias. Son aportes del estudio: i) Representa un insumo para aproximarse a las modalidades internas de la CI en FD y ii) Ofrece una base referencial para apoyar experiencias relacionadas con caracterización situada de estas competencias.

Palabras clave: competencias informacionales; educación superior; formación inicial docente; enfoque histórico-cultural de competencias; creencias; motivaciones; aptitudes.

ABSTRACT

Introduction: A study is shared whose objective was to identify beliefs, motivations, and aptitudes in Information Competencies (IC) of Future Teachers (FT). **Methodology:** A descriptive design study was conducted using a mixed-methods approach (qualitative and quantitative), in which an information-seeking questionnaire was employed, based on a categorical operationalisation grounded in discourse semiotics. Eighty-eight FD students from Initial Teacher Training (FIT) programs at a Chilean university participated in the study. **Results:** Types/levels, descriptions, and examples of competency modalities are presented, based on categorical operationalization, IC dimensions, and specific informational situations. **Discussions:** Aspects related to the importance of investigating beliefs, similarities, and differences regarding categories associated with motivations are discussed, as well as the use of informational situations as a methodological element. **Conclusions:** i) Regarding the identification of modalities: Beliefs and motivations were structured into three-part typologies defined according to the scope of IC; ii) The desires and duties that guide practices represented reasons influenced by extrinsic motivation; and iii) Skills are characterized by the presence of instrumental, relational, and self-regulatory abilities. The study's contributions are as follows: (i) it provides a basis for understanding the internal modalities of CI in FD; and (ii) it offers a frame of reference to support initiatives relating to the situated characterization of these competencies.

Keywords: information competencies; higher education; initial teacher training; historical-cultural approach to competencies; beliefs, motivations; aptitudes.

1. INTRODUCCIÓN

La educación en la sociedad actual implica transformaciones constantes que suelen estar impulsadas, entre otros, por el enfoque en el aprendizaje, el acceso a la información y el desarrollo de competencias. Esto exige la adaptación de políticas educativas y el aseguramiento de la formación de docentes capaces de afrontar dichas transformaciones (Barbosa-Chacón y Mendoza-Lira, 2026; Harfitt y Chow, 2018).

Frente a este compromiso, la Universidad aporta desde la dinámica de la Formación Inicial Docente (FID), a través de la oferta de programas orientados al desarrollo de conocimientos y competencias y en donde se integran fundamentos teóricos, prácticos, pedagógicos y disciplinares, además de la experiencia en la práctica docente y el crecimiento profesional (Bastías-Bastías y Iturra, 2022).

Desde la FID se enfatiza, entre otras, la necesidad de desarrollar competencias que permitan responder a los desafíos de la sociedad digital y del conocimiento, es decir, además de las competencias pedagógicas y disciplinares, los futuros docentes (FD) deben formarse en el uso didáctico de las TIC y fortalecer habilidades digitales, mediáticas e informacionales para adaptarse a entornos educativos dinámicos y globalizados (Barbosa-Chacón y Mendoza-Lira, 2026; Cabello *et al.*, 2020).

En lo que respecta a lo informacional, se insta a que el FD disponga de Competencias Informacionales (CI), aquellas que representan conocimientos, habilidades y condiciones para la búsqueda, el procesamiento, la comunicación y la difusión de información y que, por demás, son consideradas como competencias académicas esenciales (Barbosa-Chacón y Mendoza-Lira, 2026).

Las CI ocupan un lugar clave en las políticas de FID, al vincularse con intencionalidades formativas como: i) La ciudadanía digital, dado su aporte a la alfabetización digital, al uso ético de información y a la participación en sociedad (Coklar y Tatli, 2020); ii) El pensamiento crítico, en donde se complementan para la evaluación de información, el análisis de perspectivas, la argumentación, la toma de decisiones y la actitud cuestionadora (Goodsett, 2020).

Son otras intencionalidades formativas: iii) La apropiación y generación de conocimiento disciplinar y didáctico, al favorecer el acceso a fuentes, la evaluación, la síntesis y el análisis de información, al igual que las habilidades investigativas y la aplicación del conocimiento (Huaillani Chavez, 2020).

Para el caso de la Educación Superior, el entendimiento de las CI tiene como soporte lo establecido por la Association of College and Research Library (ACRL) (ACRL, 2016), organización en cuyos estándares se establecen, de manera general, tres dimensiones: Acceso, evaluación y uso de información. Así, una persona con estas competencias es capaz de:

- Determinar el alcance de la información requerida.
- Acceder a la información de forma eficaz y eficiente.
- Evaluar la información de forma crítica; incorporar información a su base de conocimientos.
- Utilizar información de forma eficaz para lograr un objetivo y comprender las cuestiones económicas, legales y sociales que rodean su uso.

Para hacer referencia a los antecedentes de investigación sobre CI en la FID, es factible apoyarse en Barbosa-Chacón *et al.* (2025), quienes adelantaron una revisión sistemática de literatura 2013-2023 y cuyo objetivo fue analizar evidencia actualizada de estudios, en pro de la identificación de tendencias y desafíos propios del *qué* y el

cómo se investiga en este campo. En lo primero se resalta el interés por la evaluación de las CI, la formación en CI, así como la relación de las CI con otras competencias.

En lo segundo, los autores reportan la presencia marcada de estudios con enfoque cuantitativo, desde lo cual retan a aportar desde la investigación cualitativa y, de manera particular, hacerlo con óptica histórico-cultural, aquella en donde se tengan en cuenta dimensiones vinculadas a la historia del sujeto y a los contextos en los cuales tienen lugar sus CI.

En ese sentido, el presente artículo hace referencia a un estudio que tuvo como objetivo identificar las creencias, motivaciones y aptitudes presentes en las CI de FD, compromiso que resulta aportante para comprender cómo se configuran y expresan estas competencias en contextos de aprendizaje.

De manera particular, estas tres modalidades de la competencia, al ser construidas históricamente y mediadas por la experiencia formativa, representan un insumo para aproximarse a la determinación de formas en que los FD docentes acceden, evalúan y usan información. Además, con ello se ofrece una base referencial para apoyar intereses de caracterización situada de las CI en la FID.

2. MARCO DE REFERENCIA

2.1. La óptica histórico-cultural de competencias

Según Marciales *et al.* (2015), la óptica histórico-cultural de CI hace énfasis en la relación entre el desarrollo de la competencia y la formación de un sujeto social capaz de asumir la diversidad y complejidad de factores culturales que median las relaciones informacionales. Un referente para ello es Greimas (1989), quien argumenta que, desde la semiótica del discurso, es posible aprehender experiencias que hacen posible el sentido, al dar importancia a los signos en la cultura.

Desde Greimas, el acto es una estructura que reúne competencia y ejecución (Alvarado, 2009; Barbosa-Chacón *et al.*, 2010; Marciales-Vivas *et al.*, 2008). También argumenta que el "saber hacer" representa sólo una de las modalidades que constituye una determinada competencia, es decir, existen otras instancias o condiciones previas que posibilitan la acción y que, por sus características, hacen que una competencia no pueda ser observada directamente (Barbosa-Chacón y Mendoza-Lira, 2026).

En consecuencia, la ejecución no es la competencia, es sólo la forma realizada de la acción (Alvarado, 2009). Desde esta teoría, se enfatiza en modalidades de competencia relacionadas con el hacer y el ser y que se denominan: potencializante, virtualizante, actualizante y realizante y que, a su vez, representan unos modos de existencia asociados: creencias, motivaciones, aptitudes y efectuaciones.

Desde estas modalidades de competencia, y según Marciales-Vivas *et al.* (2008) y Barbosa-Chacón *et al.* (2010) el sujeto actante que usa las fuentes de información se constituye como tal, en tanto que actúa modalizado. Si es por creencias, significa que ha asumido los determinantes, tanto de su cultura como de su grupo social de referencia, para orientar su acción.

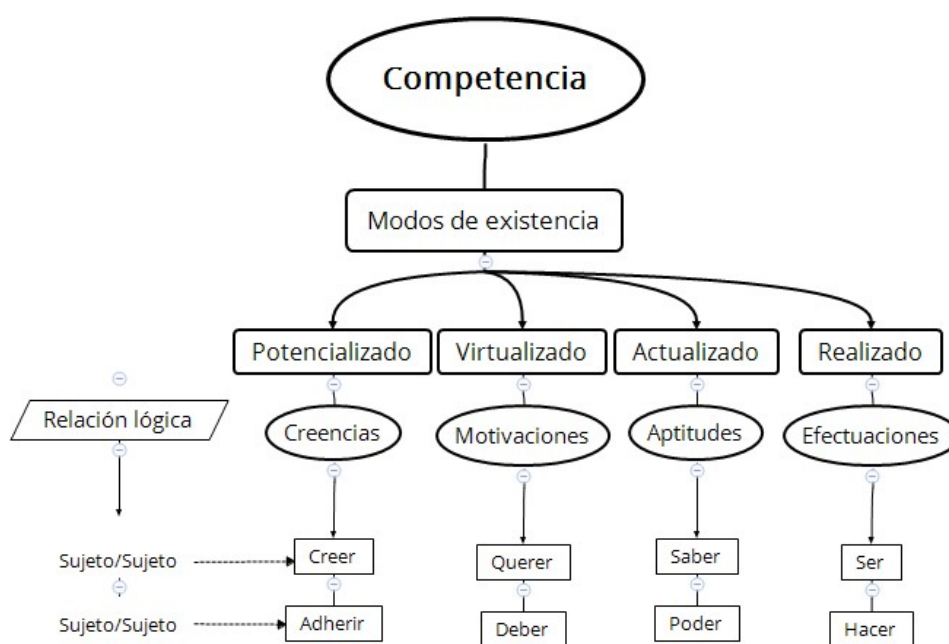
Si es por motivaciones, estará modalizado por un "querer hacer", que significa que tiene voluntad para actuar; o por un "deber hacer", que implica que dispone de una prescripción. Por su parte, si es por aptitudes, estará modalizado por un "saber hacer", lo que indica que dispone de competencia cognitiva; o por un "poder hacer", que da cuenta de una capacidad.

En las aptitudes se identifican dos factores constitutivos: Los conocimientos para la realización de una determinada tarea académica y los recursos (personales o contextuales) con que se cuenta para llevar a la práctica dichos conocimientos. Estos factores es condición necesaria mas no suficiente para dar cuenta de las aptitudes con que cuenta la persona para acceder, evaluar y hacer uso de la información.

Así, modalidades, modos de existencia y las respectivas relaciones lógicas, se pueden apreciar en la figura 1.

Figura 1.

Competencia y sus modos de existencia.



Fuente: Basado en Alvarado (2009).

2.2. Un concepto y una técnica para aproximarse a las CI del FD, desde la óptica histórico-cultural

Con base en el anterior sustento, y para el caso específico de las CI, Barbosa-Chacón *et al.* (2010) y Marciales-Vivas *et al.* (2008), realizaron investigaciones en donde se obtuvo una reconceptualización, desde la cual las CI son entendidas como:

El entramado de relaciones tejidas entre las adhesiones y creencias, las motivaciones y las aptitudes del sujeto epistémico, construidas a lo largo de su historia en contextos situados de aprendizaje, formales y no formales. Tal entramado de relaciones actúa como matriz de referencia de las formas de apropiación de la información que tienen lugar a través del acceder, evaluar, y hacer uso de ésta, y expresa los contextos culturales en los cuales tales relaciones fueron construidas. (Marciales-Vivas *et al.*, 2008, p.651)

De otro lado, y para el caso de la FID, Barbosa-Chacón y Mendoza-Lira (2026) formularon una propuesta para observar las CI en FD, la cual integra una operacionalización categorial que se soporta en los referentes teóricos y la reconceptualización antes presentada. Esta operacionalización representa la formalización de las CI en categorías observables, es decir, es el referente para aquello que será objeto de mirada sobre las CI.

La operacionalización categorial y sus respectivas categorías y subcategorías son presentadas y descritas en la tabla 1, en donde se contextualizan para el usuario (el FD) y el contexto en cuestión (la FID). Con ello, y como parte del componente de recolección de datos, Barbosa-Chacón y Mendoza-Lira (2026) diseñaron y validaron un *Cuestionario de Tendencia Informacional*, recurso disponible para apoyar la identificación de prácticas que los FD perciben como habituales en la forma como se relacionan con la información.

Tabla 1.

Operacionalización categorial.

Creencias epistemológicas	Naturaleza del conocimiento	<p>-Refiere a lo que el FD cree que es el conocimiento. -Es visto como una progresiva comprensión que se mueve desde la visión del conocimiento como absoluto hacia una visión relativista, y luego hacia una instancia contextual y constructivista. -Es capturada en dos factores: Conocimiento simple y conocimiento cierto.</p>	Certeza del conocimiento	<p>-Grado en el cual el FD ve el conocimiento como fijo o más fluido. -En niveles bajos, la verdad absoluta existe con certeza; en niveles altos es tentativa y evolutiva.</p>
			Simplicidad del conocimiento	<p>Asumir el conocimiento como un continuo de acumulación de datos (discretos, concretos, conocibles), o como conceptos altamente interrelacionados (relativos, contingentes, contextuales).</p>
	Proceso para llegar a conocer	<p>-Alude a las creencias sobre el proceso por el cual el FD llega a conocer. -Comprende creencias en torno a la fuente de conocimiento y la justificación para conocer, lo cual incluye evaluación de la evidencia, el papel de la autoridad, y el proceso de justificación.</p>	Fuente de conocimiento	<p>-En niveles bajos: El conocimiento se concibe como originado fuera de sí mismo y residente en una autoridad externa, desde la cual puede ser transmitido. -En niveles altos: El FD se percibe a sí mismo como un conocedor con habilidad para construir conocimiento en interacción con otros.</p>
			Justificación del conocimiento	<p>-Hace referencia a cómo el FD evalúa las afirmaciones del conocimiento, incluyendo el uso de la evidencia, de la autoridad y de la experticia, y su evaluación de expertos. -A medida que el FD aprende a evaluar la evidencia, así como a justificar sus creencias, comienza a moverse desde creencias dualísticamente concebidas hacia una justificación razonada de las mismas.</p>
Motivaciones	Querer	Motivaciones "personales" del FD, que guían su acción informacional.		
	Deber	Motivaciones "no personales" del FD, que guían su acción informacional		
Aptitudes	Saber	Conocimientos que tiene el FD, en función del objetivo de la acción informacional.		
	Poder	Recursos personales o contextuales con los que cuenta el FD, para atender la acción informacional.		

Fuente: Adaptado de Barbosa-Chacón y Mendoza-Lira (2026).

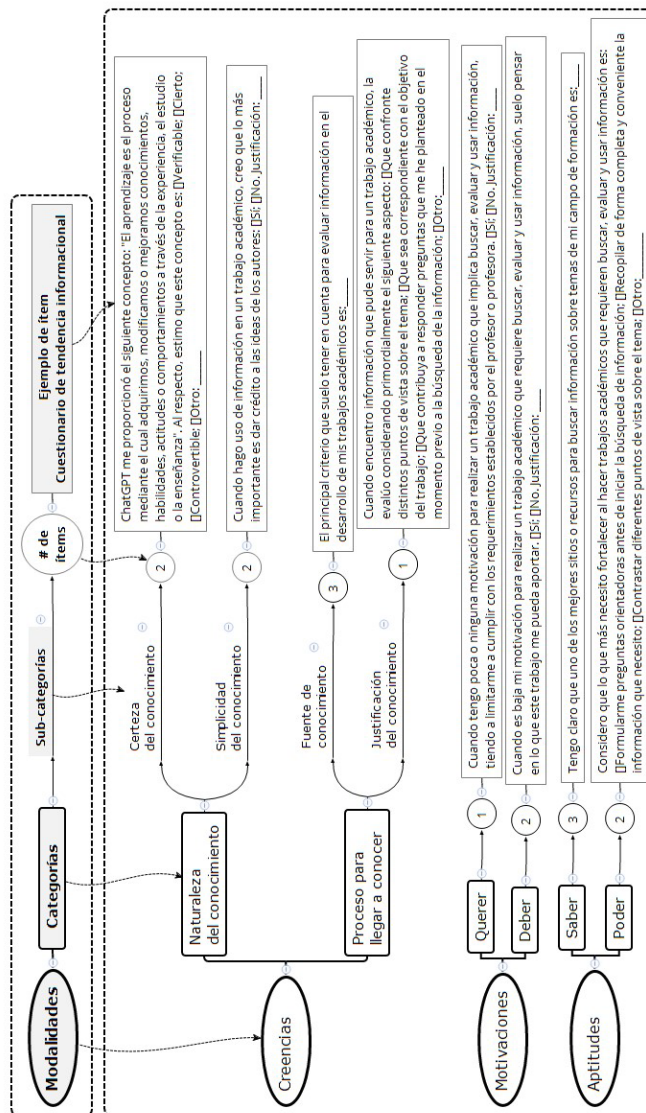
El cuestionario referido da cuenta de una de las perspectivas de observación definidas para el estudio: la auto-observación, la cual es correspondiente con lo que representa una mirada a "la competencia auto-percibida". Al respecto, la figura 2 muestra modalidades, categorías, subcategorías, número de ítems y algunos ejemplos de ítems de este cuestionario.

Estructuralmente, es un cuestionario que se compone de tres secciones. La primera ofrece orientaciones donde se precisa que el objeto de mirada son las CI en sus dimensiones de acceso, evaluación y uso de información. También se aclara que los trabajos académicos representan las practicas informacionales definidas para la mirada, desde lo cual recalca la importancia que sea respondido desde la propia vivencia del participante.

Por su parte, la segunda sección corresponde al registro de datos personales del participante, mientras que la última parte presenta los 16 ítems que componen el cuestionario. En este cuestionario se tiene en cuenta la operacionalización categorial, las dimensiones de competencia, situaciones informacionales y algunas consideraciones conceptuales que fueron consideradas para la mirada retrospectiva de parte de los FD (ver tabla 2).

Figura 2.

Operacionalización categorial-Cuestionario de Tendencia Informacional.



Fuente: Adaptado Barbosa-Chacón y Mendoza-Lira (2026).

Tabla 2.

Modalidades y situaciones informacionales.

Situaciones informacionales (SI) que refieren a:	
Creencias	<ul style="list-style-type: none"> ➤ SI-1: El criterio con el cual se certifica la información consultada. ➤ SI-2: La evaluación de un concepto de aprendizaje emitido por un Chatbot. (Relacionadas con evaluación de información).
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ SI-3: El aspecto considerado como el más importante en la redacción de trabajos académicos. ➤ SI-4: El acuerdo o desacuerdo, ante la afirmación de que lo más importante en los trabajos académicos es el crédito que debe darse a las ideas de los autores. (Relacionadas con uso de información).
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ SI-5: El principal criterio que se suele tener en cuenta al evaluar información en el desarrollo de un trabajo académico. ➤ SI-6: La valuación de afirmaciones de expertos en un conversatorio. (Relacionadas con evaluación de información).
	SI-7: La práctica de copiar contenidos tal como se encuentran, para luego extraer ideas principales. (Relacionada con uso de información).
	SI-8: El aspecto considerado como primordial en el ejercicio de evaluar información. (Relacionada con evaluación de información). Consideraciones conceptuales: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Creencias dualistas: Aluden a la aceptación o rechazo soportado en autoridad o en convicción, es decir, con bajo análisis (Zhang, 2023). ▪ Creencias razonadas: Son reflexivas o transicionales y tienen en cuenta la evaluación crítica de la evidencia, la comparación de múltiples fuentes y el reconocimiento de la naturaleza provisional y contextual del conocimiento (Lammassaari <i>et al.</i>, 2022).
Motivaciones	El acuerdo, desacuerdo y justificación en torno a aseveraciones relacionadas con la realización de trabajos académicos que demandan gestión de información y, en particular, aseveraciones asociadas a circunstancias de desmotivación. Estas son: <ul style="list-style-type: none"> ➤ SI-9: La costumbre de limitarse a cumplir con los requerimientos establecidos por el docente. ➤ SI-10: El pensar en lo que un trabajo académico puede aportar. ➤ SI-12: Las razones por las cuales se suele realizar un trabajo académico
	Consideración: Lo relacionado con desmotivación, se optó con el objeto de explorar los límites de las acciones, al buscar develar las razones que las guían cuando el trabajo académico pierde interés personal (Uysal, 2023).

Aptitudes	<p>SI-13: La identificación con la ruta de acceso, evaluación y uso de información, para el caso de resultados de investigación en educación.</p> <p>Consideraciones conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ruta uno: Es de orden pragmático en exclusiva; implica saberes sobre la recolección de información con inmediatez, así como a una selección y tratamiento directo de la misma, sin importar procesos definidos de evaluación y uso. Acá media un saber desde el punto de vista instrumental, en la relación entre el sujeto y la información (Matteson y Gersch, 2020). ▪ Ruta dos: Refiere a un saber de nivel intermedio, en donde toma lugar la búsqueda en fuentes académicas y, en especial, una postura contrastadora frente a la información. En esto, el conocimiento es de orden funcional ante la práctica informacional (Schofield <i>et al.</i>, 2023). ▪ Ruta tres: Representa un saber de nivel avanzado, en donde toma presencia el acceso a fuentes de información especializada; se evalúa con criterios definidos, además de asumirse una postura constructiva frente a la información, es decir, se hace gala de conocimientos que contribuyen a una participación emancipadora de la persona en su accionar informacional (Cuevas-Cerveró <i>et al.</i>, 2023).
	<p>SI-14: El saber en torno al que es considerado como el mejor sitio o recurso para buscar información sobre temas del campo de formación. (Relacionada con acceso a información).</p>
	<p>SI-15: El criterio que se considera como el más relevante para evaluar información en un trabajo académico sobre un tema del campo de formación docente. (Relacionada con evaluación de información).</p> <p>Consideraciones conceptuales: En este accionar figuran criterios elementales y básicos (Varela y Saravia, 2020), así como como criterios de orden crítico o reflexivo (Trixa y Kaspar, 2024).</p>
	<p>SI-16: "lo que más" y "lo que menos" se requería afianzar frente al desarrollo de trabajos académicos que requerían búsqueda, evaluación y uso de información.</p> <p>Consideraciones conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad operativa (enfoque instrumental), propio de una condición práctica o funcional y refiere a condiciones para reunir información según requerimientos (Castañeda-Peña <i>et al.</i>, 2010). ▪ Capacidad integradora (enfoque relacional), en donde se reconoce que los conocimientos son interpretativos y contingentes y se valoran las diferencias argumentativas, es decir, figura el contraste de información (Cabra-Torres <i>et al.</i>, 2017). ▪ Capacidad transformativa (enfoque procesual, autorregulado) y en donde la información es medio para resolver inquietudes propias, adicionales al requerimiento académico (Marciales-Vivas <i>et al.</i>, 2016).

Fuente: Elaboración propia.

3. METODOLOGÍA

Se adelantó un estudio de diseño descriptivo con aproximación mixta (cualitativa y cuantitativa), en donde se buscó dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo se configuran, desde lo descriptivo, las modalidades potencializante, actualizante y realizante de la CI, cuando los FD interactúan con fuentes de información en sus contextos de aprendizaje?

Desde el interrogante se formuló el objetivo de identificar la configuración de creencias, motivaciones y aptitudes de los FD, construidas históricamente en contextos situados de aprendizaje, al interactuar con fuentes de información, y como realización de sus CI. Se aclara que, para el caso del presente reporte, no se incluye la configuración de las efectuaciones, es decir, la modalidad realizante.

3.1. Participantes

La investigación, adelantada en 2025 y con un muestreo por conveniencia, contó con la participación voluntaria de 88 de los 117 (75,3%) FD adscritos a los programas de FID de la Universidad Andrés Bello de Chile: Pedagogía en Inglés para la Enseñanza Básica y Media, Pedagogía en Educación Física, Educación General Básica, Educación Parvularia y Educación Musical.

Los participantes eran estudiantes activos de los últimos dos años de carrera, momento en que, según análisis de las mallas curriculares, ya habrían cursado las asignaturas de marcada formación y experiencia informacional. Son datos de los participantes: 59,1% eran mujeres, 39,8% hombres y 1,1% de otro género; quienes registraron un promedio de edad de 23,8 años, una moda de edad de 23 años, y un rango de 21 a 26 años, en donde se ubicaron el 94% de las edades.

3.2. Técnica, instrumento y procedimiento

La técnica de recolección de datos corresponde a la encuesta, en donde se hizo uso del Cuestionario de Tendencia Informacional perteneciente al componente de recolección de datos propuesto por Barbosa-Chacón y Mendoza-Lira (2026) y cuyo diseño fue pormenorizado en el apartado 2.2.

El cuestionario, que incluye sección de consentimiento informado, fue ubicado en un espacio en Google Drive, en donde estuvo disponible durante dos meses para su diligenciamiento. El tratamiento de los datos se adelantó en función de la operacionalización categorial antes indicada y, en ello, el procedimiento analítico se caracterizó por:

- Un enfoque de análisis de contenido deductivo–inductivo que incluyó: i) Un primer momento en el que las respuestas fueron organizadas en función de la operacionalización categorial definida; ii) Un segundo momento en donde se identificaron recurrencias, variaciones y elementos no contemplados previamente. Estas unidades de significado fueron sometidas a un proceso de codificación progresivo, dando lugar a categorías emergentes.
- En cuanto a validez, se procuró la coherencia entre la operacionalización categorial, los objetivos de investigación y las interpretaciones, así como la fidelidad al

contenido expresado por los FD, evitando inferencias no sustentadas.

- En cuanto a confiabilidad, se aplicó un proceso sistemático y transparente de codificación, basado en reglas explícitas y en la revisión iterativa de las categorías y subcategorías. Asimismo, se realizó una contrastación constante entre segmentos de datos y categorías, adicional a procesos de depuración y ajuste en pro de la estabilidad y consistencia.

Con base en lo anterior, se hizo una presentación descriptiva, de tipo mixto, para denotar la identificación de las modalidades de CI. A la presentación descriptiva se adicionaron frecuencias relativas, con el objeto de fijar el grado de presencia y la interpretación de los tópicos que emergieron del análisis que permitió describir la configuración de tales modalidades.

Para denotar el grado de presencia, se consideró un criterio parsimonioso, el cual determina la dominancia de un tópico según umbrales. De esta manera, es dominante cuando su representatividad es igual o mayor al 50% y, habrá una dominancia compartida, cuando la representatividad individual es igual o mayor al 32,5% y la suma integrada es igual o superior al 75%.

4. RESULTADOS

4.1. De las creencias-Categoría Naturaleza del conocimiento.

a) Certeza de conocimiento

Lo indicado por los FD ante la situación informacional SI-1, permitió adjudicar a la Verdad tentativa como la convicción dominante (68,6%), le siguen la Verdad absoluta con 29,9% y la Verdad evolutiva con 1,5%.

La postura anterior cambió en respuesta a la situación informacional SI-2, en donde, a partir de los pareceres, se dejó ver un dominio compartido entre asumir la información como Verdad absoluta, con un 46,8%, o como Verdad tentativa con un 40,8%, mientras que Verdad evolutiva tuvo un registro de 12.4%.

b) Simplicidad de conocimiento

Desde lo reportado ante la situación informacional SI-3, se evidenció que la mayoría de los FD aceptan la información como elaboración interrelacionada. Así, 49,2% la admiten como relativa y 40,8% como contextual; mientras que sólo un 10,0% la adjudican como datos acumulados.

Por otro lado, y con base en los datos relacionados con la situación informacional SI-4, fue determinante la proporción de FD que manifestaron su acuerdo (84,1%), frente a los que no (15,9%). Adicional, y con base en el análisis de las justificaciones de respaldo, se presentaron tres tipos de creencia, aquellas que, por sus características, se denominaron: *normativa, funcional y epistémica* (ver tabla 3).

Adicional se precisa que, no hubo ningún tipo de creencia dominante, dado que se presentaron las siguientes frecuencias relativas en el orden de la denominación: 32,9%, 38,8% y 28,2%.

Tabla 3.

Creencias/Subcategoría-simplicidad del conocimiento.

Tipo de creencia	Descriptor: El crédito atribuido a la autoría es...	Ejemplos de respuesta y justificaciones
Normativa	mecánico, obligatorio.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sí. "Me pueden demandar si no lo hago y la universidad me castiga con nota mínima por plagio" [CTI-7:i10-MAGT¹]. ▪ No. "Si bien es crucial, no es lo MÁS importante" [CTI-48:i10-CM].
Funcional	de utilidad académica.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sí. "si bien concuerdo con muchos autores y referentes, es importante saber citarlos y así leer más sobre algún tema desde otras perspectivas" [CTI-2:i10-TENR]. ▪ No. "Lo mas importante es ver si son fiables" [CTI-67:i10-JCh].
Epistémica	construcción colectiva, contextual e interrelacionada.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sí. "Siempre es importante dar crédito a los autores, dado que sus ideas continúan vigentes hasta el día de hoy y ayudan a complementar ideas presentes" [CTI-6:i10-FBCM]. ▪ No. "Creo que lo más importante es como de dan a entender esas ideas a través de lo que cada uno escribe. El fin de las ideas citadas es respaldar lo que estamos afirmando" [CTI-1:i10-AVDA].

Fuente: Elaboración propia.

4.1.1. Proceso para llegar a conocer

a) Fuente de conocimiento

Los manifiestos de los FD, frente la situación informacional SI-5, se ubican en tres tipos de creencias que se denominaron: *Dogmática, objetiva y constructiva* (ver tabla 4). Asimismo, se indica que hubo un dominio compartido entre los dos primeros tipos de creencias, dado que se presentaron las siguientes frecuencias relativas en el orden de la denominación: 37,3%, 42,2% y 20,5%.

¹ Los extractos utilizados para ejemplificar han sido codificados como [CTI-7: i10-MAGT], donde CTI indica la fuente del dato (Cuestionario de Tendencia Informacional); 7 indica el número del registro del participante; i10 representa el número del ítem al que corresponde el extracto, y las letras MAGT indican la identidad anónima del FD participante. Nota: Las citas tomadas de los manifiestos y justificaciones son presentadas "textualmente".

Tabla 4.

Creencias/Subcategoría-fuente de conocimiento

Tipo de creencia	Descriptor: El criterio de evaluación...	Ejemplos de manifiestos
Dogmática	se centra en la fuente de información como autoridad.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Tener referencias confiables y considerar más fechas de estas." [CTI-1:i4-AVDA]. ▪ "Es la confiabilidad de la fuente, asegurándome de que provenga de autores reconocidos e instituciones Académicas"[CTI-4:i4-CM].
Objetiva	combina autoridad con propiedades objetivas de la información	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "años de publicación, principales teóricos y referentes, fuentes de información" [CTI-2:i4-TEDNR]. ▪ "basarme en referentes teóricos" [CTI-3:i4-MOF].
Constructiva	se centra en la capacidad para construir conocimiento en diálogo con otros y con el contexto.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "(...) busco que tipo de pensamiento o conocimiento previo es el que compagina o como puede hacerlo y, por último, la forma en que se adapta al conocimiento solicitado" [CTI-6:i4-FBCM]. ▪ "Que tan verídicas y confiables son las fuentes que utilizo para justificar mis respuestas" [CTI-17:i4-CCP].

Fuente: Elaboración propia.

Al abordar las respuestas de los FD en torno a la situación informacional SI-6, se pudo ver la presencia de los tipos de creencias antes descritas, con un dominio compartido entre la tercera y la segunda (48,9% y 42,0%, respectivamente) frente a la primera (9.1%).

De otra parte, y en relación con lo indicado por los FD sobre la SI-7, fue mayoritaria la proporción de FD que se identificaron con esta práctica (62,5%), frente a los que no (37,5 %). Adicionalmente, y fruto del análisis de las justificaciones de respaldo, tomaron lugar los tipos de creencias antes descritas (ver tabla 5). Adicional, se comparte que hubo un dominio referido a la creencia de tipo objetiva, mostrándose las siguientes frecuencias porcentuales: Dogmática: 13,1%, objetiva: 52,4% y constructiva: 34,5%.

Tabla 5.

Creencias/Subcategoría-fuente de conocimiento.

Tipo de creencia	Ejemplos respuesta y justificaciones
Dogmática	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sí. "En un Word extraigo toda la información para luego comenzar a extraer las ideas principales y redactar en otro Word mi trabajo" [CTI-32:i13-CLD]. ▪ No. "Me doy el tiempo de leer y buscar las ideas centrales y conceptos claves" [CTI-62:i13-KAAM].
Objetiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sí. "muchas veces esas mismas ideas se traducen en un lenguaje mas propio en donde nosotros mismos podemos entendernos" [CTI-82:i13-BGPC]. ▪ No. "Busco y utilizo lo que me sirve muchas veces parafraseando o utilizando parte de lo que comentan" [CTI-71:i13-IAPM].
Constructiva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sí. "suelo citar pero luego completo con mi punto de vista y mis propios argumentos en base a la cita y la información que quiero dar" [CTI-3:i13-MOF]. ▪ No. "Prefiero parafrasear y redactar con mis propias palabras, ya que esto me ayuda a comprender mejor la información (...) [CTI-5:i13-MD].

Fuente: Elaboración propia.

b) Justificación del conocimiento

Al solicitarse la identificación con la situación informacional SI-8, se observó una mayor representación de la creencia dualista (56,8%), frente a la razonada (43.2%).

4.2. De las motivaciones

Ante la aseveración correspondiente a la situación informacional SI-9, se identificaron el 61,4% de los FD, mientras que el 38,6% manifestó su no aceptación. De esto, y con relación a las justificaciones de respaldo, se evidenciaron tres clasificaciones en donde el deber, como motivación, es asociado con la *obediencia de normas*, con la *funcionalidad académica* y con la *autorregulación* (ver tabla 6).

Se indica que todas las justificaciones enmarcadas en las dos últimas clasificaciones pertenecen al grupo de FD que no se identificaron con la aseveración. Adicionalmente, se precisa que en las justificaciones se presentó un dominio de las motivaciones surgidas del deber como obediencia a normas (58,2%), en comparación con las motivaciones de la segunda y tercera clasificación (22,4% y 19,1% respectivamente).

Tabla 6.
Motivaciones/Categoría-deber.

Deber, como motivación asociada con:	Descriptor: Se reconoce el deber como: ...	Ejemplos de respuesta y justificaciones
La obediencia de normas	una obligación externa vista como imposición.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sí. "Es muy común que a veces no tengamos ganas para hacer un trabajo que en otra ocasión haríamos con total disposición, pero a veces solo nos limitamos a ver la rúbrica y cumplirla más que buscar resaltar" [CTI-34:i1-VBC]. ▪ No. "Busco alguna música o algo que me motive a cumplir con lo pedido"[CTI-32:i1-CLV].
La funcionalidad académica	parte de un compromiso académico.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No. "suelo darle vueltas a la revisión del trabajo realizado antes de su entrega, asegurándome de estar conforme con lo entregado". [CTI-2:i1-TEDNR]. ▪ No. "No, ya que siempre me gusta dar más de lo que me piden, para asegurarme de que mi trabajo está bien hecho" [CTI-4:i1-IJCG].
La autorregulación	parte de la responsabilidad académica y social.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No." Aunque tenga poca motivación por entregar un trabajo académico, siempre doy lo mejor de mí. Dado que de esa forma mejoro como profesional y como persona" [CTI-37:i1-CLL]. ▪ No. "Tiendo a buscar la motivación dentro de la misma información que requiero o necesito, no solo indagando en una sola red de conocimiento, más bien preguntando a personas de mi alrededor y en línea." [CTI-81:i1-VPAA].

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la aseveración correspondiente a la situación informacional SI-10, se identificó el 58,0% de los FD, mientras que el 42,0% manifestaron su no aceptación. Al respecto, las justificaciones presentadas se enmarcaron en tres clasificaciones: el *querer como motivación instrumental, como motivación formativa y como motivación proyectiva* (ver tabla 7).

Se indica que todas las justificaciones relacionadas con la última clasificación fueron presentadas por el grupo de FD que se identificaron con la aseveración. Asimismo, se comparte que hubo un dominio compartido entre las dos primeras clasificaciones, según las siguientes proporciones: Instrumental/inmediata: 40,5%, formativa/funcional: 35,4% y proyectiva/autorrealización: 24,1%.

Tabla 7.

Motivaciones/Categoría Querer.

Querer como motivación:	Descriptor: El querer...	Ejemplos de respuesta y justificaciones
Instrumental/ inmediata	se limita a beneficios externos y de corto plazo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sí. "Cuando la motivación es poca, uno suele realizar el trabajo por la nota" [CTI-86:i7-SNAC]. ▪ No. "Usualmente no pienso tanto en lo que el trabajo me puede aportar a mi si es que me tiene desmotivada. Solo lo hago." [CTI-29:i7-VTT].
Formativa/ funcional	se conecta con el aprendizaje o habilidades útiles.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sí." si considero util el conocimiento extraido de dicho trabajo, puedo aumentar mi motivación" [CTI-66:i7-JJHO]. ▪ No." Honestamente, no pienso mucho en lo que me puede aportar. Sin embargo, si pienso en la impresión que puedo dejar y trato de hacerlo lo mejor posible." [CTI-49:i7-FOR].
Proyectiva/ autorrealización	se articula con la proyección personal, profesional y social.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sí. "Considerando que la mayoría de los trabajos que he realizado en mi carrera me han servido como base para mis acciones pedagógicas, así que suelo pensar en los beneficios de los mismos" [CTI-64:i7-MMPC]. ▪ Sí. "Pienso en lo que este conocimiento puede ofrecerme, me motivo a descubrir y desarrollar mis ideas para poder aportar a este mundo con más información" [CTI-12:i7-BC].

Fuente: Elaboración propia.

Al respecto de la situación informacional SI-12, las razones presentadas se enmarcaron en tres tipos de motivación que se denominaron: *Externa, funcional y proyectiva* (ver tabla 8). Adicionalmente, se comparte que el primer tipo de motivación fue el dominante, cubriendo un 66,2% de las razones presentadas; le siguen los tipos de motivación dos y tres con 27,3% y 6,5% respectivamente.

Tabla 8.

Motivaciones/Categorías Querer y Deber.

Tipo de motivación	Descriptor: La realización de un trabajo académico: ...	Ejemplos de razones
Externa/ Instrumental	se asocia a un "deber cumplir".	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Porque no quiero reprobar" [CTI-48:i9-CM]. ▪ "La nota y el desempeño académico" [CTI-15:i9-MLV].
Funcional/ Formativo	se reconoce como útil para el aprendizaje inmediato.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Porque puede aparecer algo interesante o importante en el trabajo que pueda aportar" [CTI-57:i9-CG] ▪ "Primero porque siempre termino lo que empiezo, y un trabajo, si bien, no lo comienzo yo, si es una decisión propia el estudiar la carrera que me gusta y con ello la responsabilidad de terminar todas las actividades que requiera cada ramo. Segundo porque decido de manera consiente aprender de cada asignatura, independiente del docente que este a cargo." [CTI-37:i9-CLL]
Proyectiva/ Autorrealización	se vincula con el proyecto personal, profesional y social.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Porque es mi responsabilidad y es algo que me servirá en el futuro" [CTI-76:i9-AA] ▪ "Pienso en que no es una calificación más o que necesito de ella, sino en la forma en como me ayudará en el futuro como docente, en como realizar el trabajo me ayudará a ser mejor" [CTI-6:i9-FBCM].

Fuente: Elaboración propia.

4.3. De las aptitudes

4.3.1. Saber

Desde una mirada integrada, la segunda ruta planteada en la situación informacional SI-13, mostró la elección mayoritaria, casi dominante, correspondiendo al 49,2%; le siguen la ruta tres con un 26,1%, la ruta uno con 18,1% y, finalmente, hubo el manifiesto de *otras rutas*, las cuales se caracterizaron por la identificación del FD con más de una ruta, en donde, casualmente, la segunda de ellas es la de presencia común.

En relación con la situación informacional SI-14, lo reportado se enmarcó en tres niveles de saber que se denominaron: *simple, relacional y complejo* (ver tabla 9). De esto, se presentó un dominio de parte del segundo nivel, dado que las frecuencias relativas fueron: 3,8%, 57,7% y 38,5%, respectivamente.

Tabla 9.

Aptitudes/Categoría Saber.

Nivel del saber	Descriptor: Se identifican fuentes...	Manifiestos
Simple (Limitado o genérico)	sin justificación o con una justificación muy básica.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Páginas y textos de MINEDUC" [CTI-21:i11-PVG]. ▪ "Google" [CTI-32:i11-CLV]
Relacional (Funcional y académico)	académicas y se justifican con base en criterios en correspondencia.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Sí, tengo claro que uno de los mejores sitios para buscar información sobre temas de mi carrera es Google Académico, porque ahí encuentro artículos, investigaciones y textos confiables que me sirven mucho, sobre todo en temas de educación. (...)" [CTI-13:i11-ASGG] ▪ "Google scholar, debido a la variedad de fuentes y perspectivas que puedes encontrar en el mismo tema." [CTI-16:i11-IMMAM].
Complejo (Contextual e integrado)	especializados y se justifican en función de criterios complejos y contextuales.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Google académico y siempre utilizo las bases de datos entregados por la universidad, ya que tienen diversos caminos que puedo seguir en las investigaciones." [CTI-30:i11-MENN]. ▪ "Tiendo a utilizar las bases de datos de la biblioteca unab, donde utilizo principalmente Scopus, scielo y distintas plataformas." [CTI-60:i11-NHCh].

Fuente: Elaboración propia.

Desde los resultados relacionados con la situación informacional SI-15, se evidenció el dominio del grupo de criterios de orden crítico o reflexivo (60,1%), en donde figuran la perspectiva (respaldos conceptuales, teóricos o ideológicos) y el enfoque (respaldos metodológicos o disciplinarios). Los criterios elementales o básicos (incluía actualidad y autoría) mostraron una representatividad del 33,0%.

4.3.2. Poder

Con relación a las tres capacidades informacionales definidas en la situación informacional SI-16, y desde lo reportado por los FD para las condiciones de suficiencia o insuficiencia, no se vio ninguna presencia dominante, dado que sus proporciones se ubicaron en un rango comprendido entre el 25% y el 37,5 %. Esto denota un aparente equilibrio en las tres capacidades en cuestión.

Adicionalmente, y con una proporción del 6%, los FD manifestaron otras capacidades vinculadas al accionar informacional, en donde figuraron, como deficiencia, la lectura analítica, la redacción y la aportación en trabajos grupales, mientras que el léxico fue una manifestación de suficiencia.

5. DISCUSIÓN

Sobre los resultados, al evaluar información, es una primacía el creer que la información es susceptible de cambio, depuración y revisión frente a nueva evidencia (Valencia *et al.*, 2023; Cobern *et al.* 2022). No obstante, cuando se trata evaluar los conceptos emitidos por la IA, y aunque se coexista con creencias más sofisticadas, parece tomar lugar las tendencias de percibir ciertos enunciados como definitivos e incuestionables (Yıldırım y Biçer, 2023).

De la importancia atribuida a la información que se usa, se deduce que los FD asumen la información no como datos aislados, sino como un entramado de ideas conectadas y coherentes con enfoques determinados (Guilfoyle *et al.*, 2024; Vargas *et al.*, 2021).

En cuanto a la importancia atribuida a las ideas de la autoría, se entiende la incidencia de creencias: i) Normativas, cuando es vista como "controlable" y se valora según normas externas (Goegan *et al.*, 2023); ii) Funcionales, cuando se ve como una estrategia, una herramienta que legitima y ofrece respaldo (Kulju *et al.*, 2024) y iii) Epistémicas, cuando se asume como un proceso de construcción de conocimiento e interacciones (Lehtinen *et al.*, 2023).

En lo referido a criterios de evaluación, se interpreta la presencia de creencias: i) Dogmáticas, cuando toma lugar el prestigio de la fuente como legitimación (Arias-Ferrer *et al.*, 2024); ii) Objetiva, al tomar importancia la claridad o la utilidad, así como la presencia de análisis (Greisel *et al.*, 2023) y iii) Constructiva, cuando es determinante contrastar perspectivas y evaluar pertinencia (Molitor *et al.*, 2025).

En esta misma dimensión informacional, y frente a la información que se comparte verbalmente, se descifra una tendencia hacia formas de pensamiento abiertas y reflexivas, es decir, sugiere que la mayoría asume una posición activa en la valoración de la fuente y su información, reconociendo la necesidad de contrastar, contextualizar y fundamentar juicios emitidos (Sharkey y Gash, 2020).

La costumbre de limitarse a cumplir con los requerimientos docentes permite deducir una postura que va en consonancia con motivaciones de carácter dependiente, es decir, aquellas que impulsan la acción por factores externos a la persona (Díaz-Chieng *et al.*, 2025). En complemento, se interpreta que "el deber", como motivación, es asociado con: i) La obediencia de normas, cuando estas son análogas a un trámite (Spiteri, 2025); ii) La funcionalidad académica, cuando se reconoce el aporte para el desempeño académico (Santos *et al.*, 2021) y iii) La autorregulación, cuando es vista como aporte en distintos escenarios (Peciuliauskiene *et al.*, 2022).

Por su parte, las justificaciones que respaldan el identificarse con pensar en el aporte que pueda tener un trabajo académico, conduce a entender que "el querer" es una motivación: i) Instrumental, si se guía por incentivos extrínsecos (Espinoza-Colón y Medina-Gual, 2021); ii) Formativa, cuando el alcance es práctico y limitado (Valenzuela *et al.*, 2020) y iii) Proyectiva, si se reconoce la implicancia personal y profesional (Nieto-Isidro *et al.*, 2021).

Las razones que guían la realización de un trabajo académico descifran la presencia de motivaciones: i) Externas, al justificarlo en función de factores externos de obligación o control (Espinoza-Colón y Medina Gual, 2021); ii) Funcionales, cuando se vincula con el aprendizaje (Gómez-Pablos *et al.*, 2020) y iii) Proyectivas, por primar el “querer formarse” para la vida (Mero-Bravo *et al.*, 2024).

De las declaraciones sobre las fuentes de información predilectas en el campo de formación, se deduce que hay saberes en donde los criterios de acceso son: i) Simples: No se distingue entre calidad y pertinencia (Artemova y Uribe-Ruiz, 2025); ii) Relacionales: Enfocados a la actualidad y confiabilidad (Zeballos y Pumacahua, 2023) y iii) Complejos: Fundamentados en la pertinencia, el contraste de fuentes y la aplicabilidad, aspecto que deja ver saberes que favorecen el análisis crítico (Huarca, 2025).

Del comparativo con otros estudios, indagar sobre creencias relacionadas con las CI del FD, teórica y metodológicamente, resulta ser un proceso aportante en la descripción de estas competencias; esto debido a que la mirada admite abordar una variedad de elementos, los cuales se convierten en nuevos objetos de investigación.

Un ejemplo de lo anterior es el estudio de Goegan *et al.* (2023), en donde se aborda el *plagio*, que como elemento asociado a la dimensión *uso de información*, formó parte de la aproximación a las creencias de los FD en torno a la deshonestidad académica. A pesar de las diferencias en método y enfoque con dicho trabajo, analógicamente se apela al uso de situaciones o escenarios informacionales como pretexto para el manifiesto de tendencias.

Al compararse con estudios cuantitativos como los de Nieto-Isidro *et al.* (2021; 2022) y Turpo-Gebera *et al.* (2023), en donde se buscó medir la CI autopercebida, se puede apreciar que en estas investigaciones la motivación representa una de las tres variables consideradas para evaluar la importancia de las CI en relación con el progreso académico.

En contraste con las anteriores investigaciones, en el presente estudio esta modalidad se centra en una aproximación a los *deseos* y *deberes* que, como motivaciones, guían la práctica informacional. Por otro lado, se ven dos aspectos en sintonía: Uno, el buscar el reconocimiento de saberes en torno al accionar en las tres dimensiones de CI y, otro, la presencia de la categoría *poder*, cuando se pide comunicar aspectos que se requieran mejorar en la competencia.

En la misma tónica anterior, y al examinar los estudios de De los Santos Lorenzo (2021) y Nieto-Isidro *et al.* (2021; 2022), en donde se buscó medir CI observada, se encuentra un tópico de cercanía metodológica en el diseño del instrumento utilizado, por cuanto se acude al planteamiento de *situaciones problema*, como base para diagnosticar componentes de CI, un aspecto que favorece el relacionamiento entre lo que se cuestiona y las realidades académicas del FD.

Sobre la implicación de los hallazgos, es evidente que los éstos contribuyen y desafían la óptica histórico-cultural de competencias, óptica que, según Barbosa-Chacón *et al.* (2025), es la menos explorada frente a otras como las objetivista comportamental y cognitivista. Es una contribución, por ser una experiencia que aporta al entendimiento más amplio de las categorías y subcategorías de las modalidades de CI, al llevarlas a tipologías y niveles que las caracterizan en el contexto particular.

Es un desafío, pues insta a seguir resignificando las maneras de interpretar las CI en FD, dado que éstas incluyen factores culturales situados que median las relaciones entre usuario e información (Barbosa-Chacón y Mendoza-Lira, 2026).

En cuanto a la relevancia del estudio, este reviste importancia en el plano teórico y práctico. En lo primero, y dada la óptica histórico-cultural, aporta una comprensión de cómo las creencias, motivaciones y aptitudes median el desarrollo de las CI en los FD, evidenciando que estas competencias no se adquieren y desarrollan de manera aislada, sino en concordancia con las situaciones y los contextos sociales y culturales específicos que las definen.

En lo segundo, los hallazgos se constituyen en una base para el diseño de posibles estrategias formativas en pro del fortalecimiento de la autonomía informacional, la reflexión crítica y el uso ético de la información en los programas de FID, retos que están en consonancia con las demandas de la sociedad de la información y el conocimiento.

De las limitaciones, el estudio presenta algunas que deben ser consideradas al interpretar sus resultados. Primero, figura el carácter descriptivo y contextual de la investigación, aspecto que condiciona la posibilidad de establecer inferencias o generalizaciones de los hallazgos a otros entornos, es decir, el estudio puede ser un referente para construir apuestas investigativas análogas, pero asumiendo el compromiso de contextualizar.

En segundo lugar, la información obtenida a partir del cuestionario puede tener presencia de sesgos relacionados con deseabilidad social e interpretación subjetiva. Estas limitaciones sugieren la necesidad de ampliar la mirada desde el aporte de experiencias *in situ* como, precisamente, se insta desde la propuesta de observación en la que se circunscribe el cuestionario aquí utilizado.

6. CONCLUSIONES

- La configuración de las CI de los FD no son un estado estático, sino un proceso que se desplaza entre lo potencial, lo actual y lo realizante, a través de estructuras tripartitas. Esta configuración depende, además, de la dimensión de CI que se active en el contexto de aprendizaje.
- Las prácticas informacionales de los FD están más guiadas por deberes externos que por una autonomía intrínseca del sujeto. En por eso que, en lo interpretado, destaca una visión relativista frente al conocimiento y una orientación marcada por la motivación extrínseca.
- Los saberes de los FD transitan desde niveles funcionales básicos hasta procesos complejo-reflexivos. Esta progresión demuestra que las capacidades instrumentales y autorregulatorias coexisten, permitiendo la adaptación según los recursos personales o contextuales disponibles.

7. REFERENCIAS

- ACRL [Advancing learning Transforming scholarship] (2016). *Framework for information literacy for higher education. Guidelines, Standards, and Frameworks*. American Library Association
<http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>
- Alvarado, G. (2009). Competencia, Acción y Pensamiento: Una mirada a las posibilidades de uso del concepto de competencia en la pedagogía. *Revista Científica General José María Córdoba*, 7, 56-64.
<https://www.redalyc.org/pdf/4762/476248849009.pdf>
- Arias-Ferrer, L., Egea-Vivancos, A. e Ibañez-López, F. (2024). ¿De dónde vienes, Clio? Los futuros docentes y su percepción sobre las fuentes de información de su conocimiento histórico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 67-80. <https://doi.org/10.6018/reifop.599731>
- Artemova, I. y Uribe-Ruiz, N. (2025). Competencia digital informacional en una población adolescente mexicana: Análisis de autoevaluación por sexo en el contexto pospandémico. *Revista educare*, 29(2).
<https://doi.org/10.15359/ree.29-2.20086>
- Barbosa-Chacón, J. W., Barbosa, J. C., Marciales, G. P. y Castañeda-Peña, H. (2010). Reconceptualización sobre las competencias informacionales. Una experiencia en la Educación Superior. *Revista de Estudios Sociales*, 37, 121-142.
<https://doi.org/10.7440/res37.2010.07>
- Barbosa-Chacón, J. W. y Mendoza-Lira, M. (2026). Competencias Informacionales en la Formación Inicial Docente: Una propuesta para su observación. *Encontros Bibli: revista electrónica de bibliotecología y ciencias de la información*, 31, 1-29. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2026.e108462>
- Barbosa-Chacón, J. W., Martínez-Líbano, J. y Mendoza, M. (2025). Competencias Informacionales en la Formación Inicial Docente: Una revisión sistemática de la literatura. *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, 39(102), 109-134.
<http://dx.doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2025.102.58946>
- Bastías-Bastías, L. y Iturra, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Educare*, 26(1), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Cabello, P., Ochoa, J. M. y Felmer, P. (2020). Tecnologías digitales como recurso pedagógico y su integración curricular en la formación inicial docente en Chile. *Pensamiento Educativo*, 57(1), 1-20.
<https://doi.org/10.7764/pel.57.1.2020.9>

- Cabra-Torres, F., Marciales Vivas, G., Castañeda-Peña, H., Barbosa-Chacón, J. W. y Melo González, L. (2017). *Competencias informacionales: rutas de exploración en la enseñanza universitaria*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castañeda-Peña, H., González Niño, L., Marciales Vivas, G., Barbosa Chacón, J. W. y Barbosa Herrera, J. C. (2010). Recolectores, verificadores y reflexivos: perfiles de la competencia informacional en estudiantes universitarios de primer semestre. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 33(1), 187-209. <https://n9.cl/6jjcs>
- Cobern, W. W., Stork, S. y de Silva, L. (2022). Pre-service science teachers' acceptance of the tentative nature of science knowledge. *Science & Education*, 31(5), 1155-1177. <https://doi.org/10.1007/s11191-022-00374-8>
- Coklar, A. N. y Tatli, A. (2020). Evaluation of Digital Citizenship Levels of Teachers in the Context of Information Literacy and Internet and Computer Use Self-Efficacy. *Asian Journal of Contemporary Education*, 4(2), 80-90. <https://doi.org/10.18488/journal.137.2020.42.80.90>
- Cuevas-Cerveró, A., Colmenero-Ruiz, M.-J. y Martínez-Ávila, D. (2023). Critical information literacy as a form of information activism. *The Journal of Academic Librarianship*, 49(6), 102786. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2023.102786>
- Espinoza-Colón, J. y Medina Gual, L., (2021). Evaluación del proceso de aprendizaje de la competencia informativa en estudiantes universitarios. *Apertura: revista de innovación educativa*, 13(2), 38-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v13n2.2069>
- Goegan, L. D., Tulloch, S. L. P. y Daniels, L. M. (2023). Preservice secondary teachers' beliefs about academic dishonesty: An attribution theory lens to causal search. *Journal of Applied Learning & Teaching (JALT)*, 6, 147-157. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.2.6>
- Gómez-Pablos, V., García-Valcárcel, A., Muñoz-Repiso, A., Casillas-Martín, S. y Cabezas-González, M. (2020). Evaluación de competencias informacionales en escolares y estudio de algunas variables influyentes. *Revista complutense de educación*, 31(4), 517-528. <https://doi.org/10.5209/rced.65835>
- Goodsett, M. (2020). Best practices for teaching and assessing critical thinking in information literacy online learning objects. *The Journal of Academic Librarianship*, 46(5), 102163. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2020.102163>
- Greimas, A. (1989). *Del sentido II: ensayos semióticos*. Gredos.
- Greisel, M., Wekerle, C., Wilkes, T., Stark, R. y Kollar, I. (2023). Pre-service Teachers' Evidence-Informed Reasoning: Do Attitudes, Subjective Norms, and Self-Efficacy Facilitate the Use of Scientific Theories to Analyze Teaching

Problems? *Psychology Learning and Teaching*, 22(1), 20-38.
<https://doi.org/10.1177/14757257221113942>

- Guilfoyle, L., McCormack, O. y Erduran, S. (2024). The role of research experiences in developing pre-service teachers' epistemic beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 144. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104599>
- Harfitt, G. J. y Chow, J. M. L. (2018). Transforming traditional models of initial teacher education through a mandatory experiential learning programme. *Teaching and Teacher Education*, 73, 120-129. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.021>
- Huailani Chavez, S. del R. (2020). Influencia de un programa de alfabetización informacional para el desarrollo de habilidades informativas en los profesionales de un instituto pediátrico. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud*, 31(1). <https://n9.cl/diqge>
- Huarca, P. (2025). Competencias informacionales y actitud hacia la investigación científica en estudiantes universitarios [Information skills and attitude toward scientific research in university students]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-2402>
- 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 (Lausanne)*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1451002>
- Lamassaari, H., Hietajärvi, L., Salmela-Aro, K., Hakkarainen, K. y Lonka, K. (2022). Exploring the Relations Among Teachers' Epistemic Theories, Work Engagement, Burnout and the Contemporary Challenges of the Teacher Profession. *Frontiers in Psychology*, 13, 861437. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.861437>
- Lehtinen, A., Kostainen, E. y Näykki, P. (2023). Co-construction of knowledge and socioemotional interaction in pre-service teachers' video-based online collaborative learning. *Teaching and Teacher Education*, 133, 104299. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104299>
- Marciales-Vivas, G. P., Castañeda-Peña, H. A., Barbosa-Chacón, J., Barreto, I. y Melo, L. (2016). Fenomenografía de las competencias informacionales: perfiles y transiciones. *Revista latinoamericana de psicología*, 48(1), 58-68. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.09.007>
- Marciales, G. Barbosa-Chacón, J. y Castañeda-Peña, H. (2015). Desarrollo de competencias informacionales en contextos universitarios: enfoques, modelos y estrategias de intervención. *Investigación bibliotecológica*, 29(65), 39-72. <https://doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.02.014>

- Marciales-Vivas, G., González-Niño, L., Castañeda-Peña, H. y Barbosa-Chacón, J. (2008). Competencias informacionales en estudiantes universitarios: una reconceptualización. *Universitas psychologica*, 7(3), 643-654. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/383>
- Matteson, M. L. y Gersch, B. (2020). Information literacy instruction in public libraries. *Journal of Information Literacy*, 14(2), 71-95. <https://doi.org/10.11645/14.2.2680>
- Mero-Bravo, J. J., Rodríguez-Cedeño, E. E. y Benavides-Bailón, J. M. (2024). Competencias Informacionales en estudiantes de la Carrera de Ingeniería Civil de Universidad Técnica de Manabí. *MQRInvestigar*, 8(3), 3540-3562. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.3.2024.3540-3562>
- Molitor, A., Schellenbach-Zell, J. y Hartmann, U. (2025). How do pre-service teachers integrate knowledge when reflecting on a pedagogical situation? An analysis of concept maps in teacher education. *Frontiers in Education (Lausanne)*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1657597>
- Nieto-Isidro, S., Martínez-Abad, F. y Rodríguez-Conde, M. (2021). Presente y futuro de la Competencia Informacional Docente en educación obligatoria. *Revista Española de Pedagogía*, 79(280), 477-496. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-07>
- Nieto-Isidro, Susana, Fernando Martínez-Abad y María José Rodríguez-Conde (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>
- Peciuliauskiene, P., Tamoliune, G. y Trepule, E. (2022). Exploring the roles of information search and information evaluation literacy and pre-service teachers' ICT self-efficacy in teaching. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00339-5>
- De los Santos Lorenzo, Mayeily. (2021). Evaluación de competencias informacionales en es-tudiantes universitarios de la República Dominicana. *Education in the Knowledge Society*, 22. <https://doi.org/10.14201/eks.23650>
- Santos, C., Juárez Calvillo, M. y Trigo, E. (2021). Motivación por la lectura académica de futuros docentes. *Educao & Formao (Fortaleza)*, 6(1), e35-e3535. <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i1.3535>
- Schofield, D., Kupiainen, R., Frantzen, V. M. y Novak, A. (2023). Show or tell? A systematic review of media and information literacy measurements. *The Journal of Media Literacy Education*, 15(2), 124-138. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2023-15-2-9>

- Sharkey, M. y Gash, H. (2020). Teachers' Constructivist and Ethical Beliefs. *Behavioral sciences (Basel, Switzerland)*, 10(6), 96. <https://doi.org/10.3390/bs10060096>
- Spiteri, D. (2025). The hall of mirrors: reflecting on pre-service teachers' reflections. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 31(1), 52-69. <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2320147>
- 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, 1336436. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1336436>
- Turpo-Gebera, O., Pérez-Postigo, G., Diaz-Zavala, R., Venegas-Mejía, V. y Esquivel, J. (2023). Competencias informacionales en la formación inicial del profesorado de una universidad peruana. *HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional De Humanidades*, 16(4), 1-11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v16.4994>
- Uysal, D. (2023). A review on teachers' and teacher candidates' intrinsic motivation: Selfdetermination theory perspective. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 6(2), 176-198. <https://doi.org/10.35207/later.1331081>
- Valencia, M., Núñez, P. y Cofré, H. (2023). Understanding of Nature of Science (NOS) in pre-service teachers with different science content knowledge, before and after an intervention. *International Journal of Science Education*, 45(16), 1-19. <https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2152294>
- Valenzuela, C., Valdenegro, B. y Oliveros, S. (2020). Ecologías del aprendizaje y la contribución de las competencias informacionales: una reflexión teórica. *Palabra clave (La Plata)*, 10(1). <https://doi.org/10.24215/18539912e107>
- Varela, L. y Saraiva, I. (2020). Búsqueda y evaluación de información: dos competencias necesarias en el contexto de las fake news. *Palabra clave (La Plata)*, 9(2), e090-90. <https://doi.org/10.24215/18539912e090>
- Vargas, S., Narea, M. y Torres-Iribarra, D. (2021). Creencias Epistemológicas en Profesores y su Relación con el Desarrollo Profesional desde la Evaluación Docente. *Psykhé*, 30(2), 1-18. <https://doi.org/recursosbiblioteca.unab.cl/10.7764/psykhe.2019.21809>
- Yıldırım, Ş. y Biçer, A. (2023). Comparison of epistemological beliefs, teaching-learning conceptions, and self-efficacy of pre-service and in-service EFL teachers. *Journal of Pedagogical Research*, 7(4), 414-438. <https://doi.org/10.33902/JPR.202322958>

Barbosa-Chacón, Jorge Winston y Mendoza-Lira, Michelle.
Competencias Informacionales en la Formación Inicial Docente:
Creencias, motivaciones y aptitudes.

Zeballos Ramírez, P. E. y Pumacahua Yucra, M. C. (2023). Estrategias de búsqueda, selección y evaluación de información digital para la lectura y escritura. *Boletín (Academia Peruana de La Lengua) 1967*, 73(73), 121-149. <https://doi.org/10.46744/bapl.202301.005>

Zhang, C., Schiebl, J., Plöbl, L., Hofmann, F. y Gläser-Zikuda, M. (2023). Evaluating Reflective Writing in Pre-Service Teachers: The Potential of a Mixed-Methods Approach. *Education Sciences*, 13(12), 1213. <https://doi.org/10.3390/educsci13121213>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los autores:

Conceptualización: Barbosa-Chacón, Jorge Winston; Mendoza-Lira, Michelle;
Análisis formal: Barbosa-Chacón, Jorge Winston; Mendoza-Lira, Michelle.
Redacción-Preparación del borrador original: Barbosa-Chacón, Jorge Winston; Mendoza-Lira, Michelle. **Redacción-Revisión y Edición:** Barbosa-Chacón, Jorge Winston; Mendoza-Lira, Michelle. **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Barbosa-Chacón, Jorge Winston; Mendoza-Lira, Michelle.

Financiación: Esta investigación recibió financiamiento. i) Fuente de apoyo 1: Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Universidad Andrés Bello. Santiago, Chile. "Concurso Semilleros para estudiantes de postgrado 2024" Código: SEMFECSUNAB202410 y ii) Fuente de apoyo 2: Vicerrectoría de Investigación y Doctorado. Universidad Andrés Bello. Santiago, Chile. "Concurso de Iniciación a la investigación UNAB 2025". Código: ID1633

Agradecimientos: El presente texto nace en el marco de un proyecto del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad Andrés Bello, Chile, titulado: "Competencias Informacionales en la Formación Inicial Docente: Una comprensión con enfoque histórico-cultural".

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no existen.

Barbosa-Chacón, Jorge Winston y Mendoza-Lira, Michelle.
Competencias Informacionales en la Formación Inicial Docente:
Creencias, motivaciones y aptitudes.

AUTOR/ES:

Jorge Winston Barbosa-Chacón

Universidad Andrés Bello.

Ingeniero Electromecánico de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia. Especialista en Docencia Universitaria y Magister en Informática de la Universidad Industrial de Santander (UIS), Colombia, y candidato a Doctor en Educación y Sociedad de la Universidad Andrés Bello, Chile. Es profesor categoría titular de la UIS, y sus intereses de investigación se centran en las competencias informacionales, la educación a distancia y virtual, la formación docente y la sistematización de experiencias educativas.

j.barbosa@uandresbello.edu

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-4760-5678>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=DaYbD3EAAAAJ&hl=es>

Michelle Mendoza-Lira

Universidad Andrés Bello.

Académica e investigadora de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello (Chile). Ha trabajado en profundidad aspectos relacionados con la formación inicial y continua del profesorado. Asimismo, realiza investigaciones respecto de la deserción y la retención escolar, y las transiciones y trayectorias educativas de grupos educativos vulnerables.

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-4275-1841>

Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=QMI7mgcA3uQC&hl=es>

ARTÍCULOS RELACIONADOS:

- Ballesteros-Aguayo, L. y Ruiz del Olmo, F. J. (2024). Vídeos falsos y desinformación ante la IA: el deepfake como vehículo de la posverdad. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 29, 1-14. <https://doi.org/10.35742/rcci.2024.29.e294>
- Bustos Díaz, J. y Martin-Vicario, L. (2024). Alfabetización mediática en un mundo hiperconectado: de las redes sociales a la Inteligencia Artificial. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-17. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1241>
- Giménez, B. G. D. y Guijarro, A. R. (2025). Alfabetización mediática frente a la desinformación: revisión de propuestas educativas en el ámbito universitario hispanohablante (2014-2023). *Dígitos*, 11, 78-99. <https://doi.org/10.7203/drdcd.v0i11.313>
- Ortiz, R. P., Pacheco, F. J. H., Cerda, A. G., Cortés, R. A. R. y Rivera, X. G. (2025). La alfabetización mediática desde una mirada crítica en tiempos digitales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 6255-6283. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i3.18265
- Turpo-Gebera, O., Rosales-Márquez, C., Gutiérrez-Aguilar, O. y Rivera-Mansilla, E. (2025). Alfabetización Mediática e Informativa y Formación Ciudadana en estudiantes universitarios. *Revista Latina de Comunicación Social*, 83, 1-23. <https://doi.org/10.4185/rlcs-2025-2447>