

ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL

**para la gestión del conocimiento
en la universidad**

Sofía Amavizca Montaña
Coordinación

Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0) 

CC-BY-NC-ND This license requires that reusers give credit to the creator. It allows reusers to copy and distribute the material in any medium or format, for noncommercial purposes only. If others remix, adapt, or build upon the material, they may not distribute the modified material.



BY: Credit must be given to you, the creator.



NC: Only noncommercial use of your work is permitted.



ND: No derivatives or adaptations of your work are permitted.

Publicado bajo licencia "Creative Commons" CC BY-NC-ND 4.0.
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL **para la gestión del conocimiento** **en la universidad**

Coordinación: Sofía Amavizca Montaña



LB1025.3

Amavizca Montaño, Sofía (Coordinadora)

Alfabetización Informacional para la gestión del conocimiento en la Universidad / Sofía Amavizca Montaño [et. al]. – Hermosillo, Sonora, México: Sofía Amavizca Montaño 2019
192 páginas

Edición: Universidad Estatal de Sonora

1. Alfabetización Informacional. 2. Enseñanza.

D.R 2019 Universidad Estatal de Sonora
Rosales # 189 Col. Centro, C.P 83000
Hermosillo, Sonora, México
Teléfono Conmutador: (662) 6890100
www.ues.mx

D.R 2019 Instituto Sonorense de Cultura
Ave. Obregón #58 Col. Centro, C.P 83000
Hermosillo, Sonora, México
literatura@isc.gob.mx

ISBN: 978-607-9499-52-5

Diseño de portada e interiores: Brenda Guerrero

Este libro fue sometido a un proceso de dictaminación a doble ciego por académicos externos a la Universidad Estatal de Sonora (UES). El contenido es producto del trabajo de la Red de Investigación **Literacidad Digital en la Universidad** en la cual participan investigadores y estudiantes de universidades nacionales y del extranjero.

CONTENIDO

7

Prólogo

Julio Alonso Arévalo.
Universidad de Salamanca

15

Nuestras universidades: Diversidad y un proyecto común

Rubén Meneses Jiménez y Reyna Isabel Ochoa Landín.
Universidad Estatal de Sonora

25

La ALFIN frente a las competencias informacionales del siglo XXI en el entorno universitario. Diferentes concepciones y herramientas, un mismo reto.

Jesús Cortés-Vera.
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

49

Efectividad del uso de herramientas digitales en el desarrollo académico de estudiantes universitarios

Erika P. Álvarez-Flores. Universidad Estatal de Sonora
Patricia Núñez Gómez. Universidad Complutense de Madrid

75

Hacia una cultura de la lectura académica: transitando los límites de lo analógico a lo digital

Florencia Raquel Angulo Villan. Universidad Nacional de Jujuy
Alejandra Siles Pavón. Universidad Nacional de Jujuy

97

Condiciones para la lectura y el acceso a la información en la universidad

Sofía Amavizca Montaño. Universidad Estatal de Sonora
Denise Hernández y Hernández. Universidad Veracruzana

129

Alfabetización informacional y pensamiento crítico

María Edith Araoz Robles. Universidad de Sonora
Ana Bertha de la Vara Estrada. Universidad de Sonora

151

Estudiantes universitarios y usos de los dispositivos digitales portátiles

Rocío López González. Universidad Nacional Autónoma de México
Verónica Marini Munguía. Universidad Veracruzana
María del Carmen Aguilera Ramos. Universidad Veracruzana

167

Adopción de estándares de alfabetización informacional para promover y evaluar el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes universitarios de ciencias sociales y humanidades

Jesús Cortés-Vera, Thelma J. García, Saknicté Pisté Beltrán y Ma. Lourdes Tiscareño Arroyo. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

PRÓLOGO

Hoy por hoy, la alfabetización informacional está en el corazón de la universidad, en el presente y futuro, porque cualquier persona requiere contar con las habilidades o competencias en el manejo de información; no es un hecho opcional, es una necesidad ineludible para aprovechar todas las posibilidades que nos ofrece esta sociedad denominada del conocimiento y de la información. En un estudio de hace un par de años se puso de manifiesto que el 96% de todos los trabajadores emplean las nuevas tecnologías de la información en su vida diaria, y el 62% afirma que utiliza Internet a diario como una parte integral de su trabajo¹. En este sentido podemos decir que las universidades y las bibliotecas son un activo valioso para sus comunidades en términos de compromiso social, capacidad formativa y desarrollo económico de su entorno.

La alfabetización en estos días no es solo la lectura y la escritura, sino también la comprensión de lo que es el conocimiento y conocer cómo se pueden utilizar estas nuevas herramientas para hacerlo más efectivo. Antes de la llegada de Internet, las bibliotecas universitarias y públicas no

¹Julien, H., Gross, M. & Latham, D. (2017). Survey of Information Literacy Instructional Practices in U.S. Academic Libraries. *College and Research Libraries*. Recuperado de : <http://crl.acrl.org/content/early/2017/01/30/crl17-1024.full.pdf>.

tenían más remedio que ocuparse de las necesidades locales e inmediatas. Con el arribo de la Era Digital el mundo de la información y la educación han cambiado radicalmente, asumiendo la obligación de tener que ocuparse de nuevas cuestiones más allá de la esfera de los objetos físicos, lo que conlleva un cambio de perspectiva y, por ende, afecta a los objetivos principales que debe cumplir la universidad y la biblioteca². Como bibliotecario, por más de 30 años en la Universidad de Salamanca, puedo expresar que un aspecto esencial de la biblioteca del siglo XXI, debe ser relevante para sus usuarios, ágiles, creativas, centrarse en el usuario y sus necesidades, y, sobre todo, implicarse en el aprendizaje utilizando la tecnología de vanguardia³.

En términos generales, la alfabetización digital es el conjunto de competencias necesarias para la plena participación en la sociedad del conocimiento. Lo que Incluye conocimientos, habilidades y comportamientos para propósitos de comunicación, creación y colaboración. De este modo las bibliotecas apoyan activamente el aprendizaje permanente y ofrecen a las personas el acceso a tecnología de punta y habilidades digitales que les permitan participar activamente en la economía del conocimiento. Saber leer es solo el comienzo de la misma, saber cómo enmarcar una pregunta, plantear una consulta, la forma de interpretar los textos que encuentras, cómo organizar y utilizar la información que descubres, cómo entenderla y cómo utilizarla para generar nuevo conocimiento es la esencia de lo que denominamos Alfabetización Informacional. Según Belshaw⁴ la alfabetización en información fundamentalmente incluiría tener conocimientos y habilidades sobre: motores de búsqueda

² Rick A. (2015). A quiet culture war in research libraries – and what it means for librarians, researchers and publishers. *Insights. UKSG journal*, 2048-7754. doi: <http://doi.org/10.1629/uksg.230>.

³ Alonso J. (2016). La biblioteca en proceso de cambio. *BiD: textos universitarios de biblioteconomía i documentació*, (36) doi: <http://dx.doi.org/10.1344/BiD2016.36.12>

y sistemas de recuperación de la información, la escritura científica y pensamiento crítico; gestores de referencias y marcadores sociales, destrezas de comunicación en línea, privacidad y protección de la información, curación de contenido, derechos y responsabilidades en el entorno digital, y ética de la información.

Sin embargo, tal como plantea Yoram Eshet en *"Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era"*⁵. La alfabetización digital implica más que la mera capacidad de usar software u operar un dispositivo digital; incluye una gran variedad de capacidades cognitivas, motoras, sociológicas y emocionales complejas, que los usuarios necesitan para funcionar eficazmente en entornos digitales. Las tareas requeridas en este contexto incluyen, por ejemplo, formación sobre "lectura" en pantallas a través de interfaces de usuario; la utilización de la tecnología digital para crear materiales nuevos y significativos a partir de los ya existentes; construir conocimiento a partir de una navegación hipertextual no lineal; evaluar la calidad y validez de la información; y tener una comprensión madura y realista de las "reglas" que prevalecen en el ciberespacio. Por lo tanto, implican más que tecnología, ya que esta es cambiante; por ejemplo, cuando enseñamos a nuestros alumnos a trabajar con un gestor de referencia no solo les estamos instruyendo únicamente cómo manejar un software, estamos enseñando escritura científica y también como utilizar éticamente la información para dar el reconocimiento debido a otros autores que han aportado ideas en el trabajo o la publicación que estamos desarrollando.

Las aulas están cambiando para apoyar nuevas pedagogías: los espacios informales de aprendizaje ya están pre-

⁴ Belshaw, D. (2014). The essential elements of digital literacies.

⁵ Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13 (1), 93-106.

senten en muchas universidades. Las nuevas pedagogías están creando oportunidades para que las bibliotecas se conecten directamente al currículo y alienten a los estudiantes a los que se les pide que trabajen de nuevas maneras; diseñando cambios que apoyan de manera efectiva las formas emergentes de enseñanza y aprendizaje como las llamadas “aulas invertidas” y el “aprendizaje activo”, donde los profesores facilitan el acceso a materiales en línea y comprometen a los estudiantes con la exploración grupal y la resolución de problemas durante el tiempo de clase, potenciando un aprendizaje más experiencial⁶.

Algunas de estas tendencias que se plantean en la obra aparecen en los principales informes de tendencias (*Horizon Report*⁷/*Top trends in academic libraries* ACRL⁸, etc.) como son la gestión y vinculación de grandes conjuntos de datos, servicios a través de dispositivos digitales, evolución de la apertura de la educación superior, aprendizaje basado en competencias, métricas alternativas, y humanidades digitales; lo que afectará a la transformación del espacio, las colecciones y a las tareas desarrolladas por los profesionales, más orientadas al apoyo del aprendizaje y a la investigación que a las tareas tradicionales que han conformado el quehacer del bibliotecario a lo largo de la historia. Un nuevo ecosistema informativo en el que los bibliotecarios de hoy, como especialistas en los medios de comunicación, aportan una valiosa comprensión del potencial que tanto la informa-

⁶ Alonso-Arévalo, J. & Vázquez, M. (2018). La contribución de la biblioteca universitaria al logro de los planes y proyectos de la institución. *Cuadernos de Documentación Multimedia*. 29(1), 42-53. doi: <https://doi.org/10.5209/CDMU.60033>.

⁷ EDUCAUSE Groups (2018). NMC *Horizon Report*, 2018 Higher Education edition. Recuperado de: <https://library.educause.edu/~lmedia/files/library/2018/8/2018horizonreport.pdf>.

⁸ ACRL Research Planning and Review (2014). Top trends in academic libraries: A review of the trends and issues affecting academic libraries in higher education. *C&RL News*, 294-302.

ción como la tecnología tienen para apoyar un ambiente de aprendizaje efectivo.

Las diversas posibilidades de comunicación también ofrecen nuevas oportunidades para la formación, el análisis y evaluación de la investigación. Los científicos y los investigadores están utilizando de forma rutinaria las aplicaciones basadas en web en sus investigaciones. Prácticamente en todos los ámbitos de investigación, las herramientas digitales se han convertido en indispensables para el investigador; la aparición de nuevos paradigmas como el acceso abierto, métricas alternativas y redes sociales, son un ejemplo importante de cómo estos cambios han afectado a la forma en que los estudiosos piensan en el futuro de las publicaciones académicas. Estos acontecimientos han creado nuevas posibilidades y desafíos en la evaluación de la calidad de la investigación, también a nivel de investigadores individuales y desarrollos de carrera. Es en este nivel donde la universidad juega un papel indispensable en la formación de competencias, destrezas y habilidades informativas que repercutirán en la valoración social del profesional, su satisfacción laboral y en última instancia, en la calidad de la propia institución⁹.

El asesoramiento académico se refiere a un proceso en el cual el asesor sirve como profesor y guía en una asociación interactiva, destinada a mejorar la autoconciencia y la realización del estudiante o investigador novel. Así, ya algunas bibliotecas disponen de un asesor de biblioteca de primer año; de este modo los estudiantes desde su entrada a la universidad son apoyados por medio de un bibliotecario que le servirá para acceder a la información propia de su carrera y

⁹ Alonso-Arévalo, J. (2014). Alfabetización en Comunicación Científica: Acreditación, OA, redes sociales, altmetrics, bibliotecarios incrustados y gestión de la identidad digital. In *Alfabetización informacional: Reflexiones y Experiencias conference*, Lima, Perú. 20 y 21 de marzo del 2014. Recuperado de: <http://eprints.rclis.org/22838/1/Alfabetizaci%C3%B3n%20en%20Comunicaci%C3%B3n%20Cient%C3%ADfica%2020140320.pdf>

en su integración en la institución. Lo que este tipo de asesor puede hacer por un alumno va desde cómo ayudarlo a comenzar un proyecto de investigación y encontrar información para sus tareas, ayudarlo a localizar libros, artículos y otros materiales de la biblioteca; mantenerlo informado con correos electrónicos oportunos que contienen consejos de investigación e información útil sobre la biblioteca, conectarlo con la persona o departamento correcto en la biblioteca o en el campus y responder preguntas acerca de las políticas, ubicaciones y servicios bibliotecarios.

En ese sentido, un asesor de investigación puede ser un activo valioso para los estudiantes e investigadores, particularmente si el objetivo final es entrar en un programa de posgrado; complementando esta perspectiva, y una estrategia audaz para maximizar el éxito de los estudiantes y aumentar las tasas de retención y finalización, ya que la biblioteca universitaria es un socio fundamental para ser pionero y ampliar la empresa educativa, situando la experiencia del estudiante en el centro de la planificación del espacio y los servicios.

También, desde el 2014, once instituciones miembros de *Canadian Association of Research Libraries* (CARL) han llevado a cabo una encuesta junto con *S + R Ithaka* en sus campus, la cual es complementaria a la desarrollada en Estados Unidos¹⁰. La encuesta cubre muchos temas académicos relacionados con la investigación y la enseñanza; con preguntas sobre preferencias y prácticas relacionadas con el descubrimiento, las actividades de investigación digital, las percepciones de las habilidades de investigación de los estudiantes, el rol de la biblioteca y la preservación y gestión de datos de investigación (GDI). Entre los resultados más destacados encontramos que casi las tres cuartas partes

¹⁰ Wolff, C. (2016). Survey 2016. Canadian Association of Research Libraries Faculty, IThaka,

de los profesores creen firmemente que la responsabilidad principal de la biblioteca debería ser facilitar el acceso a los materiales académicos. Así, en la Era del Conocimiento las bibliotecas de todo tipo están rediseñando sus espacios para adecuarlos a las nuevas necesidades de los estudiantes y a las diversas formas de aprendizaje. La biblioteca universitaria y de investigación se está convirtiendo rápidamente en un centro multifacético, diseñado para soportar una amplia y variada gama de actividades de investigación y de aprendizaje, tanto para estudiantes como para académicos. Asimismo, los espacios anteriormente ocupados por pilas de libros y estanterías, están dando paso a espacios para reunirse, experimentar y aprender de manera colectiva, conformando espacios flexibles que puedan adaptarse a las necesidades cambiantes y a los nuevos conceptos de aprendizaje. De esta manera, los espacios están cambiando para apoyar las nuevas pedagogías y metodologías. Este hecho supone un cambio radical respecto al punto de vista tradicional, que concebía el valor de una biblioteca por el alcance de sus colecciones. En el fondo se trata de una lucha entre un concepto tradicional de biblioteca y un concepto emergente más centrado en el aprendizaje, los servicios y los usuarios que en las colecciones.

Por lo tanto, esta obra que tienes en tus manos, aporta diferentes puntos de vista centrados en torno a la alfabetización con dispositivos digitales, habilidades lectoras, pensamiento crítico, normalización o evaluación de los programas formativos; proporciona un punto crítico en torno a la universidad en el XXI y las habilidades de sus estudiantes para acceder y evaluar la información en este entorno, cuya mayor constante es el cambio.

Julio Alonso Arévalo
Universidad de Salamanca (España)

Nuestras universidades: Diversidad y un proyecto común

Rubén Meneses Jiménez.Universidad Estatal de Sonora*

Reyna Isabel Ochoa Landín.Universidad Estatal de Sonora**

El presente trabajo surgió como una inquietud del grupo de investigación Innovación y Desarrollo Educativo de la Universidad Estatal de Sonora (UES), cuyos miembros, a través de las cotidianas tareas en el ámbito de la educación superior pudieron observar la trascendencia que tiene en el aprendizaje de los estudiantes universitarios la habilidad para acceder, evaluar y procesar la gran diversidad de información disponible en Internet. Partiendo del principio de que además es importante el hecho de que los alumnos requieren apropiarse y procesar dicha información en conocimiento indispensable para su vida académica, profesional y personal. También es fundamental tomar en consideración los modelos educativos actuales, centrados en el aprendizaje, los cuales demandan que los estudiantes gestionen de manera autónoma su propio conocimiento de acuerdo a sus intereses y necesidades mediante el uso de herramientas digitales.

Sin embargo, se ha observado que las competencias o habilidades, tanto comunicativas, como digitales de los estudiantes al ingresar a la universidad son heterogéneas y en ocasiones limitadas; además, requieren incorporar un lenguaje e información nuevos para ellos y propios de su profesión que no les resulta sencillo.

Estas observaciones parten de la reflexión sobre la realidad actual de nuestros estudiantes, lo que nos motivó a emprender un proyecto denominado “Alfabetización Informacional para la Autorregulación de los Estudiantes Universitarios”, cuyo objetivo es realizar un estudio comparativo de índice de Alfabetización Informacional (ALFIN) entre universidades ubicadas en diferentes contextos mediante el análisis de las prácticas académicas con el fin de proponer las más adecuadas para la mejora del desarrollo educativo de los estudiantes.

Entre los aspectos iniciales estaba el interés por conocer más sobre las prácticas de los alumnos, lo cual incluía cuestiones referentes a los hábitos de lectura, la utilización de las TIC, dificultades con relación al desempeño escolar de los jóvenes, así como el uso de diferentes servicios institucionales que están a su disposición en el momento que ingresan y son parte ya de la comunidad universitaria.

Posteriormente, el proyecto creció, pues además interesó comparar la realidad de los resultados al interior de nuestra institución con los de otras instituciones de México y del extranjero. Fue así como contactamos a colegas que comparten nuestros intereses e inquietudes respecto al tema de Alfabetización informacional; de ahí que se sumaron al proyecto profesores-investigadores de otras tres universidades mexicanas: la Universidad de Sonora (UNISON), la Universidad Veracruzana (UV) y la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). Así como dos universidades extranjeras: una universidad española –la Universidad Complutense de Madrid (UCM)-; y una universidad argentina –la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu)-.

Por lo anterior, se integró una muestra de 261 estudiantes participantes que estaban inscritos en diferentes programas educativos en las áreas disciplinares de humanidades y económico-administrativo de nivel licenciatura de las instituciones de educación ubicadas en diversos espacios geográficos, con lo cual el estudio se vio fortalecido en virtud de la variedad de concepciones culturales que se unificaron en él.

A continuación, se muestran las principales características contextuales de dichas instituciones al período escolar de 2015-2016, período en el que se llevó a cabo el levantamiento de datos.

Universidad Nacional de Jujuy

La Universidad Nacional de Jujuy (UNJu) es una institución autónoma y pública. Comenzó a funcionar como Universidad Provincial en el mes de mayo de 1972 con cuatro carreras: Agronomía, Química, Minas y Metalurgia. La nacionalización se produjo el 13 de diciembre de 1973. En la actualidad la UNJu tiene su sede central en San Salvador de Jujuy, capital de la provincia, y una sede en la ciudad de San Pedro de Jujuy. Sus cuatro facultades, Ingeniería, Ciencias Agrarias, Humanidades y Ciencias Sociales, y Ciencias Económicas promueven una oferta académica que incluye carreras de Pre Grado, Grado y Posgrado. La UNJu cuenta también con una escuela pre-universitaria, e Institutos de Investigación, de destacada trayectoria.

Población Estudiantil

El período 2015-2016¹ mostró la siguiente matrícula: en total se registran 17,724 alumnos divididos del siguiente modo según las Facultades. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales: 8924; Facultad de Ciencias Agrarias: 1657; Facultad de Ciencias Económicas: 2875 y Facultad de Ingeniería: 4268. Esto da como resultado que el 50.35% de la matrícula de la UNJu se inscribe en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Personal Académico

La UNJU registra hasta mayo de 2016 un total de 1427 docentes, de los cuales 247 son exclusivos, pues cumplen con 40 horas semanales entre dictado de clases e investigación; 264 son semi-exclusivos, desarrollando la enseñanza y la investigación por 20 horas semanales y 714 poseen dedicación simple, es decir, que son remunerados por 10 horas semanales, muchos de ellos dividen las actividades entre docencia e investigación.

¹Memoria Annual. 2016-2017. Universidad Nacional de JUJUY. http://www.unju.edu.ar/Documents/2017/Memoria_Anual_UNJu%202016-2017.zip

Universidad de Sonora

La Universidad de Sonora es una Institución de Educación Superior autónoma y de servicio público, fundada hace más de 73 años. Es el más valioso patrimonio cultural y científico del Estado de Sonora, por la magnitud y calidad de los recursos humanos y materiales, por el número de estudiantes, la presencia de sus egresados, y por ser partícipe de la historia regional.

Esta universidad ha encabezado la formación de los cuadros profesionales que ha requerido la región en todas las disciplinas del saber y es líder en investigación y desarrollo de tecnología. Ofrece 38 opciones de licenciatura entre las diferentes áreas de conocimiento: División de Humanidades y Bellas Artes, División de Ciencias Económicas Administrativas, División de Ciencias Biológicas y de la Salud, División de Ingeniería, División en Ciencias Sociales, División de Ciencias Exactas y Naturales; 28 maestrías, 8 especialidades y 13 doctorados. Tiene seis campus estratégicamente ubicados: Hermosillo, Cajeme, Nogales, Santa Ana, Caborca y Navojoa; lo cual le permite desempeñar un papel esencial e impulsar nuevas y diversificadas opciones educativas en el estado, así como generar y aplicar nuevos descubrimientos ante los retos que demanda el desarrollo global y el presente milenio.

Población Estudiantil

En el ciclo escolar 215-2016² la población estudiantil de nivel licenciatura registró una matrícula de 107,029 en todo el estado, de la cual el 78% comprende alumnos inscritos solo en la capital. En total se inscribieron en licenciaturas e ingenierías 55,578 mujeres y 51,451 hombres. A nivel posgrado la matrícula fue de 4515, compuesta por 52% hombres y 48% mujeres.

Personal Académico

La planta docente de la máxima casa de estudios en Sonora, cuenta con un total de 2562 profesores, entre Maestros de Tiem-

² Sistema de Información Estadística. Dirección de Planeación. Universidad de Sonora. <http://www.planeacion.uson.mx/sie.htm>.

po Completo (935), Maestros de Medio Tiempo (15) y Maestros por Asignatura (1299), Investigadores de Tiempo Completo (155), Técnico Académico (156) y Técnico Académico de Medio Tiempo (2); de los cuales 715 tienen doctorado, 1040 maestría, 56 tienen una especialidad y 751 están titulados de alguna licenciatura. Así mismo, 1109 profesores de la Universidad de Sonora cuentan con perfil PRODEP y 591 pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Universidad Estatal de Sonora

La Universidad Estatal de Sonora (UES) es una institución de educación superior pública fundada en 1983; actualmente cuenta con cinco unidades académicas distribuidas en diferentes ciudades del estado de Sonora: Hermosillo, San Luis Río Colorado, Navojoa, Magdalena y Benito Juárez. Su oferta educativa abarca 17 programas de nivel licenciatura y 3 programas de maestría.

Desde sus inicios esta institución se caracterizó por ser una institución innovadora en sus programas educativos e incluyentes, pues ha estado encaminada a dar cobertura educativa a sectores de la población que por diversas razones socioeconómicas no podían acceder a otras instituciones de educación superior.

Población Estudiantil

Al finalizar el ciclo 2016-1³, se registró una matrícula de 8995 alumnos de licenciatura (8980) y maestría (15); de estos 4388 son hombres y 4607 mujeres.

Personal Académico

La planta docente está conformada por 613 profesores con base definitiva; 271 profesores tienen grado de licenciatura, 257 con grado de maestría y 83 con doctorado. Al 2015, la UES sumó 118 maestros reconocidos por PRODEP y 19 con nivel SNI.

³ Estadística Básica. Numeralia 2015. Universidad Estatal de Sonora. <https://www.ues.mx/Docs/estadistica/EstadisticaBasica2015-2.pdf>.

Universidad Veracruzana

La Universidad Veracruzana inició su existencia formal el 11 de septiembre de 1944, y en la actualidad se ha convertido en la principal institución de educación superior en el estado de Veracruz. La UV tiene presencia en cinco regiones universitarias (Xalapa, Veracruz, Orizaba-Córdoba, Poza Rica-Tuxpan, Coatzacoalcos-Minatitlán) y en 27 municipios a lo largo del territorio veracruzano.

Población Estudiantil

El conjunto de programas de docencia impartidos por la Universidad Veracruzana la ubican como la universidad pública de provincia con mayor diversificación en su oferta educativa. Para el inicio de cursos del ciclo escolar 2015-2016⁴ esta Institución atiende una matrícula de 62,236 estudiantes en 305 programas de educación formal: 173 de Licenciatura, 124 de Posgrado, 8 de Técnico Superior Universitario (TSU); en total 33,030 son mujeres y 29,206 son hombres.

Personal Académico

La planta de trabajadores docentes, investigadores, ejecutantes, instructores de deporte y técnicos académicos, está constituida por un total de 2186 profesores de tiempo completo; de los cuales 118 profesores cuentan con alguna especialidad, 866 con maestría, 1054 con doctorado. El número de docentes que pertenecen al SNI / SNC es de 471 y 1174 cuentan con perfil deseable PRODEP, reconocido por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Universidad Complutense de Madrid

Los estudios en la Universidad Complutense se inauguraron en octubre de 1508. En el curso 1509-1510 estaban en funcionamien-

⁴Series Históricas 2007-2016. Universidad Veracruzana.

https://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2014/01/Series_Historicas_2016_2017_VF.pdf.

to cinco facultades: Artes y Filosofía, Teología, Derecho Canónico, Letras y Medicina. Actualmente la Universidad Complutense ofrece 283 estudios oficiales de los cuales 81 estudios corresponden a Grado o Dobles Grados, 155 Másteres y 57 Doctorados; distribuidos en 26 Facultades: Bellas Artes, Ciencias Biológicas, Ciencias de la Documentación, Ciencias de la Información, Ciencias Económicas y Empresariales, Ciencias Físicas, Ciencias Geológicas, Ciencias Matemáticas, Ciencias Políticas y Sociología, Ciencias Químicas, Comercio y Turismo, Derecho, Educación – Centro de Formación del Profesorado, Enfermería, Fisioterapia y Podología, Estudios Estadísticos, Farmacia, Filología, Filosofía, Geografía e Historia, Informática, Medicina, Odontología, Óptica y Optometría, Psicología, Trabajo Social, Veterinaria.

Las facultades se encuentran distribuidas en dos campus: el Campus de Moncloa y el Campus de Somosaguas, además del edificio histórico situado en el centro de Madrid, en la calle de San Bernardo del barrio de Malasaña.

Población Estudiantil

La matrícula oficial del curso 2014-2015⁵ fue de 78,117 estudiantes distribuidos en Centros Propios (70,652) y en Centros Adscritos (7,465). De los Centros Propios, 52,481 estudiantes corresponden a Grado o Dobles Grados, 5,108 a Másteres y 8,188 a Doctorados. El resto son estudiantes de Licenciaturas e ingenierías Técnicas (4,594) o de sólo Segundo Ciclo (281).

Personal Académico

Con un personal docente e investigador al 2015 de 5904 entre catedráticos de universidad (745), Titulares de Universidad (2,196), Asociados (1,899), Colaboradores (53), Contratados Doctores (679), Ayudantes Doctores (179), Eméritos (114) y Visitantes (39).

⁵Universidad Complutense de Madrid.

<http://www.ucm.es/data/cont/docs/1002-2016-01-26-Datos%20y%20Cifras%202015-2016.pdf>.

Muestra e Instrumentos

Para realizar la recolección de datos se utilizó una encuesta estandarizada que sirvió para recoger información escrita de una muestra de 261 estudiantes de ocho diferentes programas educativos de las cinco universidades anteriormente señaladas. El cuestionario denominado “La alfabetización informacional para la mejora del desarrollo académico de los estudiantes universitarios”, se proporcionó a los jóvenes en formato electrónico mediante un sitio web.

Aunque dicho cuestionario contenía instrucciones descritas en el texto, al momento de aplicarlo se dieron las mismas indicaciones de manera oral por parte del investigador responsable con la finalidad de que los encuestados tuvieran claro el procedimiento antes de contestar el instrumento.

Al finalizar la recepción de cuestionarios, las respuestas –que se fueron guardando automáticamente en una base de datos en Internet– se analizaron utilizando el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 22 para obtener un análisis descriptivo e inferencial de las respuestas obtenidas en los diferentes ítems del cuestionario, posteriormente se exportaron los datos a Microsoft Excel versión 2012 para la construcción de tablas y gráficos.

Este ejercicio de investigación resultó bastante enriquecedor por el hecho de que reúne a investigadores de seis universidades públicas de diferentes proporciones, características y entornos socioculturales muy diversos. Por lo anterior, el análisis de los resultados mostró diferencias significativas al lograr conjuntar los intereses de los profesores investigadores, así como mostrar que la alfabetización sigue siendo un tema actual y de gran relevancia para la formación académica de los estudiantes universitarios.

En los próximos capítulos de este libro se presentarán los diversos resultados generados a partir del análisis de la información recabada con el proyecto ALFIN, y que al leerlos, nos permite conocer las realidades de las instituciones participantes; y constituye una oportunidad de ser auto reflexivo de la realidad de los estudiantes de cada institución en un contexto sociocultural propio.

***Dr. Rubén Meneses Jiménez.**

Universidad Estatal de Sonora (México)

Correo electrónico: ruben.meneses@ues.mx

Doctor en Humanidades por la Universidad de Sonora. Es Profesor Investigador en las áreas de comunicación y literatura en la Universidad Estatal de Sonora, en San Luis Río Colorado.

Integrante del Cuerpo Académico “Innovación y Desarrollo Educativo”. Cuenta con diversas publicaciones académicas y de creación literaria. Es miembro de la Red de Investigadores de Ciencias Sociales y Humanidades: “La Frontera, una nueva Realidad Cultural”. Fue director general de la revista literaria Papel y la editorial del mismo nombre (1992-2001). Es Coordinador General del encuentro anual de escritores: Jornadas Binacionales de Literatura Abigael Bohórquez.

****MA. Reyna Isabel Ochoa Landín.**

Universidad Estatal de Sonora (México)

Correo electrónico: reyna.ochoa@ues.mx

Maestra en Administración por la Universidad de Sonora. Profesora Titular 1 en la Universidad Estatal de Sonora, reconocida por PRODEP, adscrita al Programa Educativo Administración de Empresas Turísticas, titular de la asignatura de Tecnologías de la Información y Comunicación; integrante del Cuerpo Académico Innovación y Desarrollo Educativo en la UES, donde se realizan estudios de Literacidad Digital en la Universidad. Se ha desempeñado como Coordinadora del Sistema de Gestión de Calidad, así como Coordinadora de cursos en línea y revisora de secuencias didácticas para los diversos programas de estudio en la Institución.

La ALFIN frente a las competencias informacionales del Siglo XXI en el entorno universitario. Diferentes concepciones y herramientas, un mismo reto.

Jesús Cortés-Vera. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez*

Resumen

Este trabajo busca identificar una serie de propuestas que se pueden encontrar en la literatura reciente sobre competencias que se relacionan con el manejo eficiente de la información en los entornos universitarios modernos. Se revisan someramente diferentes términos, conceptos y herramientas que han surgido de diferentes disciplinas, buscando puntos de convergencia y tomando como referente las competencias promovidas por la Alfabetización informacional. El contenido del documento se sustenta básicamente en una investigación documental y en las reflexiones del autor. Se concluye que el concepto de alfabetización informacional tiene el potencial de integrar a buena parte de las nuevas denominaciones de competencias, pero que es necesario identificar con mayor claridad semejanzas y diferencias. También se concluye que el fortalecimiento de competencias informacionales en las universidades requiere de un trabajo coordinado, con la participación de diferentes actores; hay también amplias posi-

bilidades de trabajar colaborativamente para elaborar diagnósticos, plantear estrategias y desarrollar herramientas.

Palabras clave: *Alfabetización informacional; competencias informacionales; competencias del siglo XXI.*

Introducción

En las últimas dos décadas ha surgido en la literatura de diversas disciplinas la mención de una serie de competencias que se relacionan con los retos que implica un manejo eficiente de la información, algunas de ellas han sido denominadas competencias o habilidades del Siglo XXI. Entre estas competencias se mencionan algunas consideradas básicas y que han estado presentes por mucho tiempo en la literatura y en la preocupación de los educadores, en combinación con otras de nuevas denominaciones, cuyo alcance y propósito son imprecisos.

En este trabajo se pretende hacer una descripción panorámica de lo que es la alfabetización informacional, a la que se hará referencia frecuentemente con el acrónimo ALFIN, y de cómo puede estar presente en la vida universitaria en la época actual. Se pretende igualmente relacionarla con algunas de las competencias o alfabetizaciones propuestas como propias del Siglo XXI.

Se hablará de una diversidad de competencias, algunas de las cuales, denominadas de la misma manera o con algunas variantes, se encontrarán de nuevo en algunos de los capítulos que integran este libro, sin embargo, no se pretende hacer una cobertura exhaustiva ni definitiva.

Descripción del problema

Desde finales del siglo XX y lo que llevamos del presente siglo, se perciben esfuerzos aislados, provenientes de diferentes disciplinas, para promover competencias que en mayor o menor medida se relacionan con el acceso y aprovechamiento de la información en diferentes formatos y en distintos entornos, incluyendo el universitario.

Es necesario identificar estas propuestas y buscar coincidencias con las competencias específicas que propone la alfabetización informacional; esto permitirá reducir confusiones y conjuntar esfuerzos en una tarea que afecta a todas las áreas del conocimiento y requiere una participación colaborativa.

La alfabetización informacional (ALFIN) ofrece una madurez conceptual, una definición bastante precisa, aunque flexible, en cuanto a las competencias que busca promover, así como el desarrollo de instrumentos de apoyo para fomentarlas y evaluarlas. Sin embargo, la mayor parte de su avance se ha dado dentro de la bibliotecología y las ciencias de la información y es poco conocida por profesionales de otras disciplinas, incluyendo de los profesionales de la educación. Esto propicia que se presenten propuestas de competencias que pudieran ya estar consideradas por la ALFIN.

Objetivo

Revisar en forma general algunas competencias relacionadas con la información, a las que se les ha otorgado una creciente atención en los últimos años, para vislumbrar posibles conexiones con los programas y objetivos de la ALFIN.

Justificación

Un propósito que ha movido al autor es obtener con este análisis una visión más completa de las diferentes competencias genéricas y transversales que deben preocupar en una universidad, si se pretende lograr estudiantes y egresados que puedan distinguirse por un uso eficiente, ético y provechoso de la información.

El uso adecuado de la información ha sido siempre una necesidad en instituciones como las universidades, que fueron creadas para compartir, divulgar y hacer crecer el conocimiento, simplemente porque este conocimiento se comparte por medio de la información. La información es entonces un insumo básico, aunque no suficiente, para el conocimiento.

La abundancia de información actualmente disponible, gracias entre otras cosas al desarrollo de las TIC, ha hecho más necesario promover competencias que favorecen este manejo, ya no tanto para tener acceso a información, más bien ahora para discriminar la que tiene un valor y para lograr la generación de nuevos conocimientos. Como lo señala la *Organisation for Economic Cooperation and Development* (OECD), en uno de los documentos más citados cuando se habla de las competencias que deberán caracterizar a quienes deseen aprender en este nuevo milenio: "... en aquellas sociedades donde el conocimiento tiene un papel central, no es suficiente con ser capaz de procesar y organizar la información, además es preciso modelarla y transformarla para crear nuevo conocimiento o para usarlo como fuente de nuevas ideas" (OECD, 2010, p. 7).

Por otra parte, la concepción que ahora se tiene de la educación como un proceso al que habrá que dedicar atención y esfuerzos a lo largo de toda la vida, a través de una participación más autónoma y responsable de los educandos, quienes deberán aprender de un entorno que va mucho más allá de las aulas. Con el surgimiento de nuevas propuestas de denominaciones que han aparecido en los últimos años en la literatura, desde disciplinas diferentes, se hace necesario analizar concepciones, relaciones, herramientas y estrategias; con ello podrán evitarse confusiones y duplicación de esfuerzos.

Algunas delimitaciones

El escenario en el que se ubica lo aquí discutido es un entorno universitario y se hace referencia a competencias informacionales que deberían desarrollarse y/o fortalecerse en la universidad para el éxito académico de los estudiantes, pero también para promover su desarrollo personal.

Se estará hablando de enfoques o modelos educativos basados en competencias, reconociendo que es una tendencia en la educación en México en los últimos años en los diferentes niveles, sin pretender discutir sobre la idoneidad de este enfoque.

Por supuesto, la selección, descripción de términos y conceptos, así como la relación que se proponga con el concepto integrador: la alfabetización informacional, responderán a una visión personal y por tanto subjetiva. El autor se reconoce como bibliotecario y profesional de la información, con una larga experiencia en docencia universitaria.

Metodología

Para la realización de este trabajo, el autor trató de combinar información encontrada en publicaciones consideradas por él como relevantes a través del tiempo, mezcladas con sus propias reflexiones. En algunos momentos se citan deliberadamente documentos con cierta antigüedad, para documentar la evolución del concepto de la ALFIN y de sus programas. Lo anterior se complementa con una revisión de literatura recientemente publicada sobre las consideradas competencias del Siglo XXI, a través de la base de datos de ERIC, Google Académico y bases de datos contratadas dentro del Consorcio CONRICYT.

Conceptos importantes

Más adelante se abordará una diversidad de conceptos y términos relacionados con competencias a los que se ha hecho referencia como competencias del Siglo XXI. En este momento se comentan cuatro conceptos: Alfabetización, Competencias, Educación basada en competencias y Competencias genéricas. No se dispone de espacio suficiente ni es el propósito debatir al respecto, se parte de considerar que son términos ampliamente conocidos y aceptados.

Alfabetización

Con este término se hace referencia en este trabajo a algo que va más allá de tener las habilidades básicas para leer y escribir, como lo menciona el Director General de la UNESCO, señor Koïchi-

ro Matsuura: “La alfabetización se refiere a algo más que a leer y escribir – se refiere a cómo nos comunicamos en la sociedad. Tiene que ver con las prácticas sociales y las relaciones, con el conocimiento, la lengua y la cultura” (Infante y Letelier, 2013, p. 30).

Competencia

La definición que se puede consultar en el Tesauro de ERIC es suficientemente clara y precisa: “La capacidad demostrada del individuo para desempeñarse, es decir, la posesión del conocimiento, las habilidades y las características personales necesarias para satisfacer las demandas o requisitos especiales de una situación particular”¹.

La demostrabilidad es importante al hablar de competencias, de ahí que sean de tanta utilidad algunas herramientas que se construyen para apoyar su desarrollo y evaluación, como son las rúbricas y los estándares.

Existe una serie de clasificaciones diferentes sobre las competencias; para propósitos de este trabajo, como lo proponen González y González (2008), nos referimos principalmente a competencias básicas, como las de lecto-escritura y las de pensamiento crítico; así como las competencias profesionales; en estas últimas, consideraremos las competencias específicas, o propias de una disciplina, y las competencias genéricas, que son convenientes para cualquier carrera, pero nos enfocaremos a las que tienen relación con el manejo eficiente de la información.

Competencias genéricas

El nombre de genéricas, tiene que ver con la posibilidad de utilizarse en diferentes ámbitos, como dice Corominas (2001) son “... generalizables y aplicables a un amplio rango de contextos” (p. 301). Este mismo autor agrega que las competencias genéricas son más perdurables que las específicas de la profesión, además de que favorecen el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Eso que es válido

¹ERIC thesaurus, consulta realizada el 25 de septiembre de 2018, usando el término “Competence”. <https://eric.ed.gov/?qt=Competence&t=Competence>.

para todas las competencias genéricas, posiblemente lo sea más cuando se habla de competencias relacionadas con el manejo eficiente de información.

Educación basada en competencias

Se consideró conveniente incluir esta definición relacionada con el entorno que puede considerarse terreno fértil para el desarrollo de las competencias informacionales, también tomado del Tesoro de ERIC: “Sistema educativo que enfatiza la especificación, el aprendizaje y la demostración de aquellas competencias (conocimientos, habilidades y comportamientos) que son de importancia central para una determinada tarea, actividad o carrera”².

La ALFIN y las competencias informacionales

Las competencias informacionales son posiblemente sobre las que existe mayor cantidad de literatura y de instrumentos de apoyo disponibles cuando se habla de competencias genéricas. Son competencias que se fortalecen a través de programas de alfabetización informacional, o *Information Literacy*, como se les conoce internacionalmente.

Posiblemente la definición más conocida de alfabetización informacional es la señalada por la *Association of College and Research Libraries* (2000): “La alfabetización informacional es un conjunto de habilidades que requiere que las personas reconozcan cuándo se necesita información y tengan la capacidad de localizar, evaluar y usar de manera efectiva la información necesaria” (p. 2).

Al paso del tiempo ha surgido una gran cantidad de definiciones sobre lo que es la ALFIN, en lo personal nos agrada la recientemente acuñada por el *Chartered Institute of Library and Information Professionals* (CILIP) del Reino Unido:

²ERIC thesaurus, consulta realizada el 25 de septiembre de 2018 utilizando el término “Competency based education”. <https://eric.ed.gov/?qt=Competency+based+educatation>.

La alfabetización informacional es la capacidad de pensar críticamente y emitir juicios equilibrados sobre cualquier información que encontremos y utilicemos. Nos empodera como ciudadanos para alcanzar y expresar puntos de vista informados y para comprometernos plenamente con la sociedad (Information Literacy Group, 2018, p. 3).

El concepto de pensamiento crítico, actualmente muy necesario para lidiar con los grandes volúmenes de información y las noticias falsas; también, porque permite generar, en este caso, juicios equilibrados y resalta el empoderamiento que la ALFIN propicia en cualquier persona para lograr una mejor participación ciudadana.

Pero, para este propósito particular, se sugiere revisar y atender una de las definiciones más completas que se han desarrollado sobre la ALFIN, producto del trabajo de Uribe (2013, p. 12-13).

El proceso de enseñanza-aprendizaje que busca que un individuo y colectivo, gracias al acompañamiento profesional y de una institución educativa o bibliotecológica, utilizando diferentes estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje (modalidad presencial, virtual o mixta -blended learning-), alcance las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) en lo informático, comunicativo e informativo, que le permitan, tras identificar sus necesidades de información, y utilizando diferentes formatos, medios y recursos físicos, electrónicos o digitales, poder localizar, seleccionar, recuperar, organizar, evaluar, producir, compartir y divulgar (comportamiento informacional) en forma adecuada y eficiente esa información, con una posición crítica y ética a partir de sus potencialidades (cognoscitivas, prácticas y afectivas) y conocimientos previos y complementarios (otras alfabetizaciones-multialfabetismo/literacias), y lograr una interacción apropiada con otros individuos y colectivos (práctica cultural-inclusión social), según los diferentes roles y contextos que asume (niveles educativos, investigación, desempeño laboral o profesional), para finalmente con todo ese proceso, alcanzar y compartir nuevos conocimientos y tener las bases de un aprendizaje permanente (lifelong learning) para beneficio personal, organizacional, comunitario y social (evitando la brecha digital e informacional) ante las exigencias de la actual sociedad de la información.

Sería mucho lo que podría comentarse sobre esta definición. Como puede observarse, la ALFIN es un proceso que permite de-

sarrollar competencias y favorece un adecuado, eficiente y ético manejo de la información. El proceso involucra la participación de diversos miembros de una institución, apoyándose en diferentes estrategias didácticas y recursos de variada índole para lograr una transformación en el individuo, en nuestro caso el estudiante universitario.

Breve reseña de la evolución del concepto de alfabetización informacional

En este apartado se describe brevemente la evolución del término alfabetización informacional y su relación con otras acepciones cercanas semánticamente. Lo expuesto es bastante básico, solo para dar a nuestros lectores un panorama general del tema. Para quienes tuvieran interés en conocer detalles al respecto, les recomendamos leer a Bawden (2002), Dudziak (2003) y Tiscareño (2018).

En este trabajo se están utilizando los términos de alfabetización informacional, o ALFIN, o competencias informacionales, pero esto no significa que exista un consenso sobre cuáles son los términos correctos y más convenientes. Hay una diversidad de términos relacionados, de alcances imprecisos y el problema se vuelve más complejo cuando es necesario realizar traducciones del inglés. Fue por ello que, en una reunión sobre el tema celebrada en Toledo en el 2006, se acordó promover el uso del acrónimo ALFIN.

Se mencionó que el término de alfabetización informacional, traducción de *Information literacy* ha sido promovido principalmente desde la bibliotecología y las ciencias de la información, sin embargo, es interesante señalar que se acepta generalmente su origen en un ambiente empresarial. En un reporte, Paul Zurkowski (1974) describía las competencias que deberían caracterizar a los empleados del floreciente sector de los servicios en los Estados Unidos de América (EUA).

El término *Information literacy* sigue provocando polémicas en cuanto a la conveniencia de usarlo o sustituirlo. Si eso sucede para el caso de EUA, se comprenderá que lo sea aún más para países como los hispanohablantes, en los que el término "alfabetismo" se relaciona con conocimientos mínimos necesarios para leer y escribir.

Esto no significa que las bibliotecas –principales promotoras de la ALFIN– hayan empezado a prestar servicios relacionados con este tema hasta después de 1974, podría considerarse una forma de ALFIN la labor que han hecho los bibliotecarios desde siglos anteriores, por ejemplo, al sugerir criterios para reconocer buenas lecturas.

Hasta hace unos 50 años, el principal esfuerzo de las bibliotecas se dirigía a reunir y organizar la información, en sus diferentes formatos –casi siempre impresos– considerando a la información como un recurso escaso ypreciado. Así que los mayores esfuerzos en lo que ahora consideraríamos ALFIN estaban encaminados a propiciar que los usuarios encontraran la información necesitada.

Era común que se utilizaran términos como Instrucción u orientación bibliotecaria (*Library instruction o Library orientation*) más enfocados en lograr que los usuarios conocieran las bibliotecas, sus recursos y su forma de operar. Otro término que podría referirse a un aspecto más específico sería el de instrucción bibliográfica (*Bibliographic instruction*), más enfocada en el manejo de las fuentes de información.

En México y en otros países de habla hispana se ha utilizado por mucho tiempo el término “Formación de usuarios”, la forma completa de decirlo, un tanto cacofónica sería: “Formación de los usuarios de la información”. Esta denominación fue respaldada por el Programa General de Información de la UNESCO. Podría considerarse equivalente a “Educación de usuarios”, también ampliamente utilizada en español.

Más recientemente, a finales de los 90, a partir de que se dio impulso a los programas de ALFIN en las Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas, con propuestas lideradas desde la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, se difundió el término “Desarrollo de habilidades informativas”, del cual incluso se popularizó la abreviatura “DHI”. Esta forma de traducir *Information literacy o Information skills* buscó obviamente evitar la connotación poco atractiva que la palabra “alfabetización” tiene en español.

Sin embargo, el término “Desarrollo de competencias informacionales” nos parece más adecuado cuando el tema se aborda en un entorno académico, pues el concepto integra, como ya dijimos, conocimientos, habilidades y actitudes/valores. Esto es más pertinente cuando se trabaja en ambientes educativos con base en competencias.

En nuestro parecer, el concepto actual de lo que es la ALFIN surge a partir de que se reúnen tres elementos en la labor de formación que realizan las bibliotecas:

- Se va más allá de una labor de intermediación. El trabajo del bibliotecario ya no termina cuando el usuario localiza un material informativo, sino que tratará de colaborar para que este recurso sea aprovechado.
- Más allá de las bibliotecas. Se abandona la idea de formar únicamente para el uso y aprovechamiento de los recursos que las bibliotecas ofrecen; se reconoce que ahora los usuarios pueden tener acceso por su cuenta a volúmenes crecientes de información y se busca apoyarlos para ello.
- Todos participan. No es una labor exclusiva de una figura de la biblioteca. El apoyo que brinden los profesores será muy importante, así como el de los tutores y otros actores que participan, directa o indirectamente, en el proceso de aprendizaje.

Lo anterior se relaciona con la visión de Dudziak (2003) sobre la evolución del concepto de ALFIN en las bibliotecas y que se representa en la Figura 1.

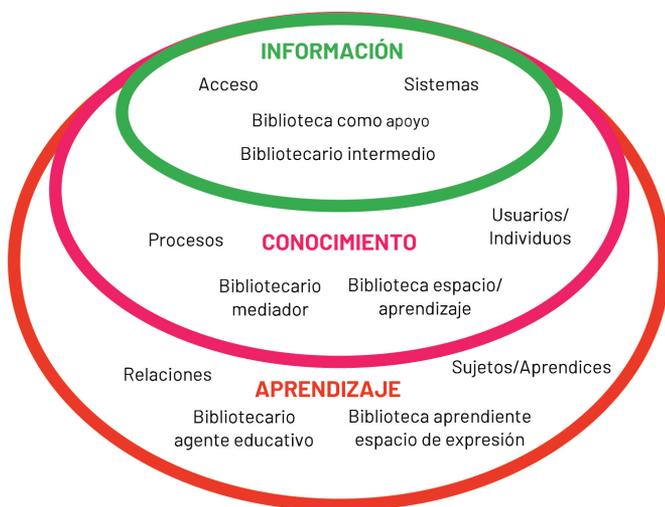


Figura 1. Dimensiones de la Alfabetización Informacional.

Fuente: Dudziack (2003).

De acuerdo con esta autora, en una primera dimensión, que igualmente podríamos considerar una etapa de servicios tradicionales, el enfoque se da en el acceso a la información. La biblioteca aparece como un soporte, que brinda acceso a información previamente integrada y organizada.

En la segunda dimensión, la biblioteca es vista como un espacio de aprendizaje y el bibliotecario funge como mediador; en este momento ya el enfoque se da en el estudiante y en su aprendizaje.

En el tercer escenario, que correspondería a una visión actual, el bibliotecario o profesional de la información se convierte en agente educador, activamente involucrado en la comunidad académica, como un mediador del aprendizaje.

Webber y Johnston (2006) proponen que las universidades deberían aspirar a constituirse en “universidades alfabetizadas en información”. Esto se lograría con estrategias institucionales claras, en las que se alineen políticas, recursos y actividades de formación para toda la comunidad académica, con una amplia colaboración de sus integrantes.

La ALFIN integra a otras competencias, como lo menciona el *National Forum on Information Literacy* (2012) en los Estados Unidos: “La alfabetización informacional se refiere a una constelación de competencias que giran en torno a la investigación, el uso y la práctica de la información en todas las ocupaciones y profesiones” (p. 1).

Las bibliotecas, en colaboración con educadores, han desarrollado estándares relacionados con la ALFIN y con las competencias que pretende promover. Estos han sido muy útiles para guiar programas desarrollados desde las bibliotecas y para insertar en el currículum temas y estrategias de aprendizaje relevantes. Un ejemplo se presenta en Tabla 1, tomado de una guía generada por la Red de Bibliotecas Universitarias de España (REBIUN) para apoyar los programas de ALFIN en las universidades. Se han tomado solamente los nombres de los estándares y los desempeños propuestos.

Los estándares que seguramente más han favorecido el desarrollo de programas de ALFIN en el contexto internacional son los generados por ACRL en el año 2000 (Association of College and

Research Libraries, 2000). Cabe mencionar que en el 2016 esta asociación oficialmente sustituyó el documento por un conjunto de "marcos", que no se basan en estándares, cuya aceptación, comprensión y aplicación están en proceso (ACRL, 2016).

Competencias emergentes en el Siglo XXI

En esta sección se hace una breve referencia a varias competencias sobre las que se ha observado con una mención frecuente en la literatura reciente. Se incluirán dos tipos generales de competencias: algunas de reciente cuño que tienen relación con el manejo de información, así como otras que han persistido en el tiempo, pero que actualmente han recobrado importancia.

Tal vez por la emotividad del momento, en la transición al nuevo milenio se suscitó un interés en identificar las competencias más importantes que los estudiantes deberían fortalecer para ser exitosos o al menos poder sobrevivir en el nuevo entorno global. Una revisión rápida en Google académico permitió recuperar 1,170 documentos publicados en español con la frase "Competencias Siglo XXI" y 31 resultados escribiendo el número de siglo con el sistema arábigo. En inglés encontramos 38,500 artículos con la frase "21st-century skills". Llama la atención que en la base de datos ERIC, especializada en educación, se encontraron 455 artículos con la frase "Twenty first century skills" y 87 utilizando "Twenty first century competencies", todos ellos artículos arbitrados. Por supuesto, no todos hacen referencia a competencias informacionales.

A pesar del uso extendido de la frase, resulta tarea complicada localizar una definición de qué son y cómo están constituidas las competencias del Siglo XXI. El Tesoro de ERIC, por ejemplo, no la tiene. Una explicación que nos pareció bastante buena fue obtenida en el sitio Web de un organismo que promueve reformas educativas en los Estados Unidos de América:

El término habilidades del siglo XXI se refiere a un amplio conjunto de conocimientos, destrezas, hábitos de trabajo y rasgos de carácter que los educadores, reformadores escolares, profesores universitarios, empleadores y otros creen que son cruciales para el éxito en el mundo de hoy, particularmente en programas universitarios, carreras y lugares de trabajo contemporáneos. En términos generales, las habilidades del siglo XXI se pueden aplicar en todas

las materias académicas, en todos los ámbitos educativos, profesionales y cívicos a lo largo de la vida de un alumno (Great Schools Partnership, 2016, parr. 2).

Tabla 1. Definición de competencias informacionales.

CINF01 – Buscar información	
Realizaciones competenciales	R1.1. Identificar y definir la naturaleza y nivel de la información que necesita.
	R1.2. Distinguir entre diferentes recursos para dar respuesta a la necesidad de información.
	R1.3. Establecer estrategias para localizar y acceder a la información de manera eficaz y eficiente.
CINF02 – Evaluar la información	
Realizaciones competenciales	R2.1. Conocer y aplicar criterios de calidad para evaluar la información y sus fuentes
	R2.2. Analizar si los resultados obtenidos satisfacen la necesidad de información y revisar la estrategia de búsqueda de ser necesario
CINF03 – Organizar y gestionar la información eficazmente	
Realizaciones competenciales	R3.1. Citar las fuentes de información utilizadas y referenciarlas Adecuadamente.
	R3.2. Organizar y gestionar la información.
CINF04 – Usar, publicar y difundir la información respetando las normas éticas y legales	
Realizaciones competenciales	R4.1. Usar la información de manera ética y legal.
	R4.2. Publicar y difundir la información.
CINF05 – Mantenerse al día y compartir información en red	
Realizaciones competenciales	R5.1. Conocer y utilizar los diferentes servicios de actualización de información científica o especializada.
	R5.2. Compartir información usando las herramientas de trabajo en red de forma cívica y segura.

Fuente: Elaborada a partir de REBIUN.

Pero enseguida se hace la advertencia de que el término cubre una diversidad de conocimientos, habilidades o actitudes difícilmente precisados; además, no existe una lista o una categoría oficial, lo que sin duda puede dar lugar a una variedad de interpretaciones.

Prestigiosos organismos han tomado en serio la tarea de identificar y promover las competencias que consideran clave para el éxito en el Siglo XXI. Sería tarea para otro trabajo más extenso hacer un análisis de las propuestas publicadas. Solamente a manera de ejemplo, se mencionan algunos documentos considerados relevantes y que hacen referencia a las competencias informacionales.

Podríamos empezar por el ya referido proyecto de OECD (2010), publicado originalmente como: *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. Mayor información sobre estas competencias y un diagnóstico de su situación en los países miembros de este organismo puede encontrarse en Ananiadou y Claro (2009). Otro documento ya mencionado es el derivado del proyecto *Tuning* para América Latina (Beneitone et al., 2007), en el cual se propone una serie de competencias para los estudiantes universitarios que, si bien no se denominan como del Siglo XXI, sí se enmarcan en los esfuerzos por identificar las competencias claves para este siglo.

Otros esfuerzos importantes en el contexto internacional son referidos por Dede (2010) y hablan de estándares propuestos por organismos con fuerte representatividad, como el *21st Partnership for Century Skills* en el 2006, la *American Association of College and Universities*, en el 2007 y la *International Society for Technology in Education*, también en el 2007.

El Foro Económico Mundial no se quedó atrás y publicó un documento con el título de *New Vision for Education* (World Economic Forum, 2015) en el que enfatiza el potencial que ofrecen las nuevas tecnologías.

Principales competencias propuestas

La selección de competencias que enseguida se enlistará y comentará brevemente responden a criterios muy personales, su inclusión obedece principalmente a que se identifican como estrechamente ligadas con las competencias informacionales.

Pensamiento crítico

Una de las competencias más mencionadas en la literatura. Definida por Wilson et al. (2011) como la habilidad de examinar y analizar la información e ideas con el fin de entender y evaluar sus valores y supuestos, en lugar de simplemente aceptar las propuestas por su valor nominal. En realidad, el pensamiento crítico podría considerarse más bien una competencia básica, de gran utilidad en la vida diaria y para todas las personas; su adecuada expresión brinda soporte a otras competencias.

Alfabetización digital

Es igualmente una de las más mencionadas. Aparece definida en una publicación de la UNESCO (Wilson et al., 2011) como: “La habilidad de utilizar tecnología digital, herramientas de comunicación o redes para localizar, evaluar, usar y crear información. También se refiere a la habilidad para entender y usar la información en múltiples formatos de una gran gama de recursos que se presentan por medio de la computadora...” (p. 185). Esta conceptualización de las competencias digitales, también llamadas informáticas, genera conflicto desde la perspectiva de la ALFIN, pues para esta última la tecnología es fundamentalmente una herramienta y las competencias para manejar adecuadamente la información son válidas en cualquier soporte o medio en que ésta se presente. }

Alfabetización académica

Concepto que en gran medida se ha popularizado en Latinoamérica gracias a Paula Carlino (2013), quien la define como: “.... las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia” (p. 370). De acuerdo con esta definición, la alfabetización académica presenta un fuerte traslape con la ALFIN, pues básicamente propone una aplicación intensa y eficiente de las competencias informacionales, considerando las particularidades y ambientes propios de las diferentes disciplinas.

Alfabetización mediática e informacional (AMI)

Hace pocos años, la UNESCO decidió promover como una sola entidad dos competencias tradicionalmente referidas por separado. Esto posiblemente motivado por la gran influencia que han logrado los medios masivos de comunicación. Una definición encontrada en una de sus publicaciones es la siguiente: "Competencias esenciales (conocimiento, destrezas y actitud) que permiten a los ciudadanos involucrarse eficazmente con los medios y otros proveedores de información y desarrollar un pensamiento crítico y un aprendizaje de destrezas a lo largo de toda la vida para socializar y convertirse en ciudadanos activos" (Wilson et al, 2011, p. 185).

Es posible que con esta denominación la UNESCO pretenda alcanzar y sensibilizar a una población más amplia y no solamente a estudiantes universitarios, de quienes se podría pensar que no deberían tener problemas en evaluar y aprovechar la información publicada por los medios masivos, lo cual en realidad no puede asegurarse. De cualquier manera, esta denominación demuestra una preocupación principalmente por la información generada desde un determinado tipo de fuentes, cuando, insistimos, una persona que es competente informacionalmente, desde la perspectiva de la ALFIN deberá poder utilizarla y aprovecharla independientemente del formato.

Alfabetización para la salud

La *American Medical Association*, citada por Norman y Skinner (2006), considera que una persona alfabetizada en salud posee una constelación de habilidades, incluyendo la capacidad de realizar lecturas básicas y tareas con números necesarios para desempeñarse en un ambiente de cuidado de la salud. Los pacientes con una adecuada alfabetización en salud pueden leer, entender y actuar a partir de información sobre el cuidado de la salud.

Otro caso en el que se trata de un uso adecuado y eficiente de las competencias informacionales, en combinación con otras competencias genéricas, pero enfatizando un propósito determinado, en este caso cuidar la salud.

Alfabetización científica

Norman y Skinner (2006), citando a Laugksch (2000), mencionan que esta literacidad es ampliamente concebida como una comprensión de la naturaleza, los objetivos, los métodos, la aplicación, las limitaciones y la política de la creación de conocimiento de una manera sistemática. Es interesante observar que una buena parte de los artículos encontrados que hablan de esta temática se enfocan en la promoción de una cultura científica en niños. Sin embargo, en los entornos académicos es frecuente que los estudiantes hagan un uso poco crítico de la información precisamente por tener una pobre alfabetización científica.

Competencias investigativas

Esta es otra competencia a la que se le ha otorgado recientemente una mayor atención, en todos los niveles, incluyendo el universitario. Existen definiciones muy diversas, para Gayol et al. (2008) citados por Estrada (2014) "... está integrada por capacidades tales como: manejar críticamente la bibliografía, seleccionar y delimitar el problema a investigar; abordar el trabajo tanto individual como grupalmente; diseñar el proceso de la validación, verificación o legitimación de las hipótesis" (p. 182).

Esta competencia en realidad siempre ha estado estrechamente ligada a las competencias informacionales, ya que regularmente para obtener la información necesaria se pone en marcha un proceso de investigación. Esto puede percibirse en los estándares publicados para competencias informacionales, en los que los indicadores siguen cercanamente los pasos de una investigación.

Como comentarios finales de este apartado expresamos que estos ejemplos dan muestra de la capacidad integradora que tiene la ALFIN. Se coincide también con lo que señalan Rotherman y Willingham (2010), en el sentido de que debería establecerse una diferenciación entre las competencias o habilidades que son nuevas y aquellas que sin serlo deberían ser enseñadas con mayor énfasis y efectividad.

Reflexiones finales

En este trabajo se ha descrito lo que es la alfabetización informacional y se han revisado diversas propuestas sobre las competencias que las personas requieren desarrollar o fortalecer para ingresar a la Sociedad del Conocimiento. En muchos casos, estas competencias fueron denominadas como "Competencias del Siglo XXI". Se ha intentado identificar algunas consideradas relevantes para los estudiantes universitarios y relacionarlas con las competencias que promueve la ALFIN.

Se concluye que el término de "Competencias del siglo XXI", ha sido una manera atractiva de llamarle a un conjunto de aptitudes y capacidades que no pueden considerarse como oficiales, consensuadas o completas; lo importante es identificar las propuestas que aportan ideas sobre aspectos relacionados con el mejor aprovechamiento de la información.

La alfabetización informacional es un concepto integrador, que ha alcanzado un mayor grado de madurez y desarrollado mejores instrumentos para apoyar competencias genéricas relacionadas con información. Vale la pena considerarlo así y buscar incorporar nuevas competencias bajo su cobijo conceptual.

En muchos casos, quienes hacen las propuestas de nuevas competencias parecen desconocer el concepto de la ALFIN, en su desarrollo y en su potencial. Esto es entendible, pues la ALFIN ha sido promovida principalmente desde la bibliotecología y las ciencias de la información.

Existen redundancias y conexiones entre los diferentes términos y conceptos que han surgido recientemente en la literatura, los cuales posiblemente no sean intencionales, sino producto de ignorar esfuerzos hechos en otras áreas del conocimiento.

Algunas competencias que se presentan como nuevas para el Siglo XXI en realidad reflejan una preocupación por fortalecer competencias informacionales para un determinado propósito, como cuidar la salud, investigar, entre otros casos. Estas nuevas

competencias se refieren más bien al soporte o al formato en el que se presenta la información.

Es motivador el interés proveniente de diferentes disciplinas por el fortalecimiento de competencias genéricas relacionadas con el uso eficiente de la información; es deseable que ese interés se traduzca en una mayor colaboración para lograr la consolidación de las competencias informacionales, tarea que requiere la participación permanente de diversos actores ligados al proceso educativo.

Nota: El autor agradece a César Alor Espinoza por los apoyos brindados en algunos procesos de este trabajo.

***Jesús Cortés-Vera**

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México)

Correo electrónico: jcortes@uacj.mx

Doctor en Bibliotecología y Estudios de la Información por la UNAM. Maestro en Bibliotecología y Ciencias de la Información por la Universidad de Guanajuato. Es Miembro, nivel 1, del Sistema Nacional de Investigadores. Profesor-Investigador de Tiempo Completo desde 1995 en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Sus áreas de interés académico están relacionadas con la alfabetización informacional, la alfabetización académica, la ciudadanía digital, temas sobre los que ha publicado Libros y una diversidad de artículos, además de participar en eventos nacionales e internacionales. Es líder del Cuerpo Académico en formación: Competencias informacionales para la vida académica y la ciudadanía digital.

Referencias

- ACRL (2016). *Marco de referencia para habilidades para el manejo de la información en la educación superior*. Chicago: ACRL. Recuperado de: http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/standards/Framework_Spanish.pdf.
- Ananiadou, K., & Claro M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. OECD Education Working Papers, No. 41. Paris: OECD Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>.
- Association of College and Research Libraries (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education: Standards, Performance Indicators, and Outcomes*. Chicago: American Library Association.
- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de Documentación*, 5, 361-408.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M.M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Tuning América Latina. Reflexiones y perspectivas de la educación superior en américa latina. Informe final -Proyecto Tuning-América Latina. 2004-2007*. Bilbao, España: Publicaciones Universidad de Deusto.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*. 325, 299-322.
- Dede, C. (2010). *Comparing framework for "21st century skills*. Recuperado de: [http://sttechnology.pbworks.com/f/Dede_\(2010\)_Comparing%20Frameworks%20for%2021st%20Century%20Skills.pdf](http://sttechnology.pbworks.com/f/Dede_(2010)_Comparing%20Frameworks%20for%2021st%20Century%20Skills.pdf).
- Dudziak, E.A. (2003). Information literacy: principios, filosofía e práctica. *Ciencia da Informacao*, 32(1), 23-35.
- Estrada, O. (2014). Sistematización teórica sobre la competencia investigativa. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 177-194.

- González, V., & González, R.M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la docencia universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 185-209.
- Great Schools Partnership (2016). *21st century skills. The glossary of education reform*. Recuperado de: <https://www.edglossary.org/21st-century-skills/>.
- Infante, M.I., & Letelier, M.E. (2013). *Alfabetización y educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).
- Information Literacy Group (2018). *CILIP Definition of information literacy 2018*. Recuperado de: <https://infolit.org.uk/ILdefinitionCILIP2018.pdf>.
- Laugksch, R.C. (2000). Scientific literacy: a conceptual overview. *Science Education*, 84(1), 71-94.
- National Forum on Information Literacy (2012). *The World of Literacy*. Recuperado de: <https://digitalliteracy.gov/resources-by-term/53>.
- Norman, C.D., & Skinner, H.A. (2006). eHealth literacy: essential skills for consumer health in a networked world. *Journal of Medical Internet Research*, 8(2). doi:10.2196/jmir.8.2.e9.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OECD (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. España: Instituto de Tecnologías Educativas.
- Rotherham, A.T., & Willingham, D.T. (2010). "21st-Century" skills. Not new, but a worthy challenge. *American Educator*, 17-20.
- Tiscareño, M.L. (2018). *Propuesta de un modelo para evaluar la participación de los actores universitarios que colaboran integralmente en el desarrollo de las competencias informacionales de los estudiantes* (Tesis de doctorado). El Colegio de Chihuahua, Ciudad Juárez Chihuahua.

- Uribe, A. (2013). *Lecciones aprendidas en programas de Alfabetización Informativa en universidades de Iberoamérica. Propuesta de buenas prácticas*. (Tesis de doctorado) inédita). Universidad de Granada y Universidad de la Habana, Granada, España.
- Webber, S., & Johnston, B. (2006). Working towards the information literate university. En Walton, G. & A. Pope (Eds.) *Information literacy: recognizing the need*. Oxford: Chandos. 47-58.
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C. (2011). *Alfabetización mediática e informativa. Currículum para profesores*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>.
- World Economic Forum (2015). *New visions for education. Unlocking the potential of technology*. Recuperado de: http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.pdf.
- Zurkowski, P. (1974). *The information service environment: relationships and priorities*. Washington: National Commission on Libraries and Information Science. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>.

Efectividad del uso de herramientas digitales en el desarrollo académico de estudiantes universitarios

Erika P. Álvarez-Flores. Universidad Estatal de Sonora*

Patricia Núñez Gómez. Universidad Complutense de Madrid**

Resumen

Las telecomunicaciones digitales han modificado las esferas de difusión y por lo tanto han transformado los sistemas de aprendizaje, incluyendo el entorno universitario. Estamos ante una cultura universitaria en la que los estudiantes deben estar en permanente contacto con diversas fuentes de información, saber manejar el conocimiento y seleccionar lo que es apropiado para un contexto determinado. Considerando que las tecnologías multimedia están siendo imprescindibles y fundamentales en la formación de los estudiantes para mejorar el trabajo en el aula y constituir un aprendizaje colaborativo que favorezca el desarrollo de competencias profesionales. En este capítulo se describen y se analizan las competencias digitales que estos tienen para acceder y trabajar con diversas herramientas digitales y materiales que circulan por Internet, así como de los servicios que se les brindan en la universidad. Este estudio pretende corroborar cómo el grado de habilidades digitales adquiridas por los jóvenes supone o no una ventaja para el trabajo y/o situación académica y se reflexiona si tal como se están implementando diversos materiales didácticos a través de esos medios tecnológicos, son suficientes y/o ade-

cuados para cumplir con la construcción del conocimiento tanto presencial como virtual. Para el análisis se ha utilizado la muestra completa de estudiantes participantes de los tres países: México, España y Argentina. Los resultados indican que la integración de las herramientas digitales en el entorno académico y las competencias adquiridas de los estudiantes no están siendo garantía para el desarrollo de un aprendizaje más significativo que mejoren sus notas académicas.

Palabras claves: *Herramientas tecnológicas; habilidades y/o competencias digitales; desarrollo académico.*

Introducción

Los imparable avances tecnológicos repercuten en la educación, donde aún persiste una disonancia entre la escuela tradicional y las nuevas tecnologías. La cuestión planteada hace años sobre “Nativos Digitales” es una vez más necesaria para enmarcar la problemática de los alumnos que viven de manera natural en el entorno tecnológico y que asisten a la universidad en nuestro siglo. Los jóvenes están desarrollando sin control ni sistematización unos procedimientos y habilidades para gestionar informaciones y contenidos (Prensky, 2011) que le proporcionan respuestas al mundo diferentes a los adultos (Pérez y Delgado, 2012). En esta línea el Informe Delors (1994), ya señalaba que el siglo XXI, ofrecerá recursos sin precedentes tanto a la circulación y al almacenamiento de informaciones como a la comunicación. La manera de implementar estas tecnologías en la educación depende de los diferentes países y programas educativos. En muchos casos, la implantación de nuevas tecnologías se reduce al equipamiento de las aulas con recursos tecnológicos, pero no a un verdadero cambio en profundidad de los planes educativos. La integración de las tecnologías no debe pues, reducirse a un equipamiento tecnológico si no a una integración completa dentro del currículo escolar. Una verdadera *digital literacy*, supone formar a los estudiantes en una capacidad crítica profunda, con un verdadero cambio cultural (Pérez y Martínez, 2011) y las habilidades necesarias para enfrentarse a demandas complejas en determinados contextos (Pérez, 2010).

El objetivo del estudio plasmado en este capítulo es vislumbrar si la literacidad digital de los estudiantes universitarios y la

integración de herramientas digitales ha favorecido a generar un ambiente académico propicio para un aprendizaje significativo al conseguir el máximo aprovechamiento de recursos tecnológicos, y que no sólo favorezca la mejora de su nivel educativo, sino que conlleve a dar respuesta a las necesidades de la sociedad.

Marco teórico

La “sociedad del conocimiento” es también la “sociedad del aprendizaje” (Castañeda, 2009) y la universidad constituye entonces una organización fundamental para esta nueva configuración social; estamos ante una nueva cultura universitaria en la que el estudiante tiene la posibilidad de adquirir por el mismo los conocimientos y competencias necesarios para su formación profesional, incluidas las digitales. Muchos autores aseguran que los denominados “Nativos Digitales” tienen diferentes preferencias y estilos de aprendizaje comparados a otras generaciones (Prensky, 2011) y que usan la tecnología de manera diferente (Oblinger y Oblinger, 2005). Este tipo de estudiantes reclaman mayor uso tecnológico, pero nos preguntamos si, a la hora de utilizar las tecnologías realmente se mejoraría el rendimiento académico. Y es que la adquisición de una buena alfabetización mediática por parte de los estudiantes no depende únicamente de ese uso, si no de la comprensión crítica y creativa de las herramientas digitales. Por lo que, tanto la institución educativa en conjunto con los estudiantes, son responsables de alcanzar los niveles de resultados académicos adecuados. Ahora bien, estos resultados a través de las tecnologías se pueden dar de dos maneras (Bautista, Borges y Forés, 2006): cambios superficiales mera innovación metodológica y cambios profundos de innovaciones metodológicas duraderas. Muchas veces se ha visto la tecnología como el puente entre profesores y alumnos, dándose por supuesto que el uso tecnológico mejoraría esa interacción y permitiría llegar mejor a los alumnos. El haber nacido con las nuevas tecnologías significa que el estar en ambientes tecnológicos podría ayudar a la motivación de los estudiantes a permanecer de manera más implicada a la hora de estar en las clases (Günüc y Kuzu, 2014). Sin embargo, la integración completa del estudiante en la universidad estará dada cuando la calidad y cantidad de las reacciones psicológicas, cognitivas, emocionales y de comportamiento al proceso de aprendizaje tan-

to dentro como fuera de clase alcance resultados satisfactorios de aprendizaje (Trowler, 2010).

Competencias digitales

El concepto de competencia enfatiza el desarrollo de la personalidad y la habilidad para generar conocimiento. El significado del término designa habilidades personales y habilidades para pensar, modifica comportamientos y condiciones que nos rodean. La transformación del conocimiento es la clave para entender las competencias; más allá de buscar, obtener, procesar y comunicar la información. En el informe de seguimiento de la iniciativa mundial Educación para Todos (EPT) *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015* (OREALC/UNESCO Santiago, 2013) se remarca que la formación de competencias digitales es cada vez más importante en el ámbito educativo como una necesidad para la inclusión en la sociedad del conocimiento: las TIC no son solo un potente recurso para el aprendizaje, son herramientas cada vez más relevantes para la vida.

Marqués (2009) utiliza el concepto de "Competencia digital" como la combinación de conocimientos, habilidades y capacidades, en conjunción con valores y actitudes, para alcanzar objetivos con eficacia y eficiencia en contextos y con herramientas digitales. Esta competencia se expresa en el dominio estratégico de: dimensión del aprendizaje (transformación de la información en conocimiento y su adquisición), dimensión informacional (obtención, evaluación y tratamiento de la información en entornos digitales), dimensión comunicativa (comunicación interpersonal sociales y culturales de la sociedad del conocimiento y la ciudadanía digital) y dimensión tecnológica (alfabetización tecnológica y dominio de entornos digitales), que servirán para elaborar actividades de enseñanza y aprendizaje que contribuyan al desarrollo académico de los estudiantes. Si bien algunos jóvenes son adeptos al uso de tecnologías en diferentes actividades de la vida cotidiana, una significativa proporción de ellos no tiene habilidades necesarias para el uso de las mismas o condiciones de acceso adecuadas (Bennett, Maton y Kervin, 2008). Palfrey y Gasser (2008) afirman que no es suficiente que los jóvenes tengan el acceso a la tecnología, sino que además deben tener una alfabetización digital adquirida. Es

decir, tener capacidad para evaluar y aplicar con eficacia nuevos conocimientos adquiridos en entornos digitales (Jones y Flannigan, 2008). Investigaciones como las de Aguaded, Ferrés, Pérez, Sánchez y Delgado (2011), Pérez y Martínez (2011) y Núñez, García y Hermida (2012) coinciden en esta circunstancia de que la mera dotación tecnológica o mediática no hace ciudadanos competentes.

Tecnologías y Rendimiento académico

Los mundos virtuales son escenarios donde las personas pueden interaccionar para comprender la vida individual, social y económica y a su vez se convierte en el nuevo espacio para la vida educativa (Martínez, Lozano y Sauleda, 2008). El uso de las tecnologías en las clases, así como entornos interactivos sociales, ha sido revisado en la bibliografía internacional desde diferentes puntos de vista. El potencial de las TIC no se refiere solo a la alfabetización digital, ya que estas pueden ser utilizadas para promover competencias modernas y mejorar el desempeño educativo de los estudiantes en términos generales. Cataldi, Lage y Cabero (2010) fundamentan que el uso de la tecnología informática en el aprendizaje colaborativo y aprendizaje basado en problemas, constituye una forma de construcción del conocimiento en colaboración y favorece el desarrollo de competencias profesionales. Son precisamente las herramientas digitales las que permiten acceder a diversas formas de "cultura de participación" para el acompañamiento de la carrera universitaria (Santamaría, Santamaría y Verdesoto, 2015) y contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje (Ruiz, 2016), como pueden ser las comunidades de usuarios (*Facebook*), la creación de nuevas formas de expresión creativa (*mash-ups*), el desarrollo de conocimiento a nivel colaborativo (*Wikipedia*), o la circulación y acceso a nuevos flujos de información (*blogging and podcasting*) (Jenkins, 2009). Los estudios se focalizan en que la tecnología mejora la relación estudiante-estudiante y estudiante-universidad, creando un ambiente de aprendizaje más estimulante, siendo el conocimiento compartido el que hace que el alumno aprenda más fácilmente (Dunlap y Lowenthal, 2009). En síntesis, el uso de las herramientas digitales mejora la capacidad de aprender a aprender en el contexto universitario (Palomares, 2011). No obstante, si la tecnología solo se usa de manera puntual no tiene gran impacto en el aprendizaje (Iglesias, Lozano y Martínez, 2013).

Resultados y discusión

Ha sido evidente la necesidad de incluir las TIC en el sistema educativo como una herramienta que apoye tanto lo referido al aprendizaje de los estudiantes, como a la mejora en la eficiencia de la gestión de las instituciones en general. Pero ello debe constituirse de tal manera que sea una oportunidad de generar cambios suficientes para cumplir con la construcción del conocimiento. Para conocer si tal como están integradas las herramientas digitales en la universidad y el nivel de desempeño en habilidades digitales de los estudiantes universitarios supone o no una ventaja para el trabajo y/o situación académica, en este capítulo se analiza en primer lugar los hábitos que tienen de uso de las TIC para fines académicos. Seguido de cuantificar las habilidades o niveles de destreza en el manejo de la tecnología de estos estudiantes, para finalmente descubrir posibles relaciones de causalidad entre prácticas de uso de Internet, competencias tecnológicas y el rendimiento académico de los estudiantes. En el marco de este estudio, se analiza a los participantes de los tres países con el objetivo de determinar si existen diferencias significativas entre ellos.

Herramientas digitales y perfil tecnológico de estudiantes

De la interpretación de los datos se identificó que la mayoría (94.3%) de los estudiantes disponen al menos de un equipo en casa para trabajar con elementos académicos. En este sentido el 49.4% de los participantes tienen computadora de escritorio, el 82% *laptop* y el 38.3% *tablet*. En términos de cantidad de dispositivos son los estudiantes españoles los que poseen mayor porcentaje en esta categoría de equipo, 63.6% de ellos *Tablet* y el 98.2% con *laptop*. Siendo los argentinos que tienen el mayor porcentaje (66.7%) de computadoras de escritorio. De lo que se puede apreciar de los participantes involucrados en el estudio, se pone de manifiesto que la mayoría de ellos están familiarizados con el uso de tecnologías, ya que, si no cuentan con equipo de computadora o *Tablet* en casa, tienen al menos un teléfono móvil con conexión a Internet. Encontrándose un total de 93.9% de los participantes con este tipo de tecnología. Entre los cuales, son los estudiantes españoles los que tienen el mayor índice de pertenencia en relación a los otros dos países (el 98.2% de españoles encuestados poseen móvil).

La intensidad de uso de Internet por parte de los jóvenes puede catalogarse como elevado, ya que el 74.7% permanece conectado al menos 2 horas diarias en casa y un 78.5% al menos una hora diaria en la universidad. Siendo un 35.6% que emplean hasta mínimo 5 horas diarias de conexión a Internet en casa. Los estudiantes españoles son los que manifiestan mayor índice de uso de Internet tanto con conexión en casa como a través de su móvil, tal como se observa en Figura 1.

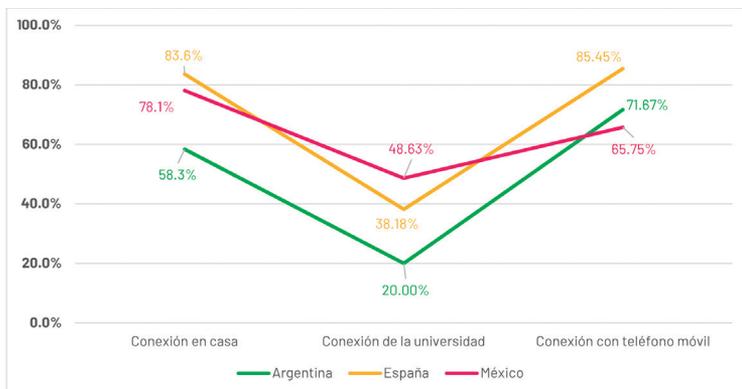


Figura 1. Índice de estudiantes por país que usan más de 2 horas diarias de Internet, catalogados según el tipo de conexión.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

Varios profesores de las universidades estudiadas al igual que en otras universidades (Al-rahmi y Othman, 2014) están adoptando los medios de comunicación social y las tecnologías de colaboración para discusiones efectivas con los estudiantes y tratar con ellos otros asuntos académicos, buscando obtener mejores beneficios de aprendizaje a través de mejor comunicación dentro y fuera de las clases. En el estudio es importante verificar la intensidad del uso de las TIC como herramienta de apoyo a las actividades académicas, y ver cuál destaca más. Encontramos que las tres herramientas de comunicación que más han utilizado estos jóvenes con fines de aprendizaje son el chat (*Skype*, *WhatsApp*) con 93.87%; 95.79%, el correo electrónico y un 91.19% las redes sociales. Localizándose con un índice inferior a estas, las plataformas educativas con solo un 55.94%. Utilizando esporádicamente la videoconferencia y los mensajes de texto (SMS). En investigaciones previas

(Collins y Hide, 2010; Rowlands, Nicholas, Russell, Canty y Watkinson, 2011; Kear, 2010) se cita que algunos de estos medios de comunicación, por ejemplo, las redes sociales facilitan el aprendizaje colaborativo siempre y cuando el nivel de uso sea regulado, pues se ha demostrado que el uso excesivo o adicción a estas por parte de los estudiantes puede tener un impacto negativo en vez de favorecer su rendimiento académico (Kirschner y Karpinski, 2010).

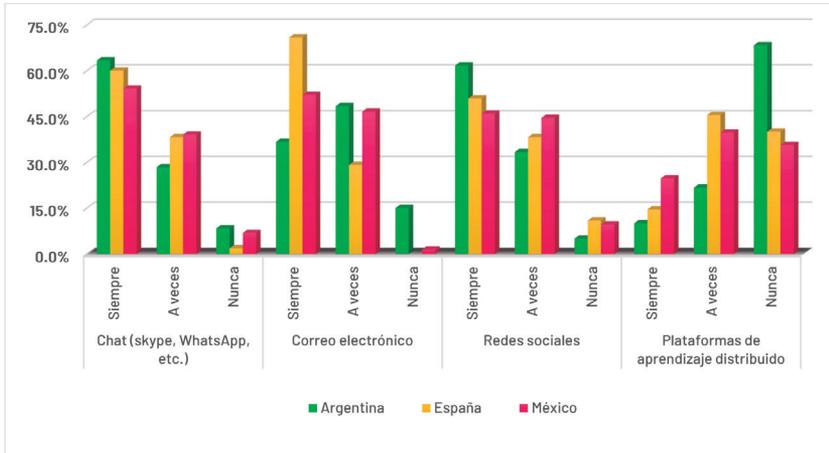


Figura 2. Índice de estudiantes según el uso de herramientas con fines de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

En la Figura 2 se puede observar la frecuencia con que utilizan estas herramientas los estudiantes participantes de cada país. Estos datos dan a conocer que no obstante que el uso de plataformas de aprendizaje LMS (sistemas de gestión de aprendizaje que permiten a los usuarios trabajar de forma individual o en equipo) se ha extendiendo rápidamente en muchas instituciones de educación superior, para ampliar el trabajo presencial o semipresencial, se tiene un uso aún más limitado de este tipo de herramientas por parte de los estudiantes de la universidad de Argentina, dándole mayor importancia a las redes sociales y al chat.

John y Catherine (2007) indican que el aprendizaje no sucede solo en la escuela, sino en cualquier lugar y cualquier tiempo. Además de las- interacciones con los profesores, así como la interacción con sus compañeros, existen otros factores que influyen para lograr un mejor rendimiento académico en los estudiantes, como

es la participación en actividades educativamente relevantes o curriculares dentro y fuera de la clase (Kuh, Kinzie, Cruce, Shoup y Gonyea, 2007). En este sentido, estas instituciones cuentan con servicios digitales a disposición de los estudiantes, como bibliotecas virtuales, cuyas bases de datos contienen libros, artículos y otros documentos electrónicos para consultas de interés tanto de alumnos como de profesores. Aunado a este tipo de material para consulta, las instituciones ponen a disposición de los estudiantes otros recursos como blogs, portales y centros de cómputo. No obstante, tal como se muestra en la Figura 3, los estudiantes mexicanos no son usuarios asiduos de bases de datos como fuentes más confiables, siendo los jóvenes españoles los que con más frecuencia recurren a ellas. Por su parte, el uso de blogs y portales institucionales son utilizados de forma más esporádica, sólo para los requerimientos de los profesores o gestiones académicas. De los aspectos más destacados en la comparación de los datos obtenidos, pese a que son jóvenes acostumbrados a la tecnología, es la presencia de un 22.3% de estudiantes que dicen no saber cómo utilizar algunos de los servicios digitales universitarios. Otro índice que también se ve disminuido en las universidades, es la utilización de centros de cómputo. Esto puede ser consecuencia de que los estudiantes disponen al menos de un equipo en casa para trabajar con elementos académicos.

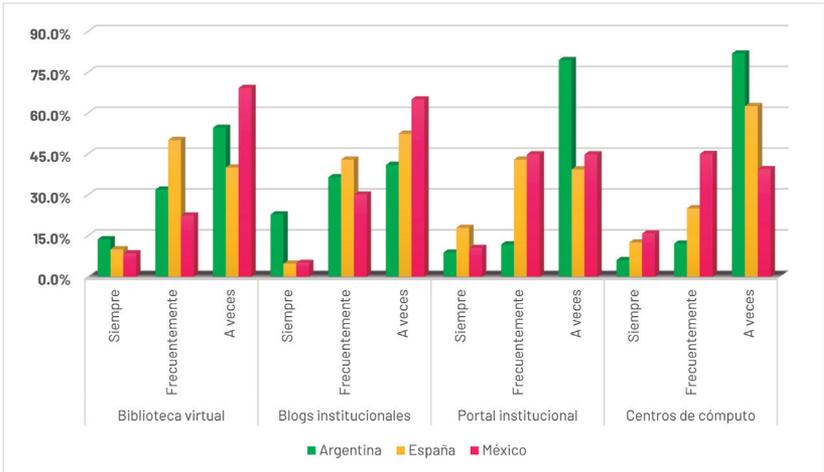


Figura 3. Índice de estudiantes según el uso de servicios digitales para fines académicos

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

En relación al tipo de materiales a los que acceden con frecuencia a través de Internet, los datos indican que son materiales tanto para fines de diversión (música y películas) como para fines de aprendizaje (videos relacionados con la disciplina, bases de datos y libros electrónicos). Siendo las páginas de Internet catalogadas como las fuentes utilizadas con mayor frecuencia por la mayoría de los estudiantes (90.4%) para hacer sus tareas académicas. Un 30.4% opta por leer libros de texto académico en formato electrónico. Tal como se observa, los estudiantes más bien prefieren leer y consultar en sitios de acceso abierto en Internet que en las bibliotecas digitales institucionales. En Figura 4 se muestran los tipos de materiales digitales que más acceden por Internet. Dado que los jóvenes españoles son los que más tiempo se conectan a Internet, es de esperarse que son los de mayor acceso a ellos, con excepción de libros electrónicos (a pesar de que estos son los que tienen mayor índice de preferencia para leer libros de textos académicos en este formato).

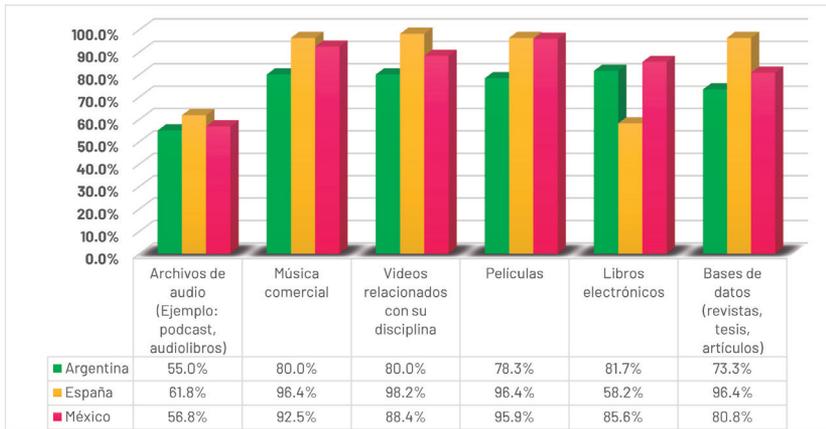


Figura 4. Índice de estudiantes según el tipo de material que acceden a través de internet.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

Competencias digitales de estudiantes

Hemos observado que los estudiantes participantes son jóvenes que utilizan con frecuencia y de forma natural (ya que han nacido dentro de una cultura tecnológica) una serie de entornos y herramientas digitales como computadoras, Tablet, teléfonos mó-

viles, Internet, correo electrónico y redes sociales. Sin embargo, es importante verificar si el equipamiento y acceso tecnológico tiene efecto significativo sobre sus competencias tecnológicas. Aunque tener acceso a Internet desde casa, el tiempo y frecuencia de uso de computadora y de Internet está asociado a niveles en habilidades de las TIC, es un hecho que los jóvenes utilizan de manera diferente las tecnologías, tienen distintas formas de pensar y, por lo tanto, también aprenden de manera diferente (Oblinger y Oblinger, 2005; Prensky, 2001). Además, no es lo mismo que dispongan para ellos solos de un equipo a que compartan.

En este aspecto, se han analizado habilidades tecnológicas en torno a la utilización de la información, comunicación, *software* y *hardware* así como algunas cuestiones de seguridad. Es importante mencionar que no se ha hecho una evaluación exacta de habilidades, sino que se ha medido la percepción que ellos tienen de su nivel de desempeño en relación a estas. En los resultados, tal como se muestra en la Figura 5, se ha identificado que los jóvenes manifiestan tener una sólida comprensión en términos de búsqueda, control, evaluación, almacenaje y retroalimentación de la Información. Tienden a mostrar niveles de conocimientos y habilidades en su mayoría superiores a los básicos. Por ejemplo, el 82.8% de ellos en gestión de la información.

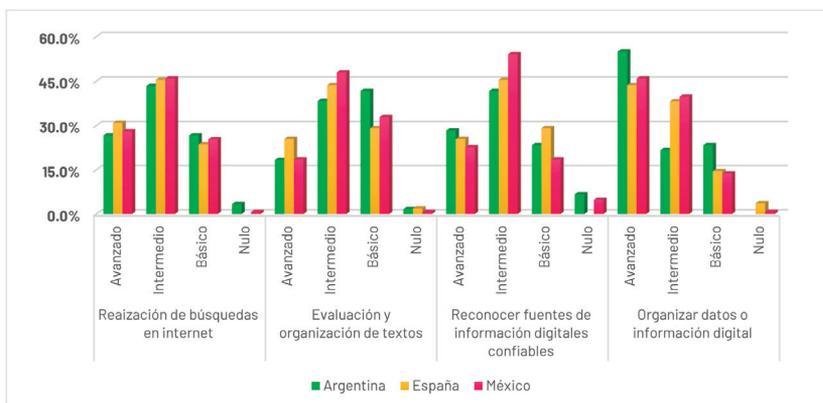


Figura 5. Índice de estudiantes según el nivel de habilidad en utilización de información digital.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

El 76.4% de los estudiantes españoles tienden a expresar niveles ligeramente superiores a los otros jóvenes para encontrar fuentes de información a través de motores de búsquedas y bases de datos utilizando diferentes técnicas (45.5% nivel Intermedio y 30.9% avanzado). Un aspecto relevante que puede estar influyendo en ello es que esos jóvenes (el 58.2% de ellos) son los que mayor inciden para elegir siempre palabras clave para realizar la búsqueda. Por otra parte, los jóvenes argentinos manifiestan tener mejores habilidades (28.3% con nivel Avanzado) para ser críticos y evaluar la validez y credibilidad del autor y/o del sitio web donde localizan la información, al eliminar información de fuentes que no sean muy claras. Ubicando a un 48.3% de argentinos que siempre analizan textos de diferentes fuentes, pero de autores conocidos, antes de seleccionar la información. Siendo también los estudiantes de este país que creen tener mayor capacidad para gestionar información que han guardado bajo diferentes formatos (55% con nivel avanzado). No obstante, hay mayor cantidad de alumnos mexicanos con índice superior al básico en estas dos últimas competencias, 76.7% en reconocer fuentes confiables y un 85.6% en gestión de la información.

Cuando se les preguntó en relación a los conocimientos y habilidades que tienen sobre utilización de paquetería ofimática para transformar o adaptar información, se observa en muchos de ellos que ya tienen un conjunto de habilidades, el 77.8% de los participantes tienen conocimientos superiores a los básicos (ver Figura 6).

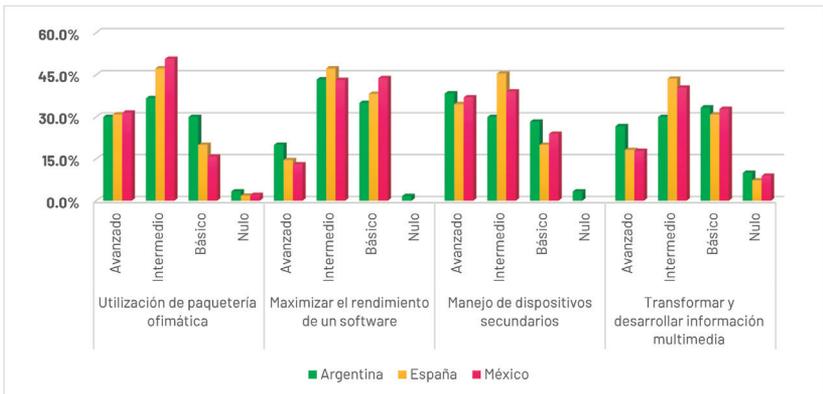


Figura 6. Índice de estudiantes según el nivel de habilidades en utilización de software y hardware.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

Siendo el 82.2% de los jóvenes mexicanos que expresan mejor nivel (superior al básico) que los estudiantes de España (78.2%) y Argentina (66.7%). Esto puede estar relacionado con el hecho de que el 88.36% de los mexicanos han tomado cursos sobre ello. Mientras que los españoles y argentinos solo el 38.18% y 55% respectivamente. En cuestión de maximización del rendimiento de software (instalación, configuración o actualizaciones) y creación de contenidos multimedia, aún que los niveles de competencias empiezan a declinar (sólo el 38.70% ha llevado cursos sobre computación especializada), son los argentinos los que superan con niveles más avanzados. Sin embargo, el 61.8% de los españoles predominan (al tener mayor índice superior al básico) en el contexto de creación de contenidos al creer o hacer un mejor uso efectivo de las tecnologías digitales al producir contenidos con audio y video de forma sencilla.

Prosiguiendo con el análisis de competencias, tal como se muestra en la Figura 7, los participantes dan a conocer sus limitaciones para interactuar con otras personas y transmitir información de forma más efectiva a través de herramientas digitales. Los resultados muestran que solo el 58.2% de los estudiantes son capaces de compartir archivos y contenidos con herramientas diferentes al correo electrónico o redes sociales y el 59.8% de utilizar de forma eficiente las tecnologías para participar en trabajos colaborativos con otras personas. Predominando en todas estas competencias los niveles intermedios para los españoles y mexicanos. Se aprecia, además, menor responsabilidad o actitud para utilizar con seguridad las tecnologías. El 53.6% de los estudiantes utilizan adecuadamente (nivel avanzado e intermedio) antivirus, hacer respaldos o establecer contraseñas para proteger la información. Solo el 12.3% de estos sabe cómo utilizarlos eficientemente. Tomando en cuenta los resultados, los jóvenes argentinos tienen mejor actitud en este aspecto.

Si cruzamos la práctica de "uso de Internet" con las variables de "nivel de habilidades" encontramos una relación significativa entre "la cantidad de horas diarias que se conectan Internet" y "habilidades para reconocer fuentes de información digitales confiables y pertinentes" así como con "las habilidades del manejo de dispositivos secundario" en un nivel de 5% ($sig=.018$ y $sig=.014$ respectivamente), que se puede expresar que esas habilidades aumentan en los estudiantes a medida que interactúan más tiempo en Internet.

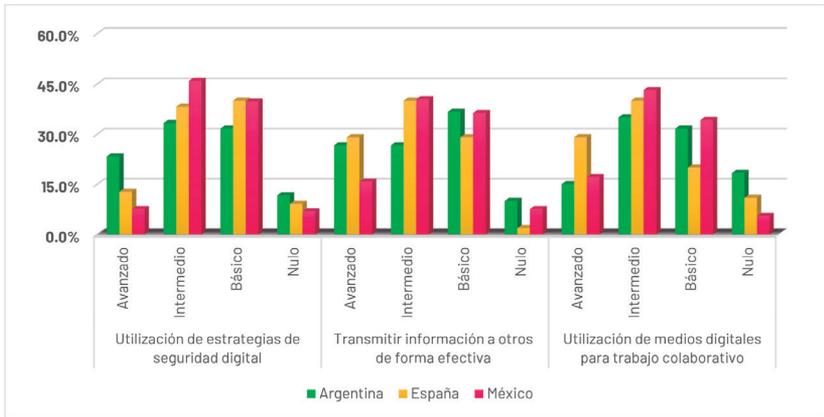


Figura 7. Índice de estudiantes según el nivel de habilidades en utilización de seguridad y comunicación digital.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

En las correlaciones realizadas también se observa una relación significativa entre la frecuencia de uso de algunas herramientas digitales como el chat y plataformas de aprendizaje distribuido con algunas de las habilidades. Estas relaciones son mostradas en Tabla 1 y Tabla 2.

Tabla 1. Relaciones significativas entre frecuencia de uso de chats y nivel de habilidades.

	Utilización de estrategias de seguridad digital	Transmitir información a otros de forma efectiva	Utilización de medios digitales para trabajo colaborativo.
<i>Pearson Correlation</i>	0.066	-0.032	0.084
<i>Sig. (2-tailed)</i>	0.290	0.606	0.174

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

Para el caso de las plataformas de aprendizaje, su “frecuencia de uso” tiene una relación significativa con nueve de las once habilidades evaluadas. En la Tabla 2 se muestran seis de ellas. Además de las indicadas, está relacionada significativamente con la habilidad de “hacer búsquedas en Internet utilizando diferentes técnicas” y con “manejo de dispositivos secundarios” en un nivel de 1% (*sig*=.008 y *sig*=.000 respectivamente), y con “utilización de estrategias de seguridad” en un nivel de 5% (*sig*=.010).

Tabla 2. Relaciones significativas entre frecuencia de uso de plataformas de aprendizaje distribuido y nivel de habilidades.

	Evaluación y organización de textos de diferentes fuentes	Reconocer fuentes de información digitales confiables y pertinentes	Utilización de paquetería ofimática.	Transformar y desarrollar información multimedia	Transmitir información a otros de forma efectiva	Utilización de distintos medios digitales para trabajo colaborativo
<i>Pearson Correlation</i>	0.273	0.245	0.159	0.162	0.239	0.378
<i>Sig. (2-tailed)</i>	0.000	0.000	0.010	0.009	0.000	0.000

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

Un aspecto a destacar es que la frecuencia de uso de redes sociales por parte de los estudiantes no está relacionada significativamente con ninguna de las habilidades. Los datos indicados en las Tablas 1 y 2 evidencian que a medida que los estudiantes hacen un uso más frecuente de herramientas digitales mejoran sus habilidades en algunas de las competencias digitales.

Análisis inferencial entre rendimiento académico con respecto a competencias tecnológicas de los estudiantes.

Es un hecho que la tecnología tiene un lugar importante en la vida de los jóvenes que quieren mezclarse con ella en cualquier lugar y en cualquier momento. Wenglinsky (1998) encontró que el uso de las TIC afecta a los logros académicos y que pueden ser muy diferentes en estudiantes inmersos en un ambiente rico en tecnología sobre aquellos en entornos más convencionales. Sin embargo, el utilizar la tecnología en los entornos educativos no significa que el aprendizaje esté garantizado, es necesaria la integración efectiva de varios factores (Günüş y Kuzu, 2014). Partimos del hecho de que el 80.8% de los estudiantes participantes son considerados como alumnos regulares, es decir, no tienen asignaturas o cursos reprobados; el 11.5% son irregulares, tienen asignaturas o cursos reprobados y el 7.7% de los estudiantes no llevan todas las asignaturas consideradas para terminar su carrera en el tiempo establecido para ello.

Los resultados del análisis inferencial practicado sobre la relación entre "situación académica" y "habilidades en utilización de informa-

ción” se muestran en la Tabla 3. Estos datos especifican que no existe una relación significativa entre ellos, por lo que los estudiantes aún que sean expertos en manejar la información digital no son más propensos a obtener siempre notas aprobatorias. Es un hecho que muchas de las tareas académicas requieren de hacer investigación y que los jóvenes pueden estar familiarizados con la búsqueda, control, y almacenaje de la información de Internet, pero es muy diferente llegar a comprender plenamente lo que obtienen de la red y saber cómo aplicarla satisfactoriamente para elaborar trabajos de calidad.

Esto es corroborado con los datos establecidos en la Figura 8, en la cual se puede observar claramente como a pesar de creer tener habilidades con niveles de avanzado o intermedio, hay un porcentaje considerable de estudiantes irregulares. Por otro lado, existen alumnos con habilidades en nivel básico o nulo y son alumnos regulares.

Si bien los estudiantes usan herramientas o software multimedia como son el procesador de texto, *powerpoint*, entre otros, para desarrollar sus tareas académicas, se puede inferir que las habilidades en la utilización de *software* y *hardware* tampoco es un apoyo significativo en la mejorara de su condición académica, tal como vemos en la Tabla 4. Estos recursos facilitan a los estudiantes que logren plasmar visual o auditivamente de mejor forma sus tareas académicas, pero no les ha asegurado tener un aprendizaje más significativo.

Tabla 3. Relación entre situación académica y nivel de habilidades en utilización de información digital.

	Realización de búsquedas en Internet.	Evaluación y organización para complementar información localizada.	Reconocer fuentes de información digitales confiables y pertinentes.	Organizar datos o información digital en archivos y carpetas.
Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0.047	0.021	0.033	0.012
	0.449	0.731	0.601	0.852

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

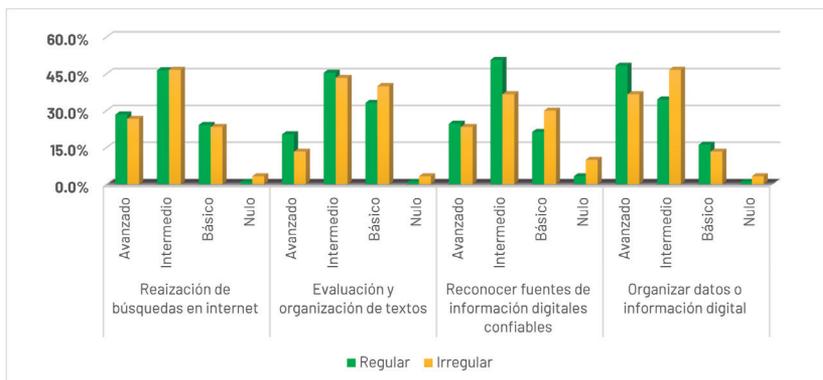


Figura 8. Índice de estudiantes por situación académica según el nivel de habilidades en utilización de información digital.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

Tabla 4. Relación entre situación Académica y nivel de habilidades en utilización de software y hardware.

	Utilización de paquetería ofimática.	Maximizar el rendimiento de software (configuración, actualización).	Manejo de dispositivos secundarios.	Desarrollar información multimedia
Pearson Correlation	0.005	-0.060	-0.002	0.050
Sig. (2-tailed)	0.940	0.338	0.977	0.423

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

La Figura 9, muestra como hay una gran proporción de jóvenes con nivel intermedio o avanzado con situación académica irregular. La colaboración y la comunicación ayudan a los estudiantes a construir conocimientos al permitir hacer una autorreflexión sobre su trabajo, al reforzar su interactividad y creatividad. No obstante, en este caso vemos que no existe una relación significativa entre “situación académica” y “habilidades en utilización de comunicación” tal como se muestra en la Tabla 5.

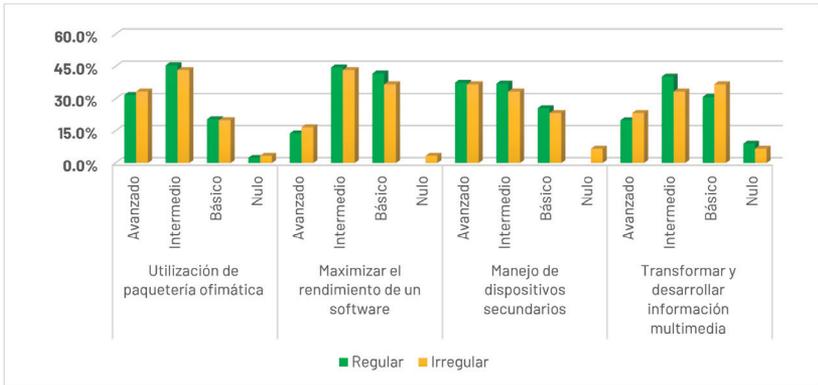


Figura 9. Índice de estudiantes por situación académica según el nivel de habilidades en utilización de software y hardware.
 Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

Tabla 5. Relación entre situación académica y nivel de habilidades en utilización seguridad y comunicación digital.

	Utilización de estrategias de seguridad digital	Transmitir información a otros de forma efectiva	Utilización de medios digitales para trabajo colaborativo.
Pearson Correlation Sig. (2-tailed)	0.066	-0.032	0.084
	0.290	0.606	0.174

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

Los estudiantes utilizan con frecuencia las redes sociales y chats, pero vemos en los resultados que lo están haciendo más para fines sociales o diversión que para fortalecer sus conocimientos. La Figura 10 refuerza los datos en este sentido.

Los datos indicados en las Tablas 3, 4 y 5 evidencian que el tener mejores niveles de habilidades digitales no garantiza que mejore su situación académica en la universidad. El análisis también ha revelado que existe una correlación entre las competencias medidas, de modo que los valores de niveles observados entre ellas mantienen un comportamiento homogéneo.

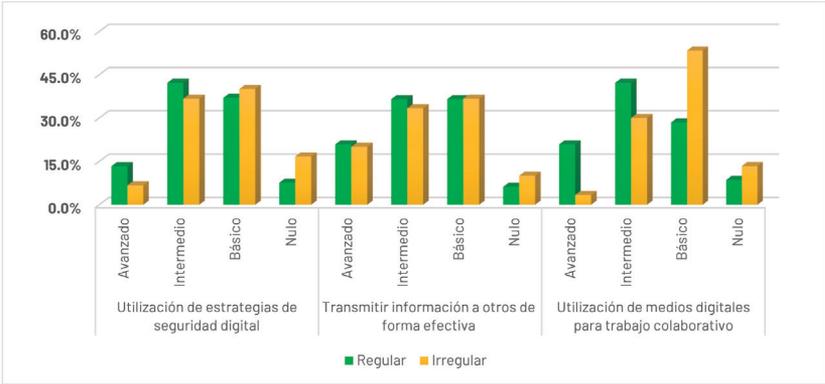


Figura 10. Índice de estudiantes por situación académica según el nivel de habilidades en utilización de seguridad y comunicación digital.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

Conclusiones

La falta de correlación fuerte entre las variables nos hace inferir que los medios tecnológicos y las habilidades digitales de los estudiantes, están siendo insuficientes para cumplir con la construcción del conocimiento. Como se ha podido constatar, integrar herramientas tecnológicas en prácticas educativas no está influyendo para generar un ambiente propicio que mejore el rendimiento académico de los jóvenes. Los resultados indican que niveles elevados en habilidades de TIC no están asociados con niveles igualmente altos de rendimiento académico. Los jóvenes usan las TIC, pero no se apropian de sus posibilidades productivas más allá de los usos básicos o recreativos. Es curioso, como los alumnos no usan de una manera más avanzada los recursos tecnológicos, por ejemplo, resalta el gran desconocimiento en relación a seguridad y control de las TIC, como también ocurre con los medios de comunicación, donde no hacen un uso más colaborativo, la implementación no va más allá de lo personal. Si bien el uso habitual y constante de herramientas tecnológicas ayuda a conseguir algunas de las competencias digitales de las que se han hablado no quiere de-

cir que esto también influya directamente y, por sí mismas, en un aprendizaje profundo. Sí que pueden ayudar más en tareas puntuales, como las presentaciones en clase con uso de tecnologías, por ejemplo. Por lo que se puede decir, que el proceso de aprendizaje es mucho más que adaptar o involucrar recursos tecnológicos. No está resultando fácil, el reto es cómo interactuar de forma significativa para satisfacer el proceso de adquisición de conocimientos y los intereses académicos de estudiantes. Debe ser, por lo tanto, una buena alternativa de educación más que una moda.

Es importante considerar que el impacto de las TIC sobre los resultados en los estudios de los jóvenes, es atenuado por las condiciones tecnológicas del contexto. La tecnología es una parte de otros muchos factores como lo son: el profesorado, la infraestructura de las clases y características de cada estudiante (Günüç y Kuzu, 2014). Aunque los jóvenes reclaman un ambiente universitario más integrado en las tecnologías, este no debe trasladarse a las aulas de manera aislada, en asignaturas puntuales sin ninguna estrategia o con escasa formación del profesorado en estas áreas. El rendimiento académico implica, por lo tanto, una planificación de actividades digitales adaptadas al contexto, en las que el trabajo en equipo también tenga un papel relevante y los alumnos desarrollen procesos de colaboración en entornos, tanto presenciales como virtuales, que potencien la construcción social del conocimiento (Iglesias, Lozano y Martínez, 2013). El uso y planificación adecuada de cada una de las herramientas es importante para cada momento y asignatura, es deseable una coordinación planificada, integrada y transversal del uso de todo tipo de tecnologías para situar al estudiante en un ambiente real de integración. En suma, se trata de adaptar a la Universidad del siglo XXI a la sociedad del conocimiento y no solo en el uso puntual de los medios electrónicos, sino también de la renovación de la metodología universitaria, que debe rediseñarse pedagógicamente e innovar conceptualmente (Bautista, Borges y Forés, 2006).

***Erika Patricia Alvarez Flores**

Universidad Estatal de Sonora (México)

Correo electrónico: ericka.alvarez@ues.mx

Profesora Titular en la Universidad Estatal de Sonora. Doctora en Tecnologías Multimedia por la Universidad de Granada, España. Integrante del Cuerpo Académico Innovación y Desarrollo Educativo y miembro de la Red Temática Literacidad Digital en la Universidad. Sus áreas de interés académico y líneas de investigación giran en torno a la utilización de tecnologías para el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel universitario, literacidad digital, creación y desarrollo de recursos digitales educativos. Entre sus publicaciones en este ámbito están: Uso de redes sociales como elemento de interacción y construcción de contenidos en el aula: cultura participativa a través de Facebook (2013), Adquisición y carencia académica de competencias tecnológicas ante una economía digital (2017) y Desafíos en educación superior: la práctica creativa a través de medios digitales (2018). Sumado a su experiencia como docente e investigadora, ha sido coordinadora de proyectos para el desarrollo y aplicación de estrategias que permitan el mejoramiento de competencias digitales de estudiantes universitarios; así como su participación en proyectos orientados a la innovación de ambientes de aprendizaje.

****Patricia Núñez Gómez**

Universidad Complutense de Madrid (España)

Correo electrónico: pnunezgo@ucm.es

Doctora en publicidad y máster en filosofía. Profesora Titular de publicidad en la Facultad de Ciencias de la información de la Universidad Complutense. Sus publicaciones tienen como líneas de investigación principales las nuevas tecnologías, redes sociales, niños/as y jóvenes, las competencias digitales enfocadas al emprendimiento del S. XXI, así como todo lo relacionado con meto-

dologías educativas innovadoras. Entre las cuales se encuentran: Uso de redes sociales como elemento de interacción y construcción de contenidos en el aula: cultura participativa a través de Facebook (2013), Indicators of improvement in virtual learning environments (2014), Nuevas tendencias de aprendizaje vinculadas a territorios de participación(2015), Adquisición y carencia académica de competencias tecnológicas ante una economía digital (2017). Es miembro de diferentes grupos de investigación nacionales e internacionales como SOCMEDIA, grupo de investigación enfocado al estudio de nativos digitales, de la Universidad Complutense de Madrid y directora del grupo de investigación relacionado con infancia y comunicación Teens, communities and Digital Literacy. Además, es Miembro del consejo editorial y comité científico de diferentes revistas de prestigio.

Referencias

- Aguaded, J.I., Ferrés, J., Pérez, M.A., Sánchez, J., & Delgado, A. (2011). *El grado de competencia mediática en la ciudadanía andaluza. Memoria de investigación*. Huelva: Grupo Comunicar, Universidad de Huelva, Grupo Ágora.
- Al-rahmi, W., & Othman, M. (2014). The Improvement of Students' Academic Performance by using Social Media Through Collaborative Learning in Malaysian Higher Education. *Canadian Center of Science and Education*, 10(8); doi: <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v10n8p210>
- Bautista, G., Borges, F., & Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786.
- Castañeda, L. J. (2009). Las universidades apostando por las TIC: modelos y paradojas de cambio institucional. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 28.
- Cataldi, Z., Lage, F., & Cabero, J. (2010). La promoción de competencias en el trabajo grupal con base en tecnologías informáticas y sus implicancias didácticas. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 37, 209-224.
- Collins, E., & Hide, B. (2010). Use and relevance of web 2.0 resources for researchers. *International conference on electronic publishing*, 16-18. Helsinki, Finland.
- Delors (1994). *Aprender para el futuro. Desafíos y oportunidades*. Madrid: Fundación Santillana.
- Dunlap, J.C., & Lowenthal, P.R. (2009). Tweeting the night away: Using Twitter to enhance social presence. *Journal of Information Systems Education*, 20(2), 129-135.

- Günüç, S., & Kuzu A. (2014). Factors Influencing Student Engagement and the Role of Technology in Student Engagement in Higher Education: Campus-Class-Technology Theory Turkish. *Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(4).
- Iglesias, M.J., Lozano, I., & Martínez, M.A. (2013). La utilización de herramientas digitales en el desarrollo del aprendizaje colaborativo: análisis de una experiencia en Educación Superior *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 333-351.
- Jenkins, H. (2009). *An occasional paper on digital media and learning. Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21 st Century*. Recuperado de: <https://goo.gl/CGtdoQ>.
- John D., & Catherine T., Mac Arthur Foundation (2007). *Reports from the field: second life Community convention 2007 Education track summary*. Recuperado de: www.globalkids.org.
- Jones, B., & Flannigan, S.L. (2008). Connecting the digital dots: Literacy of the 21st century. *Teacher Librarian*, 35(3), 13-16.
- Kear, K. (2010). *Online social networking communities: A best practice guide for educators*. London: Routledge.
- Kirschner, P.A., & Karpinski, A.C. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26, 1237-1245. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.024>.
- Kuh, G.D., Kinzie, J., Cruce, T., Shoup, R., & Gonyea, R.M. (2007). *Connecting the dots: Multi-faceted analyses of the relationship between student engagement results from the NSSE, and the institutional practices and conditions that foster student success*. Bloomington, IN: Center for Postsecondary Research.
- Martínez, M.A., Lozano, I., & Sauleda, N. (2008). Diferenciación del conocimiento: la calidad de las interacciones en el aula en la era de la exuberancia de información. En G. Merma y F. Pastor (coords.). *Aportaciones curriculares para la interacción en el aprendizaje. Redes de Investigación Docente-Espacio Europeo de Educación Superior*. I., 9-36.

- Marqués, P. (2009). *Aportaciones sobre el documento puente: competencia digital*.
- Núñez, P., García, M.L. & Hermida, A. (2012). Tendencias de las relaciones sociales e interpersonales de los nativos digitales. *Revista Latina de Comunicación Social*, 67.
- Oblinger, D., & Oblinger, J. (2005). Is it age or IT: First steps towards understanding the net generation. In D. Oblinger & J. Oblinger (Eds.), *Educating the Net Generation* (pp. 2.1-2.20). Boulder, CO: EDUCAUSE.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. UNESCO. Recuperado de: <https://goo.gl/ZI2Ysx>.
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. Basic Books.
- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de Educación*, 355, 591-604.
- Pérez, A.I. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre en *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado*, (85).
- Pérez, J.M., & Martínez, J.F. (2011). Hacia un sistema supranacional de indicadores mediáticos. *Infoamérica*, 5, 39-57.
- Pérez, M.A., & Delgado A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 39(XX), 25-34. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, part 2: Do they really think differently?. *On the Horizon*, 9(6), 1-6.
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid Ediciones MS. Recuperado de: <https://goo.gl/0x2awj>.

- Rowlands, I., Nicholas, D., Russell, B., Canty, N., & Watkinson, A. (2011). Social media use in the research workflow. *Learned Publishing*, 24(3), 183-195. doi: <http://dx.doi.org/10.1087/20110306>.
- Ruíz, C. (2016). Redes sociales y educación universitaria. *Paradigma*, 37(1), 232-256.
- Santamaría, E., Santamaría, E., & Verdesoto, S. (2015). Las herramientas web 2.0 en el acompañamiento de la carrera universitaria. *Revista Investigación Educativa*, 8(2), 126-141.
- Trowler, V. (2010). *Student Engagement Literature Review*. York: Higher Education Academy. Recuperado de: <https://goo.gl/L2MQop>
- Wenglinsky, H. (1998). *Does it Compute? The Relationship Between Educational Technology and Student Achievement in Mathematics*. Princeton, NJ: Policy Information Center. Educational Testing Service.

Hacia una cultura de la lectura académica: transitando los límites de lo analógico a lo digital

Florencia Raquel Angulo Villan. Universidad Nacional de Jujuy*

Alejandra Siles Pavón. Universidad Nacional de Jujuy**

Resumen

Este trabajo revisa los procesos de inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el primer año de una universidad argentina. Para ello se realizó un sondeo que permitió indagar sobre la efectiva incorporación de dispositivos y prácticas digitales a la vida de los estudiantes de una universidad pública, ubicada en la frontera noroeste de la República Argentina. Asimismo, se buscó información sobre las decisiones institucionales con respecto a la tecnología y se delimitó el perfil de los estudiantes ingresantes tanto en su aspecto sociocultural como en el aspecto tecnológico. Además, se indagó sobre el uso y la accesibilidad a los distintos dispositivos con que efectivamente cuentan. Los datos reunidos permitieron reconocer la importancia de la lectura analógica y digital como “capital cultural” y “habitus” en el ámbito universitario y en relación con las oportunidades que puede ofrecer la Alfabetización Informacional (ALFIN). Para ello, se utilizaron los siguientes instrumentos de análisis: datos obtenidos a través de la encuesta del proyecto “La alfabetización informacional para la mejora del desarrollo académico de los estudiantes universita-

rios” que proporcionó indicadores acerca de las acciones, pero también de las percepciones que posee un estudiante ingresante a la universidad sobre sus propias capacidades para la lectura digital. En segundo término, se confrontaron estos datos con las experiencias áulicas desarrolladas en el marco de la investigación-acción, para poder contrastar aquello que los estudiantes expresaron en la encuesta con las acciones que son capaces de realizar en la práctica.

Palabras clave: *Prácticas digitales; capital cultural; lectoescritura académica.*

La Alfabetización Informacional en la universidad: límites geográficos y culturales

Argentina, ubicada en el extremo sur del continente americano, ha vivido un desarrollo importante en cuanto al acceso al mundo digital durante la última década. Según cifras generales, la población que utiliza la red aumentó considerablemente; así también el número de accesos residenciales a Internet creció sustancialmente, al pasar de 1.6 millones en 2003 a más de 13 millones en 2013¹.

Estos datos, significativos del avance global de la tecnología, se visibilizan en algunas regiones de Argentina. Sin embargo, hay que destacar que existe una gran diferencia entre las provincias que gozan de los beneficios de accesibilidad digital. En el caso específico de la provincia de Jujuy, ubicada en el extremo noroeste y limítrofe con los países de Bolivia y Chile, las posibilidades de acceso son limitadas en comparación con otras provincias. Según la encuesta realizada en 2013, sólo el 23.7 % de los hogares urbanos (aquellos que se encuentran en localidades de más de dos mil habitantes) están conectados a Internet².

¹Datos obtenidos del Atlas ID. Subsecretaría de planificación territorial de la inversión pública. Ministerio del Interior, Obras Públicas y Vivienda. Presidencia de la Nación. <http://atlasid.planificacion.gob.ar/indicador.aspx?id=93>.

²Datos obtenidos del Atlas ID. Subsecretaría de planificación territorial de la inversión pública. Ministerio del Interior, Obras Públicas y Vivienda. Presidencia de la Nación. <http://atlasid.planificacion.gob.ar/indicador.aspx?id=93>.

Esta condición geográfica es un factor que limita la relación de los usuarios con el mundo digital. Se suma a esto que, a pesar de algunos intentos, la Universidad Nacional de Jujuy no ha logrado organizar un sistema de acceso a las redes para sus estudiantes, docentes e investigadores. Estos desaciertos se hacen palpables en el hecho de que hoy existan dos plataformas virtuales –situación que desorienta a posibles usuarios– cuyas denominaciones son: UNJUDIGITAL y UNJU-VIRTUAL. La primera de ellas se creó en 2010 y sería, en este momento, una plataforma residual, pues la nueva gestión estaría apostando a consolidar la segunda mencionada. Con respecto a esta última, si bien los propósitos sobre los que se sostiene son alentadores y presenta un diseño web de gran comodidad, no ha logrado captar la atención de la mayor parte de la población académica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (FHYCS).

En este capítulo nos centraremos únicamente en las problemáticas planteadas en la FHYCS. En la praxis, esta unidad académica carece de desarrollo tecnológico y de políticas de ALFIN, entre los que se pueden mencionar: a) deficiente disponibilidad edilicia; b) acceso intermitente a la red de datos por WIFI provista por la FHYCS; c) equipamiento digital obsoleto; d) falta de articulación entre sistemas de información intranet; e) poca o ninguna capacitación para el alumnado y el profesorado en prácticas de alfabetización informacional básica. Una de las razones de esta falta de eficiencia se da porque existe la representación en el imaginario común de que Internet viaja por los aires (y es gratis) y, por lo tanto, la información es susceptible de ser captada por cualquiera que posea un dispositivo con la tecnología necesaria para ello. Sin embargo, esta representación –que no es más que una ilusión fomentada por las metáforas que discursivamente sustentan el campo tecnológico “nube”, “ciberespacio”, “red”, “subir información”, “bajar información”– no hace más que obstaculizar la toma de decisiones por parte de las autoridades de la universidad. En pocas palabras, son decisiones económicas de inversión en equipos, mantenimiento y personal que se deben realizar para un efectivo acceso a la red de redes. Estas acciones y no otras harán posible que la universidad y específicamente la unidad académica en la que se desarrolló este estudio tenga acceso pleno a las tecnologías de la información y la comunicación.

En este sentido, la carta de propósitos que publica la Comisión Asesora en Educación a Distancia y Entornos Virtuales de Enseñanza

y Aprendizaje (CEDEVEA) de la UNJU reconoce que: la universidad debe ser parte de la alfabetización en la cultura digital, la cual supone *aprender a manejar los equipos, el software, el desarrollo de competencias o habilidades cognitivas relacionadas con la obtención, comprensión y elaboración de información y con la comunicación e interacción social a través de las tecnologías existentes*³. La enunciación de estos principios se sostiene en un enfoque que proviene del ámbito pedagógico (Area y Guarro, 2012), en tanto la concepción de “alfabetización en la cultura digital” se desarrolla a partir de los aportes realizados por Freyre, Dewey y otros postulados como la alfabetización mediática crítica, la multialfabetización, de Cope y Kalantzis (2009) y las nuevas alfabetizaciones, término propuesto por Lankshear y Knobel (2009). Este afán –al menos en la intención– tiende a ampliar la conceptualización realizada desde la esfera de la bibliotecología y la archivística, ámbito en el que se acuña el concepto de ALFIN. Sin embargo, la producción bibliográfica actual sobre ALFIN incorpora los propósitos e intereses sostenidos también desde este mismo enfoque pedagógico, a saber: a) detectar la necesidad de información; b) acceder a la información; c) analizar, seleccionar e interpretar la información; d) reelaborar y representar el conocimiento; e) difundir y compartir el conocimiento a través de múltiples fuentes y tecnologías (Area y Guarro, 2012).

Este desglose de habilidades que se plantea la CEDEVEA –UNJU se suma a los datos obtenidos a través del cuestionario aplicado para esta investigación, en el ítem “Uso de tecnología”, a los estudiantes de las carreras de Letras y Filosofía de la FHYCS y que se describirán más adelante.

El contexto social de la persona que elige realizar estudios universitarios también es un componente a tener en cuenta en este estudio, ya que conforma el panorama de la situación en la que la ALFIN tendría posibilidades de producirse. Hacia el final del primer mes de clases sucede lo que ha dado en llamarse un “desgranamiento”⁴

³ <http://www.unju.edu.ar/CEDEVEA.html>.

⁴ El egreso escolar, expresado como porcentaje, muestra la relación existente entre los alumnos que finalizan, conforme a las exigencias académicas y en el tiempo técnicamente estipulado, el último año de una cohorte determinada y los matriculados en primer año del año escolar al inicio de ese mismo tramo. Históricamente se le conoce como retención escolar. La diferencia entre el 100% y el porcentaje de retención se denomina genéricamente “desgranamiento”, que refiere al número de alumnos que habiéndose matriculado en un año escolar dado, no aparecen matriculados en el grado o año siguiente. Cuando

importante de estudiantes que eligen las carreras de la FHYCS. Datos objetivos relevados por el Área de Orientación y Ambientación Estudiantil del año 2015 advierten que un alto porcentaje deja de cursar regularmente porque los horarios de clases coinciden con los horarios laborales, mientras que otro porcentaje relevante opta por cambiar a otra carrera. En otros casos, los estudiantes continúan apostando al futuro académico y deciden volver a cursar. Sobre este aspecto, es necesario destacar que la mayoría de las materias poseen una sola banda horaria y que la saturación de la capacidad edilicia hace imposible la ampliación de las bandas de cursado. A esta situación, también es necesario añadirle la observación que hace Ezcurra (2007, p. 19): “en un trabajo reciente (Upcraft et al, 2005)⁵ se anota la aparición de otro problema: alumnos con un alto grado de desenganche (‘disengagement’), o bajo compromiso, que plasma en aburrimiento, ausentismo y copia, resultado de un desafío académico insuficiente, menor que el esperado por los estudiantes de nuevo ingreso”.

Advertimos anteriormente que existe en esta comunidad la conciencia de saberse una universidad de una provincia periférica de la República Argentina; periférica por la geografía que ocupa con respecto al centro nacional, pero también por su ubicación dentro del espacio andino. Estas constantes inscriben en sus actores señales sociales y culturales nítidas. La interacción dentro de la FHYCS se realiza con grupos urbanos, suburbanos y campesinos, para los cuales, en muchos casos, el éxito personal es el éxito de la comunidad⁶. Este interés de las pequeñas poblaciones por los avances que realizan los jóvenes que se alejan del terruño para instalarse en la capital provincial, podría leerse dentro de los marcos del pensamiento andino, fuertemente arraigado en esta región que perteneció en tiempos de los incas al llamado Tahuantinsuyo. Así, Jujuy formó parte del Collasuyo que fue la región política y cultural que abarcó las actuales regiones del norte de Chile, Bolivia y norte de Argentina. Sin ánimo de distraer la exposición,

hablamos en términos de una cohorte, son aquellos que no han podido completar su trayectoria escolar. Constituye el concepto inverso al de retención escolar. El desgranamiento constituye un término genérico que incluye al alumno repitiente y al alumno que abandona, mostrando mayores valores a medida que se avanza en la escolaridad.

⁵ Referencia incluida en el artículo de Ezcurra (2007,p.19).

⁶ Nos referimos específicamente al testimonio dado por un graduado de Ciencias de la Educación que manifiesta la atención con que toda la comunidad campesina de la que provenía seguía sus avances en la universidad.

es interesante reconocer, como dice Estermann (1998), que existe una lógica andina regida por un principio central que es el de la "relacionalidad". Este concepto ilumina un modo de ser y existir en la comunidad pues entiende que cada ente, acontecimiento, estado de conciencia, sentimiento, hecho y posibilidad se hallan inmersos en múltiples relaciones con otros entes. Este principio podría explicar esa responsabilidad comunitaria que poseen los estudiantes que provienen de comunidades campesinas.

Sin embargo, las ciudades –por más pequeñas que parezcan y por más alejadas que estén de los grandes centros urbanos- son espacios medulares atravesados por múltiples culturas. Esta heterogeneidad que definió en la década de 1990 Antonio Cornejo Polar hace dialogar variados universos socioculturales y múltiples ritmos históricos que "coexisten y se solapan" (Cornejo-Polar, 1993). En este aspecto se debe reconocer también ese impulso "posmoderno"⁷ que pone de manifiesto complejas relaciones entre el éxito y sus medios para obtenerlo: el poco esfuerzo o las metas rápidas y pasajeras están entre sus condiciones. Por lo tanto, los estudiantes que ingresan a la universidad deben enfrentar una lucha de varios frentes: el primero y más duro es el de la identificación con una cultura nueva en la que el valor principal es (o sería) el conocimiento y la forma de conseguirlo que demanda un compromiso permanente con prácticas aún desconocidas; por otra parte, en muchos casos, estos estudiantes deberán lidiar con las presiones de sus familias, entre las que también se encuentran aquellas que rechazan o desmerecen la utilidad de los estudios académicos en tanto valoran y tienen otros saberes comunitarios y modos de obtenerlos.

La Universidad Nacional de Jujuy comparte con todas las universidades estatales argentinas la condición "masiva" (Ezcurra, 2007), es decir que se caracteriza por la incorporación de sectores anteriormente excluidos. Este acceso abierto del que participa y, en muchos casos, se sustenta discursivamente a través de sus expresiones políticas, ha propiciado que la comunidad universitaria sea mucho más heterogénea en términos socioeconómicos. Este

⁷ Entrecorramos este concepto pues son varios los intelectuales latinoamericanos que ponen en duda que la posmodernidad –tal como la concibió Habermas- se produjera en estas regiones. Uno de los críticos que a fines de los 80 cuestionaron la validez de este concepto para la cultura del subcontinente es J.J. Brunner (1987).

ingreso abierto hace posible que los estudiantes que se inscriben para cursar sus estudios en la universidad sean aquellos que provienen de sectores sociales medios y medios bajos, representados por familias cuyos hijos son primera generación de estudiantes universitarios y se encuentran dentro de la franja etaria de 18 a 24 años; asimismo alberga a los grupos llamados de “segunda oportunidad”, reconocidos por haber superado esta franja y que son adultos jóvenes que trabajan y estudian o tienen familia y cuya responsabilidad familiar y económica, como dice Parrino (2010), es indelegable; también aloja a estudiantes de sectores sociales vulnerables, pero que han logrado el título de educación secundaria; además, se podría mencionar a otros grupos, menos definidos pero que suelen aparecer en el discurso como los que se inscriben con un afán vocacional, sin ningún interés en terminar de cursar la carrera, sino para actualizar o profundizar ciertos saberes; otro grupo, se identifica por su adscripción política y responde a la condición de “estudiante eterno”, aquel que milita en alguna agrupación estudiantil y rinde el cupo de materias necesarias para no perder su condición de regular; otra fracción estaría identificada con los que se inscriben para no perder beneficios sociales de los programas de inclusión social que en la actualidad asigna una suma de dinero, no contributiva y mensual de \$900. Esta descripción, que no es exhaustiva, permite mostrar las condiciones heterogéneas que:

“trajeron aparejados nuevos problemas para las universidades que de ocuparse de la enseñanza para grupos de elite pasaron a ocuparse de grupos sumamente numerosos cuya característica predominante es la heterogeneidad. Esta heterogeneidad se pone de manifiesto no sólo en el nivel socioeconómico de origen, sino también en los establecimientos de procedencia y en la formación que han recibido en la escuela media. La consecuencia del fenómeno se enmarca en el deterioro de la calidad (Ezcurra, 2007, p. 21)”.

Hacia un perfil del estudiante ingresante

La metáfora del migrante o del forastero (Carlino, 2009) trata de definir a esa persona que se involucra de manera integral en un ámbito completamente diferente y es indispensable en este contexto. Así, una vez llegados a la nueva comunidad las normas, los

códigos, las interacciones, las negociaciones serán otras, distintas a las que conoció y compartió hasta entonces. Este nuevo ámbito no sólo implica la integración a una nueva comunidad discursiva, sino también la incorporación a nuevas estructuras sociales que poseen sus propios estatus e identidades y que paulatinamente irán produciendo cambios en los neófitos (Cassany, 2008). Sin embargo, la permanencia en la universidad se vive como una suerte de darwinismo académico de la “supervivencia del más apto” y echa por tierra todo afán de aspiración inclusiva que reduzca las desigualdades y genere oportunidades de crecimiento equitativo.

El perfil tecnológico: ¿qué dispositivos quiere o puede tener un estudiante universitario?

Ya definido el panorama institucional y social en el que las carencias tecnológicas son evidentes, se destaca que el dispositivo de uso más frecuente es el teléfono móvil y no una *laptop* o una *tablet*, diseñadas específicamente para desarrollar trabajos académicos, científicos o profesionales. A esto se suma la respuesta que dan los 60 estudiantes encuestados en la FHYCS-UNJU con respecto a las horas de acceso a Internet en la universidad: el 40% se conecta 1 hora o menos, otro 40% directamente no se conecta. Podríamos sumar aquí el tiempo que se conectan con su propio paquete de datos: el 43% de los encuestados lo hace más de 6 horas, mientras que el 28.33% se conectan más de 17 horas con el servicio de pago desde el hogar.

Con respecto a los conocimientos sobre uso de la tecnología, es necesario destacar que los alumnos ingresantes, en general, admiten necesitar ayuda para el manejo de las plataformas virtuales. La demanda no ha sido atendida de modo integral dentro de la universidad, pues no existen cursos regulares en los que los estudiantes puedan acceder al conocimiento requerido. Los estudiantes de la FHYCS-UNJU, contestaron lo siguiente: sobre cursos de computación general, como manejo de Office, el 45% no han realizado este tipo de cursos o los han realizado en la escuela secundaria (31.66%). Solo 23.33% de las personas ha tomado cursos externos a las instituciones educativas formales. Este panorama es una muestra de la falta de una real política educativa con respecto al acceso a las tecnologías de la información y la comunicación.

Muchos expertos (Sigalés, 2002; Paoloni et al., 2010) interpretan de un modo optimista el ingreso a la llamada Sociedad de la Información y el Conocimiento, en tanto entienden que propicia el acceso al conocimiento y el desempeño académico, y sin embargo, para acceder a este espacio será necesario que el estudiante alcance ciertos estándares de ALFIN. La *Association of College and Research Libraries* de la *American Library Association* (2000) publicó los estándares ALFIN para la educación superior. Al respecto, definieron como necesidad que los sujetos reconozcan “cuándo la información es necesaria, y tengan la habilidad de localizar, evaluar y usar efectivamente esa información” (p. 3). En este sentido, la formación de usuarios en las habilidades propias de la ALFIN plantea la responsabilidad –que ha recaído en los bibliotecarios– de formar a los estudiantes en el uso de las herramientas y en el desarrollo de habilidades de información. En la FHYCS no existe un programa de formación de usuarios, lo que deja librado al azar la capacitación. Los datos que arrojan las encuestas realizadas advierten esta situación: el 73% de las personas expresa que no ha realizado una instrucción de este tipo, el 16% lo hizo en la escuela media y el 10% informa que realizó una formación de manera externa.

Según el equipo de investigación integrado por Rendón, Naranjo y Giraldo (2005)⁸, la formación de usuarios se entiende como un proceso y como tal:

[...] presenta una metodología propia [...] que ofrece una serie de actividades de aprendizaje que requieren, de parte del formador, conocimientos de actividades pedagógicas que le den salida al proceso de enseñanza y aprendizaje, para conseguir que el usuario adquiera y domine las competencias y habilidades que le permitan formular su necesidad de información, buscar, localizar, seleccionar, analizar, evaluar y usar la información para su posterior transformación y comunicación en forma significativa. Así mismo, estar en condiciones de hacer uso de los servicios de una unidad de información y participar, de ser posible, en la evaluación y planeación de los mismos (2005, p. 8).

⁸ Investigación cofinanciada por el Centro de Investigaciones en Ciencia de la Información -CICINF- de la Escuela Interamericana de Bibliotecología de la Universidad de Antioquia y el Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas -CUIB- de la Universidad Nacional Autónoma de México -UNAM-.

Esta definición expresa ciertos componentes necesarios para pensar en las expectativas que los docentes miembros de una comunidad académica poseen acerca de los nuevos ingresantes, pero también reconoce ciertas posturas pedagógicas que implican cambios de paradigmas educativos. Nos referimos específicamente a los enfoques socioconstructivistas que postula la bibliografía especializada en enseñanza mediada por entornos virtuales. Los estudios didácticos que se desarrollan al respecto advierten que se toma como centro de atención la actividad constructiva del estudiante, entendida como “un sistema de interacciones en el que la mediación del profesor, los contenidos, los demás estudiantes y el propio contexto sociocultural en el que la actividad se produce determinarían la calidad de dichos procesos” (Sigalés, 2002).

Sin embargo, estos modelos de enseñanza ideales se quiebran frente a la realidad de todos los días en la que los profesores a cargo del primer año se dirigen a un alumno que vive más en el imaginario docente que en la realidad y, por ende, el profesor reproduce prácticas que, por supuesto, en la mayoría de los casos están lejos de ser las enunciadas en el párrafo anterior.

La lectoescritura de géneros académicos

Un concepto clave para pensar la lectoescritura académica es la de géneros discursivos (Bajtín, 1998; Cassany, 2008). Si para Bajtín la comunicación humana habría sido imposible fuera de los géneros puesto que “son modos de tomar posesión de la realidad”, Cassany observa la importancia de manejar los géneros en el proceso de enseñanza-aprendizaje: aprender cómo es y cómo funciona un género y aprender a utilizarlo es aprender las prácticas (profesionales, académicas, culturales, etcétera) que se desarrollan con él. De este modo se entiende a los géneros discursivos como prácticas sociales recurrentes dentro de una determinada esfera de la actividad humana. Si bien incluyen propiedades típicas de ciertos textos, las exceden, porque además de los textos, involucran quehaceres habituales, concepciones compartidas, una serie de valores, posicionamientos epistemológicos y relaciones entre lectores y escritores que ponen en juego roles de poder. Además, cada materia o disciplina posee un repertorio propio de géneros que los alumnos deben conocer y dominar para aprender los contenidos de esa materia.

En este sentido, Carlino (2005) señala una serie de principios orientadores sobre las relaciones entre el docente, las prácticas disciplinares y los alumnos. Asimismo, valora la importancia del diálogo como un aspecto central en la enseñanza y actividad central de una acción transformadora. Para esta especialista es primordial la interacción con los miembros más experimentados de una comunidad, en tanto “el aprendizaje de una disciplina incluye incorporar conceptos, métodos y formas particulares de leer, escribir y pensar” (p. 157).

Un caso ejemplar lo hallamos en la propuesta realizada por los profesores que desarrollan tareas en el área de orientación a la vida académica de la FHYCS-UNJU, espacio institucionalizado que brinda contención a los estudiantes ingresantes a la Universidad. Los docentes realizan esta actividad a partir de considerar que la lectoescritura académica es entendida como “aquella que producen los alumnos cuando escriben para alguna materia, su destinatario es una autoridad (el profesor), y a través de la misma intentan demostrar lo que aprendieron” (Carlino, 2005, p. 43). Los docentes se interesan puntualmente por un aspecto que pocas veces se enseña, pero sí se exige en la presentación de los trabajos: las convenciones formales del género. Así lo enuncian en su diagnóstico:

Los estudiantes ingresantes tienen dificultades para la “presentación formal” de trabajos prácticos escritos, habitualmente solicitados por las cátedras de primer año. Se identifica que estos desconocen las convenciones académicas tales como: cita de los textos empleados para sus producciones, confección de bibliografía final, información que debe incluir una carátula, notas a pie de página (Carlino, 2005, p. 44).

El dominio de los aspectos formales de la escritura es importante porque, de alguna manera, excede a una materia o disciplina para corresponderse con la comunidad discursiva académica (Cassany, 2008), por cuanto la mayoría de los géneros que en ella circulan exigen las convenciones que las autoras nombran. En este sentido, se advierte que, así como el especialista es el que conoce el contenido difícil de su materia y los géneros más usuales, también es él quien maneja y/o establece las convenciones y, por lo tanto, debe enseñarlas (Carlino, 2009). Saber citar y referenciar la bibliografía es un conocimiento nulo en los ingresantes porque no forma parte de los hábitos para escribir desarrollados en la escuela secundaria. En la universidad, la falta se advierte incluso en alum-

nos más avanzados en la carrera. Por esta misma razón, algunos profesores de materias de primer año dedican una clase completa a explicitar las convenciones formales del género parcial (nombre con el que se conoce a la evaluación de contenidos “parciales” dentro de una materia) en su relación con la situación comunicativa que involucra intereses y objetivos, la imagen del que escribe y del que lee o corrige, entre otros aspectos exigidos por la actividad de lectoescritura.

La lectura, capital cultural

P. Bourdieu (2014) proporciona un concepto clave para pensar en la importancia de la lectura en el campo de relaciones de la universidad. Los estudiantes que ingresan a los estudios superiores traen o no cierto capital cultural que propiciará, en muchos casos, resultados exitosos y hará más contundente la brecha entre diferentes clases sociales. Interesa, en este estudio, pensar en lo que Bourdieu (2011) llama el “estado incorporado” del capital cultural, es decir, la tarea constante, el tiempo específico utilizado para ello, la transformación que se vuelve parte constitutiva de la persona y se vuelve hábito, se transmite de forma encubierta y hasta invisible. El precio de poseer un capital cultural incorporado facilita la consecución de las otras formas de representación del capital cultural⁹. En el caso de los estudios universitarios, un estudiante ingresante que ya posee hábitos de estudio, que tiene una relación amigable con la lectura de libros o publicaciones de diferentes ámbitos, tiene mayores posibilidades de adecuarse a las nuevas exigencias académicas. La información que se releva del caso de los estudiantes de primer año de la FHYCS permite observar en primer lugar que la cantidad de horas que dedica a leer libros o artículos académicos varía entre 1 hora y 5 horas al día. Este indicador propone una situación no prevista. Los docentes suelen presuponer que los alumnos leen y mucho, aún más los alumnos que optan por seguir carreras humanísticas, sin embargo, las respuestas expresadas en este sondeo plantean una situación diferente a la imaginada en lo que se refiere al hábito de lectura académica, en este caso como hábito de organizar el aprendizaje (Bourdieu, 2014).

⁹ El estado objetivado bajo la forma de bienes culturales y en el estado institucionalizado, como sucede con la adquisición de un título escolar.

La distinción se hace más clara si se analiza la respuesta sobre hábito lector. Para ello es operativo el concepto de *habitus* acuñado por el sociólogo francés, es decir la apropiación práctica de los esquemas que sirven para producir las prácticas adecuadas a una situación y el hecho de incorporar el interés de “jugar el juego” (Bourdieu, 2014). En este caso, focalizamos de manera general en la lectura y de manera particular en la lectura académica y la lectura a través de las tecnologías. La consulta realizada a estudiantes de Letras da las siguientes referencias: el 34% de los alumnos ingresantes a la carrera de Letras considera que no tiene el hábito de la lectura; el 42% de los estudiantes de Filosofía encuestados afirma lo mismo. Por lo tanto, es imperioso que los docentes se alejen de esa imagen ideal que en nada ayuda a enfrentar las situaciones reales de la enseñanza académica, sobre todo si se coincide en pensar que la comprensión lectora y la expresión escrita (Ezcurra, 2007) son habilidades específicas de la educación.

Cuando Bourdieu menciona los factores que provocan las desigualdades culturales se refiere específicamente a las técnicas de trabajo intelectual y el arte de organizar el aprendizaje (2014), y al hablar de ellas, menciona también algunas que se podrían relacionar con las habilidades que propone la ALFIN: saber hacer una ficha, utilizar un diccionario, usar abreviaturas, organizar un fichero, crear un índice, utilizar bancos de datos y, finalmente, usar los instrumentos informáticos. Es decir, además de los hábitos que habían sido necesarios hasta ayer para moverse dentro del espacio académico, es importante manejar otra serie de habilidades o prácticas que le permitirán, ahora, sostenerse en el mundo virtual.

Ya en el transcurrir del siglo XXI, Daniel Cassany (2011) advierte sobre la diversificación de los soportes, géneros y prácticas para obtener información; también reconoce la velocidad con la que cambian los artefactos escritos y las prácticas de leer y escribir. Una vez más, la adaptación es una tarea necesaria para habitar las nuevas esferas.

Para el experto catalán, el alfabetismo informacional, tal como lo designa Cassany en la publicación de 2011, refiere a todo tipo de artefactos culturales (escritos, imágenes, videos, audios, mapas, esquemas, reproducciones virtuales) y tiene un sentido prospectivo: se espera que seamos capaces de adaptarnos autónomamente a los cambios que se producirán a lo largo de nuestra vida. Por

ello, la ALFIN incluye la capacidad de aprender a aprender en entornos cambiantes y de autoaprendizaje.

El aprendizaje de géneros académicos y las estrategias de autorregulación de los conocimientos

Adhiriendo a la metodología de la investigación-acción y en el marco de este proyecto, se propició desde la materia Introducción a la Literatura una tarea de escritura de un género que puede definirse como “comentario de un poema”. A tal fin se siguieron las pautas¹⁰ propuestas por Luján (1999) en su libro *Cómo se comenta un poema*. En este libro se orienta sobre los niveles de análisis de un texto poético y se enuncia una estructura que puede servir para guiar la escritura de un comentario. De modo que, en sucesivas clases se desarrolló con los estudiantes un modelo de escritura con una estructura clara y sostenida desde la perspectiva comunicativa en la que se plantean interrogantes sobre aspectos contextuales y socioculturales, discursivos y léxicos gramaticales (Cassany, 2008). Cabe destacar que participó de esta actividad la mayoría de los alumnos que realizaron la encuesta que se utiliza en este artículo como instrumento de análisis.

Uno de los objetivos fue propiciar un proceso de autorregulación de los saberes, entendiendo este proceso como una serie de instancias, diseñadas por el docente, en las cuales el estudiante pueda ir controlando su propio proceso de aprendizaje, reflexione y tome conciencia de sus avances y retrocesos, solicite ayuda cuando la necesite y pueda constatar que está construyendo e integrando conocimiento. Para ello, se partió de una actividad de lectura guiada por un cuestionario que poseía, entre sus aspectos, la búsqueda de fuentes bibliográficas en la red. Siguiendo a Cassany (2011), interesaba saber si los estudiantes reconocían la necesidad informativa y sabían buscar, localizar y evaluar varios documentos sobre un mismo tema, entenderlos y utilizarlos para

¹⁰ Las pautas a las que hacemos referencias orientan el análisis del poema según la siguiente estructura: a) marco del poema; b) contenido temático; c) niveles lingüísticos y d) pragmática del poema.

satisfacer esas necesidades. En otras palabras, se intentaba saber si podían navegar de modo estratégico por la red y hallar lo que les interesaba entre la magnitud de datos y producir un texto propio con esa información. El análisis de la bibliografía consignada en algunos trabajos –pues no todos refirieron las fuentes consultadas– permite advertir que, en el caso de la información proveniente de la web, sólo lograron localizar y evaluaron como confiables unos pocos sitios¹¹.

Por los datos obtenidos en la encuesta efectuada precedentemente, se manejaba la siguiente información: el 55% de los encuestados había advertido que formulaba objetivos de lectura para la búsqueda en Internet. La formulación de objetivos es una instancia decisiva en tanto el lector produce un recorte del objeto que está indagando. Es una práctica que desarrollan los lectores expertos (Cassany, 1998) y como tal una instancia decisiva de organización de la lectura. También se conocía que los estudiantes poseían cierta conciencia lectora con respecto a la fiabilidad de sitios Web, a saber: 56.66 % de los estudiantes entendía que la confiabilidad del sitio se producía si era conocido o no; el 15% decidía la confiabilidad según se explicara en el sitio quiénes era los autores y las fuentes de los contenidos que publicaban; el 3% reconocía la confiabilidad si la página se actualizaba frecuentemente; el 5% sostenía la confianza en que las páginas aclararan o no las normas de uso (*copyright*, *creative commons*, entre otros); y un 1.66 % entendía que la confiabilidad se sustentaba en los vínculos que los direccionaban hacia otros sitios de la red.

Teniendo en cuenta las distinciones señaladas por los estudiantes, los trabajos presentados, analizados por Méndez y Nieve (2016)¹² advierten los siguientes resultados:

Dos sitios predominantes fueron elegidos por los estudiantes y referidos en la bibliografía: Por un lado, Wikipedia que se presenta como “una enciclopedia libre, políglota y editada colaborativamente”.

¹¹ El trabajo completo fue presentado en el II Simposio de sobre problemáticas de Introducción a los Estudios Literarios. Salta, 2016.

¹² Ponencia presentada en las Jornadas de Educación, diversidad y contextos regionales. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNJU.

No hay que olvidar que Wikipedia aparece como primera opción dentro de cualquier motor de búsqueda.

Por otro lado, una página web se presenta como “enciclopedia biográfica en línea”, “Una empresa joven y dinámica que entiende la creación de contenidos de calidad como el fundamento del futuro de Internet”. Dicho sitio menciona a sus directivos, profesionales de distintos campos como la filología hispánica, el periodismo, entre otros.

Ambas páginas se muestran confiables por su navegabilidad, dicen Méndez y Nieve (2016); sin embargo, la facilidad en la navegación puede ser un factor “engañoso” para la búsqueda de información académica pues no todo lo que se encuentra rápida y cómodamente es pertinente y sólido. Así, se hace necesario considerar este criterio junto con otros para evaluar la confiabilidad. La segunda página web se caracteriza por el grado de autoridad –coincidiendo con la segunda opción elegida por los encuestados–. Sobre este aspecto, Méndez y Nieve advierten que la “autoridad” refiere al responsable del sitio, ya sea una persona, un grupo de personas o una institución. Las otras elecciones realizadas por los estudiantes hacen que los docentes adviertan que la información “en los casos presentados ha llegado a los estudiantes en formatos sin filtro, generando cuestionamientos acerca de su autenticidad, validez y confiabilidad” (Méndez y Nieve, 2016, p. 4).

En otras palabras, pocos estudiantes tienen conciencia y control sobre un adecuado proceso lector en la red. De modo que, si se cruzan estas prácticas con el contexto social y el perfil de estudiante universitario, se observa que más que posibilidades concretas de decisiones lectoras en el mundo digital, se debe adscribir a la potencialidad de las mismas ya que “puede o no hacerse realidad” (Coll, 2008).

Proyecciones

Dado el panorama contextual en el que se producen las prácticas de lectura académica en una universidad de masas, en una universidad cuya condición periférica involucra no sólo la condición geográfica sino, sobre todo, una condición de heterogeneidad sociocultural, será importante adecuar el hacer-saber digital

según las necesidades formativas de la comunidad de estudiantes ingresantes.

En este estado de situación, la ALFIN sería una decisión a asumir por los distintos espacios curriculares, en tanto son las disciplinas las que manejan el repertorio propio de géneros que los alumnos deben conocer y dominar para aprender los contenidos de esa materia. Son las mismas disciplinas las que pueden orientar en la toma de decisiones sobre la búsqueda de información, selección y opciones críticas, más aún que las capacitaciones realizadas desde los centros de bibliotecas, que, por otra parte, la FHYCS - UNJU no posee.

Es imperioso, sí, que los docentes tengan plena conciencia del perfil real de los estudiantes que ingresan y sus hábitos lectores, y también que asuman con compromiso la tarea de orientar a los ingresantes a la nueva comunidad sin dar por sentado que ellos conocen o saben cómo manejarse dentro del ámbito digital académico. Los docentes también deberán evaluar el lugar que la tecnología ocupa en las actividades pedagógicas que diseña y en la operatividad que le proporciona.

En el caso estudiado en este capítulo, la búsqueda de información en la web fue un aspecto central para la construcción del conocimiento. Será importante que el docente tenga en cuenta ese capital cultural incorporado delimitado *ut supra*, pues los estudiantes que no poseen o no adquieren cierta constancia en sus actividades y no logran manejar u organizar un tiempo para el estudio se enfrentan a grandes dificultades para la transformación de las habilidades que demanda tanto la comunidad académica como la sociedad de la información y el conocimiento.

Un aspecto central a tener en cuenta es la información sobre cuáles son los dispositivos con los que los estudiantes acceden a la red, en este caso el teléfono móvil y no una *laptop* o una *tablet*. De modo que se podrían potenciar actividades a desarrollar a través del mismo, dinámicas que aprovechen estos dispositivos y sus aplicaciones más aún que las computadoras de escritorio. Este conocimiento, en manos de la unidad académica de la FHYCS sería de utilidad si decidiera implementar un sistema efectivo de las TIC.

Por otra parte, también la información recabada en este estudio permitiría que la institución tome decisiones con respecto a la ALFIN de sus alumnos (y también de sus docentes) de un modo más

cercano a la propia realidad, es decir, haciendo uso de las posibilidades reales de las TIC según el contexto socio-cultural que los involucra.

En definitiva, son una serie de decisiones que atañen tanto a la institución como a los docentes y que permitirían hallar a mano más “archipiélagos de certezas” en este mar de incertidumbres.

***Florencia Angulo Villan**

Universidad Nacional de Jujuy (Argentina)

Correo electrónico: florenciaraquel@gmail.com

Magister en Estudios Literarios. Profesora Adjunta de Literatura Latinoamericana II e Introducción a la Literatura en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy, Argentina. Directora interina del Instituto de Formación e Investigación en Lenguas (INFIL-UNJU) e integrante del Centro de Estudios e Investigación en Lectura y Escritura Académica (CEILEA). Investigadora categoría 3 en el Programa de Incentivos para la Investigación de la Secretaría de Políticas Universitarias. Ha dirigido y codirigido proyectos de investigación sobre Alfabetización Académica y Narrativa oral (Secretaría de Ciencia, Técnica y Estudios Regionales-UNJU). Ha publicado en coautoría artículos sobre la lectura y la escritura en la universidad. Participó como docente corresponsable del Taller: La lectoescritura como herramienta fundamental del aprendizaje. Proyecto de Apoyo a las Ciencias Humanas (ProHum). Ha impartido cursos de capacitación sobre temas de lectura y escritura en las disciplinas.

****Carolina Alejandra Siles Pavón**

Universidad Nacional de Jujuy (Argentina)

Correo electrónico: alesilespavon@gmail.com

Es Profesora en Letras e investigadora categoría IV por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, Argentina. Es profesora adjunta en la cátedra Literatura Española I y Jefa de trabajos prácticos en Introducción a la Literatura de la carrera de Letras.

Ha dictado cursos y talleres sobre lectura y escritura para docentes, tutores y estudiantes en la universidad y otros ámbitos académicos. Desde 2008 ha participado en distintos congresos con ponencias centradas en la importancia de posicionar a la lectoescritura como herramienta fundamental del aprendizaje. Ha

publicado artículos científicos sobre la enseñanza de la lectoescritura en los estudios superiores, sistematizado material didáctico e integrado tribunales de tesis en la misma temática. Tiene en prensa la publicación de un libro sobre Alfabetización Informacional, resultado de un proyecto codirigido.

Referencias

- American Library Association (2000). *The Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Recuperado de: <https://alair.ala.org/handle/11213/7668>.
- Area, M., & Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. *Revista Española de Documentación Científica*, Número Monográfico, 46-74.
- Bajtín, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. México: S.XXI.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: S. XXI.
- Bourdieu, P. (2014). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: S. XXI.
- Brunner, J.J. (1987). *Entonces, ¿existe o no existe la posmodernidad en América Latina?. Material de discusión. N° 101*. Santiago de Chile: Programa FLACSO. Recuperado de: <http://flacsochile.org/biblioteca/pub/memoria/1987/000310.pdf>.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2009). *La lectura y la escritura: un asunto de todos*. Universidad Nacional del Comahue.
- Cassany, D. (1998). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, D. (2008). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Cassany, D. (2011). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.
- Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (72).
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/ anytime possibilities for learning in the age of digital media*. Champaign, Illinois: University of Illinois Press.

- Cornejo-Polar, A. (1993) *Escribir en el aire: Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. Lima: Centro de Estudios Literarios Antonio Cornejo Polar.
- Estermann, J. (1998). *Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Quito: Abya Yala.
- Ezcurra, A.M. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización, y responsabilidad de las instituciones universitarias. Cuadernos de pedagogía universitaria 2*. Sao Paulo: Pro-Reitoría de Gradacao.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2009). *Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata.
- Luján, Á.L. (1999). *Cómo se comenta un poema*. Madrid: Síntesis.
- Méndez, R., & Nieve, N. (2016). *Alfabetización informacional: búsqueda y confiabilidad de contenidos en los sitios web*. Ponencia en VII Jornadas de Educación y Diversidad Sociocultural en Contextos Regionales. San Salvador de Jujuy, noviembre de 2016.
- Paoloni, P.V. et al. (2010). *Estudios sobre motivación: enfoques, resultados, lineamientos para acciones futuras*. Rinaudo, M. y Donolo, D. (comp.). Río Cuarto, Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Parrino, M. del C. (2010). *Deserción en el primer año universitario. Dificultades y logros*. X Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur. Mar del Plata 8 al 10 de diciembre de 2010.
- Rendón, N.E., Naranjo, E., & Giraldo, C.M. (2005). Evolución y tendencias de la formación de usuarios en un contexto latinoamericano. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 28(2), 43-86.
- Sigalés, C. (2002). *El potencial interactivo de los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la educación a distancia*. X Encuentro Internacional de Educación a Distancia, Guadalajara, México.

Condiciones para la lectura y el acceso a la información en la universidad

Sofía Amavizca Montaña. Universidad Estatal de Sonora*

Denise Hernández y Hernández. Universidad Veracruzana**

La historia es esencialmente poesía, y no poesía imitativa, sino creación y génesis ontológica en y por el hacer y el representar/decir de los hombres
(Castoriadis)

Resumen

La lectura constituye un medio esencial para allegarse de información e ideas para posteriormente procesarla en conocimiento. Este capítulo se orienta a conocer cuáles son las condiciones en las que se están desarrollando actividades o prácticas lectoras, el acceso a la información y su influencia en el hábito de lectura de los jóvenes en tres universidades públicas de México: la Universidad Estatal de Sonora (UES), la Universidad de Sonora (UNISON) y la Universidad Veracruzana (UV). Para el análisis se consideraron los servicios académicos (digitales, espacios y cursos de formación) que brindan dichas universidades para acceder a información y que sirven de apoyo para el desarrollo de las prácticas lectoras. Los resultados indican la presencia de condicio-

nes de infraestructura en algunas de las universidades de forma insuficiente, según su matrícula y la utilización esporádica o en bajo porcentaje por parte de los estudiantes de los servicios y de diferentes accesos a la información. Reflejándose en los datos la necesidad de promover su uso y capacitación adecuada especialmente en algunos servicios institucionales, ya que el uso que le están dando los jóvenes a estos no está influyendo en sus prácticas de lectura.

Palabras clave: *Hábitos de lectura; formación lectora; condiciones para lectura; lectura digital.*

Introducción

Los jóvenes universitarios conforman una comunidad con características –y posiblemente privilegios– especiales para llevar a cabo prácticas lectoras: pueden acceder a espacios como las bibliotecas virtuales y ferias de libro donde tienen prioridad para apartar libros o bien tener descuentos especiales; tienen acceso a diversos tipos de documentación a través de la tecnología como parte de los servicios que ofrece la universidad.

En el contexto universitario la práctica de la lectura digital es una actividad común porque es una de las formas para obtener información y por las facilidades de acceso que confieren los medios digitales y dispositivos móviles (Cantillo, Roura y Sánchez, 2012). Según lo reportado en la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015 (CONACULTA, s/f) es el sector social con mayor índice de prácticas lectoras en este medio. Investigar sobre la temática de la lectura permite a los profesores profundizar en el interés, el conocimiento y la sensibilidad para generar nuevos estudios sobre el tema, que con las aportaciones de los soportes digitales propone nuevos procesos y líneas para abordarlos, así como para potenciar el acceso a la información en los jóvenes universitarios.

Sin importar el programa educativo, el quehacer de los estudiantes en la universidad demanda la apropiación y la generación de conocimiento nuevo que les permita desarrollarse primero como alumnos y después como profesionistas en el ámbito laboral. En ese contexto, la lectura constituye un medio esencial para allegarse de información, ideas, teorías de autores especializados

en las diversas disciplinas o áreas del conocimiento y procesarla posteriormente en conocimiento.

La temática de la lectura tradicionalmente ha sido abordada desde el paradigma de los indicadores, principalmente de forma numérica o estadísticos. Al establecer comparativos con índices de otros países se ubica a la población mexicana como poco afecta a leer. En la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015 (CONACULTA, s.f.), se reporta que el 57% de la población lee libros; de los cuales el 60% menciona leer al menos una vez a la semana y el 86% declara hacerlo exclusivamente en papel. Una tercera parte de los encuestados tiene una escasa afición lectora y un 11% no le gusta en absoluto. En promedio se leen –por gusto– 3.5 libros al año, un 30% lee 4 libros o más al año, mientras que un porcentaje similar no leyó ninguno. Aproximadamente 36% de la población declara que lee por necesidad, por motivos relacionados al trabajo o a la escuela.

La práctica de la lectura tanto en el contexto académico como en el social confiere una gran diversidad de significados de lo que es leer y su impacto en la sociedad. Se ha señalado, con gran acierto, que el verbo leer es mucho más transitivo que el verbo hablar, porque no solo se leen textos, sino también imágenes, escenas, rostros, gestos (Cassany, 2006).

Para Barthes leer es decodificar letras, palabras y significación de un texto. Es una sucesión de decodificaciones “el lector resulta atrapado en una inversión dialéctica: finalmente, ya no decodifica, sino que sobre-codifica; ya no descifra, sino que produce, amontona lenguajes, se deja atravesar por ellos infinita e incansablemente: él es esa travesía” (Barthes, 1994, p. 57).

Michèle Petit menciona que la lectura apoya a la construcción de las personas porque las ayuda a “descubrirse, a hacerse un poco más autoras de su vida, sujetos de su destino, aún y cuando se encuentren en contextos sociales desfavorecidos”. Expresa que las lecturas permiten la construcción de un espacio psíquico, que da lugar al proceso para lograr la autonomía de las personas y da acceso a otras realidades culturales (2010, p. 31).

Daniel Cassany (2006) expresa que para leer se requiere no solo desarrollar procesos cognitivos, sino la adquisición de los conocimientos socioculturales específicos de cada práctica concre-

ta de lectoescritura: el autor y lector utilizan cada tipo de texto, cómo emplean los usos tradicionales y dan significaciones según las convenciones lingüísticas y las formas de pensamiento de cada disciplina específica.

Para propósitos de este análisis concebimos a la lectura como una actividad cultural, comunicativa que se desarrolla en un contexto social, histórico y geográfico determinado. Las ideas, pensamientos y/o sentimientos se externalizan a través de la lectura. Creemos importante ubicar a la lectura en el contexto social y educativo (universitario) desde sus principales actores: estudiantes, profesores y directivos; así como al interior de una institución de educación superior.

Para Castoriadis (1974) la institución no es solo una organización estructurada de personas, sino el imaginario social oculto e instituyente del poder. Dominio que se legitima y manifiesta en la socialización de los individuos a través del lenguaje y las normas de su medio. El poder instituyente, como el imaginario central, no es del todo explícito, es invisible, pero no por eso menos real en la sociedad. La sociedad instaaura un poder evidente, sin el cual no puede existir. Este poder explícito está imbricado a la noción de lo político. Un poder que yace, no tanto en la dominación, sino la interiorización de los individuos, y es así como la institución se reconfigura a sí misma y a la sociedad.

En este sentido la concepción de la lectura, a partir de la interiorización y la socialización, responde a un imaginario social, que se legitima por las instituciones como la familia y la escuela, y que encontraron su fuente en lo imaginario social, que Castoriadis define como:

Creación de significaciones y creación de imágenes o figuras que son su soporte. La relación entre la significación y sus soportes (imágenes o figuras) es el único sentido preciso que se puede atribuir al término "simbólico", y precisamente con ese sentido se utiliza aquí el término (1974, p. 289).

A partir de los planteamientos de este autor es posible observar a la lectura como un imaginario que se transmite a través de los individuos y las instituciones.

Por su parte, Acosta (2004) señala que los problemas públicos de la educación superior se derivan de la relación que establecen las universidades con el Estado. Y los observa como un constructo social, ya que los problemas detectados en la educación superior provienen de la naturaleza dinámica y compleja de las instituciones. Específicamente, para que se aborde el tema de las condiciones en las que se da la práctica de la lectura y el acceso a la información en las universidades de México se necesita primero que el problema sea visualizado en su verdadera dimensión social. Para profesores y estudiantes sí resulta un problema, pero se requiere que también sea reconocido por directivos o personal de administración a quienes compete la toma de decisiones, y que a través de ellos sea abordado en proyectos estructurales.

Al parecer, la temática de la lectura en la universidad se ha analizado casi exclusivamente en su dimensión académica, pero no se ha hecho la relación que guarda con aspectos administrativos. Ámbito fundamental a considerar, pues son los administradores quienes finalmente tienen el poder de decisión en torno a los aspectos académicos. En el caso de la lectura ocurre lo que señala Castoriadis (1974), el imaginario de esos individuos que ejercen el poder permea las decisiones, el destino de los recursos y las condiciones para que se realice la lectura y el acceso a la información; así al interior de una institución el imaginario individual se convierte a colectivo. Comenta además que al interior de las instituciones existe un ejercicio del poder que se ha instituido como imaginario central que viene de la sociedad misma, de su cultura y que se ha compartido socialmente. Es así que la universidad responde a estructuras de poderes o a tendencias nacionales e internacionales.

A partir de la década de los ochentas la relación entre el Estado (en todo México) y las universidades se ha manifestado mediante el otorgamiento de recursos financieros a cambio del reconocimiento de la legitimidad política. De hecho, las universidades para recibir recursos del gobierno deben cumplir con políticas e indicadores señalados por la Secretaría de Educación Pública. Podemos entender entonces que la temática de la lectura en las universidades está relacionada con el imaginario de los individuos de la institución, con las políticas, presupuestos y estrategias establecidas por los organismos de gobierno, y son ellos los que definen los programas, los contenidos de las asignaturas y las actividades

que se pueden llevar a cabo. Por lo que, es posible entender que las condiciones para la lectura y el acceso a la información está totalmente relacionada con los imaginarios sociales de los individuos, las instituciones y los recursos de los que se pueden disponer.

Por lo anterior, se pone de manifiesto la necesidad de conocer las condiciones en las que se están desarrollando las actividades o prácticas lectoras en la universidad, propósito del estudio de este capítulo. En primer término, se describirán en forma general los servicios académicos de apoyo en cada contexto universitario para posteriormente hacer un análisis de estos desde el punto de vista de utilización y su relación con el hábito de lectura de los estudiantes.

Servicios académicos de apoyo en el contexto universitario

Para darles más sentido a los resultados obtenidos en el análisis de los datos generados con la encuesta, nos pareció importante indagar adicionalmente qué servicios, programas o eventos ofrece cada universidad a sus estudiantes. Esto al margen de los planes y programas de estudio establecidos por cada carrera universitaria.

En el caso de la Universidad Veracruzana (UV), esta tiene como objetivo principal formar lectores, por lo que se han llevado a cabo acciones concretas en todos sus espacios universitarios con el fin de que sus estudiantes perciban la escritura y la lectura en su función utilitaria, y sean consideradas como actividades que se emprendan de manera voluntaria por el placer mismo que proporcionan (Universidad Veracruzana, s/f). Dentro del programa establecido se alienta tanto a maestros, alumnos como trabajadores a usar las bibliotecas de la universidad, no solamente para estudiar e investigar, sino para leer. Se parte de la hipótesis inicial según la cual los estudiantes normalmente van a la biblioteca, por ejemplo, a buscar información concreta, a buscar un libro solicitado por el maestro, a consultar alguna revista, video o periódico para una tarea en particular, pero no para ir y sentarse a leer. En el programa se puntualiza que no se pretende entrar en competencia con la televisión, el cine, las computadoras, la radio ni la Internet; sino que estos medios deben aprovecharse para fomentar la lectura y la escritura ya que estos forman parte de nuestro mundo y podemos relegarlos (Universidad Veracruzana, s/f). Como parte de las accio-

nes de este programa, se ha investigado por medio de académicos, estudiantes, trabajadores y funcionarios, las pautas culturales y lectoras de estos actores universitarios con el fin de diseñar e implementar estrategias de fomento a la lectura y a las prácticas culturales.

En cuanto a infraestructura en UV, esta dispone de 6 Unidades de Servicios Bibliotecarios y de Información (USBI) distribuidos en sus cinco campus (Poza Rica-Tuxpan, Xalapa, Veracruz, Orizaba-Córdoba, Coatzacoalcos-Minatitlán), con un acervo bibliográfico que consta de 478,559 títulos y 828,805 volúmenes (Dirección de Planeación Institucional, 2018). Adicional a ello, dentro de su portal institucional los estudiantes pueden acceder al área de Servicios Bibliotecarios, el cual cuenta con una Biblioteca Virtual (<https://www.uv.mx/bvirtual/>) que ofrece acceso a la base de datos CONRICyT, Se incluye en el área un Catálogo UV en línea, Repositorio Institucional UV (tesis de licenciatura y posgrado), Revistas Electrónicas UV, entre otros servicios digitales. La universidad tiene además herramientas para la detección de plagio (*turnitin*, *iThenticate*) y de apoyo a la enseñanza y aprendizaje (Mendeley).

Aunado a lo anterior, se establece una plataforma denominada Mi UV, en donde los estudiantes realizan en línea su inscripción a la universidad, pueden elegir las materias a cursar por semestre, consultar calificaciones y horario, revisar su correo institucional, así como ver noticias y actividades culturales que ofrece la UV. Una vez finalizado cada semestre, a través de esta misma plataforma, los estudiantes evalúan a los docentes. En Mi UV, los jóvenes pueden acceder al sistema informático EMINUS (<https://eminus.uv.mx/eminus/Manuales.aspx>), el cual es considerado en algunas ocasiones por docentes como apoyo a la clase presencial o para llevar a cabo clases selectivas que pueden tomar en línea.

Por su parte, la Universidad Estatal de Sonora (UES) ha llevado a cabo diversos programas para el desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes. Considerándose el más importante de ellos, el derivado de un proyecto institucional de formación integral, en el cual a partir del año 2012 se contempla la inserción a la malla curricular de la asignatura *Fomento a la lectura* en todos los programas educativos. El objetivo de esta materia es orientado a propiciar en los estudiantes el gusto y hábito por la lectura enfatizando su sentido lúdico y enriquecedor para fortalecer su creati-

vidad, capacidad de análisis y de crítica, y, por ende, la formación académica y profesional.

En la UES se realizan diversas actividades para la difusión de la lectura y propiciar su hábito, algunas de ellas organizadas por profesores y estudiantes como es el caso del Café Literario en el que se presentan escritores de la localidad, se leen textos literarios, se realizan intercambios, donaciones y venta de libros. Los docentes hacen especial énfasis para que en todas las asignaturas los alumnos lean información actualizada, confiable y pertinente a sus áreas profesionales. Por su parte, el área de biblioteca organiza cursos de formación de usuarios para que estudiantes y profesores utilicen de manera adecuada las instalaciones y realicen el acceso correcto del acervo impreso y digital de la biblioteca.

En el año 2007 se realizó en esta universidad una encuesta censal con todos los estudiantes de primer ingreso sobre hábitos de lectura y actividades realizadas en tiempo de ocio, de la cual se generaron indicadores por unidad académica que fueron de gran utilidad para proyectos y programas para la formación lectora. No obstante, esa aportación, creemos que falta realizar actividades en el marco de un programa general y estratégico con metas a corto, mediano y largo plazo donde se incluya además de los estudiantes la participación de profesores y directivos.

En lo referente a la infraestructura de la UES, se observa que las instalaciones de biblioteca son insuficientes para la matrícula de estudiantes y planta docente, pese a que han sido ampliadas relativamente hace poco tiempo. Considerándose también escaso para la comunidad universitaria, lo referente a la disposición de los recursos financieros y humanos.

Por otro lado, en la Universidad de Sonora (UNISON), están establecidas algunas estrategias de vinculación con la sociedad a partir de programas de fomento a la lectura en niños y adolescentes, adicionalmente existe un área de especialistas en lectoescritura que ofrece sus servicios a todas las carreras de la universidad impartiendo materias que fomentan la lectoescritura crítica. A partir de 1978, se creó en esta universidad el Área de Servicio del Departamento de Letras y Lingüística que brinda apoyo a los procesos de enseñanza aprendizaje de la metodología de la investigación y de la lectoescritura, y desde 2004, se hace presencia en el espacio del Eje de Formación Común, con la asignatura de *Estrategias para*

Aprender a Aprender. Los programas y contenidos de esa materia han ido adaptándose según las necesidades de la institución y se han modificado con base en la propuesta institucional, en la investigación, en la reflexión y en el trabajo colegiado de los docentes del área. Actualmente, esa área de servicio tiene una planta docente consolidada conformada por 43 profesores a través de los cuales se ofrecen, además de la asignatura *Estrategias para Aprender a Aprender*, otras catorce materias que se imparten en las diversas disciplinas de la Unidad Regional Centro de esta universidad.

El equipo de docentes que forman parte del Área de Servicio ha desarrollado como parte de sus investigaciones, una serie de publicaciones que apoyan el trabajo en el aula. Estos productos, en listados a continuación, han trascendido el ámbito de UNISON al ser utilizados en instituciones de educación superior y media superior, tanto a nivel estatal como nacional.

- Dos ediciones del cuaderno de trabajo de Metodología de la Investigación, editado por la Universidad de Sonora.
- Cinco ediciones del libro de texto Presentación de trabajos Académicos, editadas por la Universidad de Sonora.
- Dos ediciones del libro de texto Estrategias para Aprender a Aprender. Reconstrucción del conocimiento a partir de la lectoescritura, realizado en coedición con la editorial Pearson.
- El texto Redacción y composición. Lo que sobra, lo ambiguo y lo que falta, publicado por la Universidad de Sonora.
- El libro Comprensión y expresión lingüística avanzada, coedición de Editorial Pearson y la Universidad Autónoma de Nuevo León.
- El libro Metodología de la investigación, coedición de Editorial Pearson y la Universidad Tecnológica de Guadalajara.

Este grupo de profesores constituye oficialmente la Academia en Lengua Escrita del Departamento de Letras y Lingüística. Donde algunos de ellos son integrantes del Cuerpo Académico en formación *Lengua Escrita y Educación*. A través de estos órganos se han impulsado una serie de actividades que incrementan y fortalecen el desarrollo y la calidad académica de la institución, así como su vinculación a nivel nacional e internacional con otras universidades. Entre las actividades más relevantes reali-

zadas, destaca la participación de la UNISON como subse de de Cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura en América Latina.

Resultados

Los servicios institucionales que se ofrecen a los estudiantes y las condiciones para la lectura que se han considerado en el análisis han sido divididos en tres tipos: digitales, espacios y cursos de formación (lectora o como usuarios de las bibliotecas). Dentro de los servicios digitales se abarca Internet, portal institucional, plataforma académica y biblioteca virtual. En lo referente a los espacios, se considera biblioteca, centro de cómputo, áreas de lectura y de trabajo en equipo. En los cursos se toman en cuenta los impartidos al interior de las universidades y fuera de ellas, así como cursos de computación extracurriculares y de formación de usuarios. Se indagó el tiempo y las preferencias que tienen los estudiantes universitarios para leer, hacer tareas y realizar actividades en su tiempo libre.

Empíricamente se sabe que la mayor parte de los estudiantes inscritos en las universidades públicas pertenecen a las clases sociales media y baja; son egresados de un sistema educativo público, por lo que se infiere dadas las actuales condiciones de la educación preuniversitaria, que sus experiencias educativas son similares y limitadas. Como señala Bourdieu (1997) es el sistema escolar el que mantiene el orden social existente. Los estudiantes son diferenciados entre sí, según la teoría de Bourdieu, por su capital social, económico y cultural, es decir por sus diferencias socioeconómicas y el acceso a la educación.

El sistema escolar actúa a la manera del *demon* de Maxwell: al precio del gasto de energía que es necesario para realizar la operación de selección mantiene el orden preexistente, es decir, la separación entre los alumnos dotados de cantidades desiguales —o de tipos diferentes— de capital cultural (Bourdieu, 1997, p. 52).

La teoría de Pierre Bourdieu señala que dentro de las condiciones que tienen los estudiantes para apoyar o no su trayectoria académica está el capital cultural el cual se puede presentar de tres formas:

1. Capital Cultural Incorporado que refiere a lo que el estudiante ha recibido para su formación en su casa, escuela o la sociedad en general.
2. Capital Cultural Objetivado: son los objetos materiales que se poseen y con ello contribuyen a fortalecer el capital cultural. Pueden ser libros, obras de arte y actualmente podemos ubicar las computadoras, dispositivos móviles y el Internet en dicho capital.
3. Capital Cultural Institucionalizado: este capital se otorga a través de las instituciones. Son las instituciones las que legitiman por su instrucción o certificación un capital cultural.

Servicios digitales institucionales

En este apartado se reflexiona en torno a cuatro servicios (Internet, biblioteca virtual, portal institucional y plataforma académica) que ofrecen las instituciones a su comunidad académica (profesores y estudiantes).

Internet en la escuela

Actualmente tanto en el contexto social como educativo los alumnos de las universidades muestran tener acceso al Internet, ya sea por computadora o por diversos dispositivos móviles. Las instituciones han incorporado a sus estrategias de enseñanza aprendizaje una serie de herramientas, ejercicios y la lectura a través del uso de Internet. Del total de los estudiantes mexicanos que participaron en este estudio (ver Tabla 1), un promedio del 39% señaló ser usuario del Internet a través de la conexión de la escuela por una hora o menos al día. Un 34% accede entre dos y cuatro horas diarias a Internet y el 7% se conectan de cinco a seis horas. Estos datos muestran la importancia que tiene para los universitarios contar con el servicio de Internet por medio de las instituciones educativas, pues el 88% de ellos lo utilizan y solo un 12% no lo emplean.

Si se realiza un comparativo entre las tres universidades, se puede observar que los estudiantes más asiduos a utilizar el Internet de su universidad son los de la UV y los que la utilizan por más

de dos horas al día son los de la UES. En términos de la teoría de Pierre Bourdieu el servicio de Internet es parte del capital cultural objetivado, es decir constituye un recurso de gran importancia que permite acceder a información, textos y diversos recursos digitales, tanto para hacer tareas como para la lectura.

Tabla 1. Tiempo de conexión diaria a Internet por universidad.

Universidad	Tiempo de conexión diaria a Internet				
	No lo utiliza	1 hr. o menos	2 a 4 hrs.	5 a 6 hrs.	Más de 6 hrs.
UNISON	13%	28%	35%	9%	15%
UES	15%	38%	38%	2%	7%
UV	9%	51%	30%	10%	0%
Promedio de universidades	12%	39%	34%	7%	8%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

Biblioteca virtual

Un recurso que proveen las universidades es el acceso a bibliotecas digitales en las cuales los estudiantes pueden realizar consultas para sus deberes académicos o simplemente leer libros electrónicos, artículos, tesis y otras publicaciones académicas a través de las bases de datos disponibles. En términos de Barton y Hamilton (2000) las bibliotecas digitales constituyen parte de las prácticas letradas propuestas como dominantes porque están apoyadas por las autoridades administrativas y académicas de las instituciones y por grupos colegiados de docentes e investigadores quienes validan y publican en bases de datos.

Pese a lo anterior se observa que la biblioteca digital no es un recurso tan utilizado por los estudiantes universitarios encuestados, en promedio el 10% la consulta siempre, 30% frecuentemente y 60% a veces. De las tres instituciones de educación superior, los alumnos que más emplean este recurso son los de la UES (ver Fi-

gura 1), el 47% accede con más frecuencia a esta biblioteca. Cabe señalar que en dicha universidad se promueve el uso de bases de datos de la biblioteca digital desde el primer semestre como parte de las actividades de tres asignaturas: (1) Tecnologías de la Información, (2) Comunicación y (3) Aprendizaje y Gestión del Conocimiento.

Parece contradictorio que los estudiantes de las universidades, quienes requieren acceder a información para sus tareas e investigaciones y que utilizan por horas computadoras y dispositivos móviles no sean usuarios asiduos de las bibliotecas virtuales.

Consideramos que esto obedece a que la cultura de leer en medios digitales no se generalizó socialmente a la par con el vertiginoso desarrollo de la tecnología y dispositivos móviles. Siendo utilizadas las tecnologías principalmente solo con propósitos de comunicación e interacción social, dada la libertad y facilidad para comunicarse y acceder a cualquier tipo de información sin restricciones, convirtiéndolo en una actividad subyugante que rápidamente se posicionó en la sociedad. La incorporación de la lectura a través de medios electrónicos en el campo de la educación fue posterior al *boom* del empleo de las TIC, siendo su inserción en dicho sector de forma lenta y selectiva, pues se inicia en las instituciones con mayor capital económico y social, y posteriormente en las instituciones con menos recursos.

La incorporación de las TIC en la educación ha implicado que se utilice de manera oficializada por el canon de los académicos y de las gruesas estructuras burocráticas de las instituciones educativas, que han propuesto e instauraron plataformas académicas y textos también aprobados por dicho canon. Consideramos que se restó libertad al oficializar textos y recursos y al darle obligatoriedad, provocándose que disminuyera el gusto por la lectura y el aprendizaje. En términos de Castoriadis podemos señalar que las instituciones y los académicos ejercen su poder desde la selección de contenidos académicos, textos y los tipos de plataformas; una autoridad que busca la heteronormatividad en contenidos e individuos sin considerar gustos, preferencias o intereses de los estudiantes; acciones que han impactado negativamente en la formación de lectores.

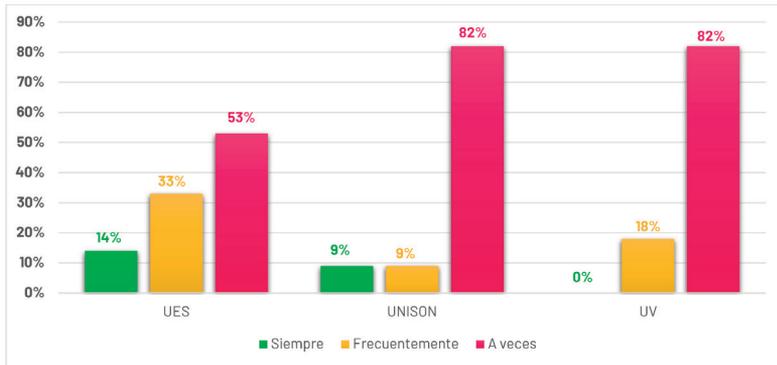


Figura 1. Uso de la biblioteca virtual según universidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

En esta investigación y de manera cotidiana, se ha observado que las TIC en la sociedad y en la educación han cambiado las formas de leer y que las personas leen más de lo que ellas mismas piensan. Leer en Internet como expresa Cassany (2012) es un *zapping* porque el lector va desde leer un correo electrónico, un blog, una página web, el periódico, un libro virtual etc. A dicho *zapping* de la lectura, Cassany le llama multiliteracidad. Este tipo de lecturas no solo tiene otro formato, sino una estructura más breve, ilustrada y hasta interactiva que representa una lectura más ágil y amena para el lector.

Sin embargo, en los resultados también se observa que dentro de las prácticas letradas de los estudiantes existen paradigmas en los cuales ellos comparten y reproducen el imaginario social de que leer en la extensión de la palabra, es hacerlo solamente en libros impresos o académicos. Dicho imaginario se instaura y reproduce por profesores, instituciones y ciertos sectores de la sociedad que conceden preponderancia a textos tradicionalmente aceptados, sin reflexionar en ocasiones que la lectura, en el soporte que sea, conlleva un proceso en el que el lector al interesarse en el texto se convierte en decodificador, en coautor, pues leer es una actividad de percepción sensorial en la cual se transmiten condiciones emocionales, signos verbales, sonidos, significaciones que dan sentido a lo que se lee, por ello la comprensión se da de manera significativa. Donde la comprensión lectora se compone de procesos heterogéneos y de procesos temporales (Ingarden, 2005).

Portal institucional y plataformas académicas

Las instituciones de educación superior cada vez automatizan y resguardan la información, así como los procesos académico-administrativos por medio de portales digitales, desde la inscripción, trayectorias académicas, calificaciones o tutorías. Este recurso constituye un medio de comunicación dentro y fuera de la comunidad universitaria al establecer un vínculo entre la institución y la sociedad. Las tres universidades consideradas en este estudio poseen procesos altamente automatizados por medio de sus portales institucionales. Como se puede observar en la Figura 2, los estudiantes de la UES son los que con mayor frecuencia acceden al portal institucional.

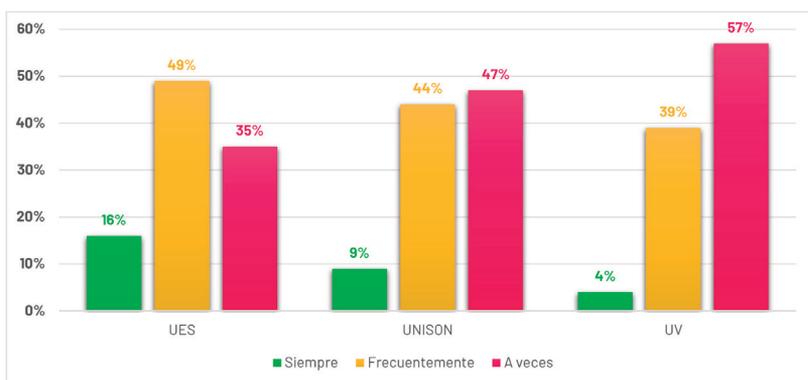


Figura 2. Uso del portal institucional según universidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

Adicional al portal institucional, se utilizan plataformas académicas como recursos de aprendizaje que, al ser flexibles, amables para su utilización, favorecen el aprendizaje autónomo de los estudiantes. La flexibilidad radica en el hecho de que los estudiantes pueden hacer tareas en cualquier horario y lugar solo con tener una computadora o dispositivo móvil con conexión a Internet. Como se observa en la Figura 3, los estudiantes de la UES son los que más utilizan este tipo de plataformas. Este resultado puede ser causa de que su modelo educativo tiene incorporado de manera oficial el uso obligatorio de la plataforma *It's Learning* en casi todas las asignaturas de los programas educativos. Considerándose por otra parte la plataforma *Smart* para las clases de inglés.

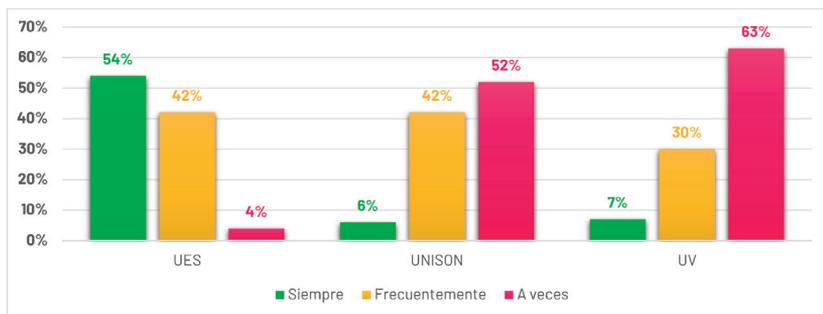


Figura 3. Uso de plataforma académica según universidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

En el caso de los alumnos de la UV, estos usan la plataforma académica para inscribirse, para elegir sus materias y para consultar las calificaciones. No es obligatorio en los cursos. Sin embargo, algunos de los estudiantes (y eso depende del maestro, no de ellos) usan esporádicamente EMINUS, un ambiente virtual de aprendizaje. Para los estudiantes de la UNISON, el uso de las plataformas académicas tampoco es oficial y solamente se utiliza con mayor frecuencia en las asignaturas del tronco de formación básica de los diferentes programas educativos.

Espacios institucionales para leer y el acceso a la información

Dentro de los servicios y condiciones que brindan las instituciones a los estudiantes y profesores podemos ubicar espacios como son el centro de cómputo, biblioteca, áreas de lectura y espacios para trabajos de equipo.

Los resultados en este ámbito indican que la presencia de uso de espacios por más de la mitad de los estudiantes es de forma esporádica. Resaltando la frecuencia de uso del centro de cómputo por parte de los jóvenes en un 9% superior con respecto al uso que les dan a bibliotecas (61% y 52% respectivamente). Mientras que las áreas de lectura y área para trabajo en equipo son frecuentadas por solo un 49% de estudiantes. Cuando se les preguntó las razones por las cuales no emplean los servicios que ofrecen las universidades; el 43% expresó que no los conoce, el 31% porque son insuficientes y el 26% señaló que no sabe utilizarlos. Estos datos

indican que un poco más de la mitad de los estudiantes no recurre a dichos servicios por falta de conocimiento ya sea de uso o existencia, lo que conduce a reflexionar en la necesidad de promover y mejorar dichos servicios para que sean aprovechados por una mayor cantidad de estudiantes.

Es importante mencionar que la infraestructura en las universidades está estrechamente relacionada con la disposición y el empleo de los recursos institucionales y estos a su vez responden al imaginario o los paradigmas de los funcionarios o directivos al interior de la universidad y en las estructuras del gobierno enfocadas a la educación. Señala Acosta (2004) que a partir de la década de los ochentas el gobierno condicionó a las universidades la asignación de recursos a la planeación, así como al cumplimiento de indicadores, objetivos y políticas nacionales. En este período las universidades empezaron a destinar recursos financieros al equipamiento de centros de cómputo como una forma de poner a disposición de los estudiantes computadoras, que les permitieran acceder a información y contenidos académicos de sus asignaturas. Sin embargo, dicho equipamiento no fue generalizado ni rápido, fue paulatino y lamentablemente no estuvo acompañado de la capacitación requerida para el caso de estudiantes y profesores.

Cursos de formación

Formación en uso de computadoras

El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación y su incorporación en la educación demanda que estudiantes y profesores estén alfabetizados en el uso de computadoras y dispositivos móviles. El 74 % de los estudiantes encuestados manifestaron que recibieron cursos de computación después de su ingreso en la universidad en la misma institución, 14 % fuera de ella y sólo el 12 % no ha recibido ningún curso de este tipo.

Cabe señalar que tanto el equipamiento como la incorporación de cursos de computación en las universidades han estado a cargo de directivos y administrativos con perfiles profesionales sin suficiente conocimiento sobre el mantenimiento, licenciamiento, período de vida de los equipos y que a la par del equipamiento, era necesario ofrecer a los usuarios cursos de capacitación y formación de usuarios. De nueva cuenta, se observa que la toma de decisiones y en este caso para potenciar la incorporación de la tecnología en la educación superior estuvo a cargo de directivos y

administrativos con poco conocimiento sobre ello. Tal y como lo señala Castoriadis (1974), al interior de las instituciones se ejerce el poder por medio de la coerción y la interiorización de los individuos quienes actúan según sus propios imaginarios de lo que es la educación, el uso de la tecnología y del poder.

Aunado a eso, en el caso de los docentes se le suma la llamada brecha digital que aún persiste, donde localizamos profesores con poca habilidad en el uso de las TIC y quienes en su mayoría nacieron mucho antes del uso generalizado de las tecnologías.

Formación de usuarios en biblioteca

Los programas de formación de usuarios en la universidad proporcionan a los estudiantes la capacitación necesaria para hacer uso de los servicios bibliotecarios y encontrar la información requerida para tareas e investigaciones encomendadas en las diversas asignaturas.

Como se observa en la Figura 4, después de ingresar a la universidad, casi la mitad de los encuestados (49%) no ha llevado cursos de formación de usuarios y el 46% si lo hizo. Las universidades con mayor número de estudiantes formados como usuarios de biblioteca son la UES con el 69% y la UNISON con el 54%. Siendo importante considerar en las universidades la Literacidad, parte del concepto de Alfabetización Informacional, que radica en el desarrollo de conocimientos y habilidades para la búsqueda y manejo de la información -Gestión- Cassany (2006).

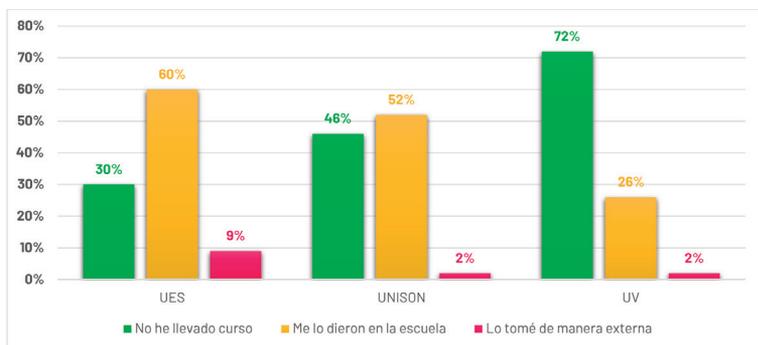


Figura 4. Cursos de formación de usuarios según universidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

En la actualidad pareciera que no es necesaria la impartición de cursos de formación de usuarios o de TIC, dada la práctica cotidiana que es el uso de las computadoras y los dispositivos móviles, especialmente en los jóvenes universitarios nacidos en la época en que se generalizó la tecnología en la sociedad y en gran parte de las escuelas. Sin embargo, al igual que la lectura, no es suficiente solo decodificar, es necesario comprender para gestionar conocimiento. Siendo insuficiente solo saber utilizar los dispositivos para propósitos de comunicación o hacer lecturas de textos cortos con escasa o nula profundidad; se requiere aprender a realizar búsquedas más especializadas y realizar lectura de textos que aporten más a la formación académica, profesional y personal de los lectores.

Formación lectora

Es común escuchar de profesores o de cualquier otra persona adulta y hasta leer en periódicos, portales y revistas que los jóvenes leen poco y que lo hacen de forma incorrecta. Existe de hecho toda una representación o imaginario social que ubica a los mexicanos como no lectores. Se preguntó a los estudiantes encuestados si habían recibido algún curso de formación lectora después de haber ingresado a la universidad, a lo que el 48% respondió que no y el 52% que sí, Siendo para el 47% la capacitación en la escuela y 5% fuera de ella, en promedio. Al analizar las causas de ello se ha encontrado que el 26% de los estudiantes expresaron que su universidad no imparte dichos cursos, el 23 % aludió no necesitarlos y el 20% por falta de interés.

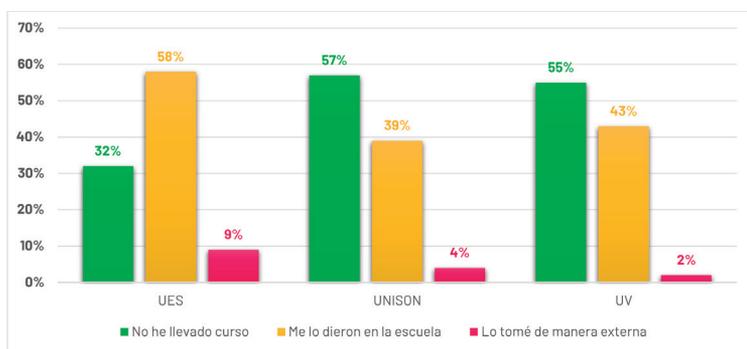


Figura 5. Curso de formación lectora según universidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

En la Figura 5 se muestran los indicadores por institución. Es importante denotar que un alto porcentaje de los estudiantes de la UES aluden no haber tomado esos cursos en la institución porque no se imparte, no obstante, oficialmente se ofrece la asignatura *Fomento a la lectura* en todos los programas educativos para fortalecer la formación integral de los estudiantes y de manera especial su gusto por leer.

Existe un consenso socialmente aceptado por profesores, directivos e incluso por la sociedad en general de que los estudiantes al llegar a la universidad ya deberían contar con las habilidades y el gusto por la lectura, pues durante su educación básica y media llevaron por lo menos nueve cursos de la materia de español y uno o dos cursos de taller de lectura y redacción; asignaturas en las que se enseña a leer diferentes tipos de textos y a redactarlos también. Pero, a decir de los mismos profesores los estudiantes tienen poco gusto por leer (Amavizca, 2009).

En este sentido, Carlino (2003) indica que la lectura es una actividad inherente a todas las asignaturas cursadas por los estudiantes, pero manifestada como prácticas establecidas en las que ni alumnos ni profesores profundizan. Simplemente, han sido actividades para aprobar asignaturas y exámenes. En términos de Castoriadis, se puede expresar que se comparte el imaginario social en el cual leer es una actividad importante con un valor simbólico. Las instituciones confieren a la práctica de la lectura y el uso de las TIC en imaginario instituyente, "Lo imaginario social o la sociedad instituyente es -en y por la posición- creación de significaciones imaginarias sociales y de la institución; de la institución como "presentificación de significaciones, y de estas significaciones como instituidas" (Castoriadis, 1974, p. 372). Por su parte Garrido (2004) expresa que pese a considerarse importante la lectura las instituciones y la sociedad en general en México no han logrado formar lectores, más bien se han dedicado a alfabetizar; propiciando que los estudiantes no pasen de ser lectores elementales con poco gusto de leer por voluntad propia.

Hábitos de lectura

Una forma con la que los estudiantes pueden tener acceso a la información de las diferentes asignaturas es a través de la lectura, por ello se les preguntó si tenían el hábito de leer, a lo que un

promedio del 65%, de total de los encuestados respondió que sí y el 35% que no. Los estudiantes "más lectores" fueron los de la UNISON (ver Figura 6), pues el 80% de ellos afirmó tener el hábito de la lectura. Siendo los jóvenes de la UV los que manifestaron tener más bajo hábito en ello.

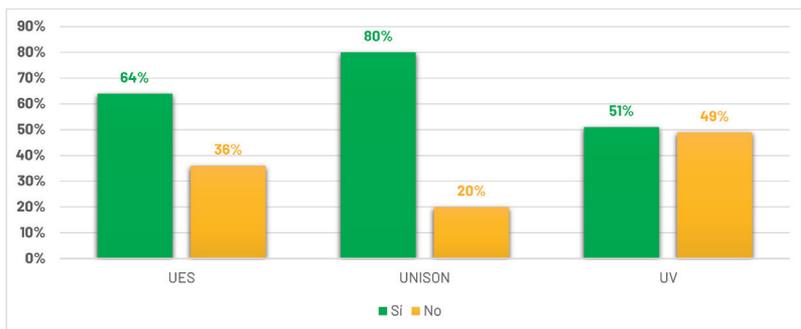


Figura 6. Hábitos de lectura según universidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

Reflejándose tal como se observa en los datos (Tabla 2 y Tabla 3) como los estudiantes de la UNISON son quienes más horas dedican a la lectura, tanto de manera libre como para fines académicos.

Tabla 2. Tiempo de dedicación a la lectura sin fines académicos según universidad.

Universidad	Tiempo semanal a la lectura sin fines académicos				
	Nada	1 a 2 hrs.	3 a 4 hrs.	5 a 6 hrs.	Más de 6 hrs.
UES	15%	46%	25%	11%	4%
UNISON	9%	24%	22%	13%	33%
UV	9%	55%	28%	9%	0%
Promedio de universidades	11%	42%	25%	11%	12%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

Tabla 3. Tiempo de dedicación a la lectura con fines académicos según universidad.

Universidad	Tiempo semanal a la lectura con fines académicos				
	Nada	1 a 2 hrs.	3 a 4 hrs.	5 a 6 hrs.	Más de 6 hrs.
UES	4%	36%	40%	15%	5%
UNISON	0%	33%	28%	28%	11%
UV	0%	36%	45%	13%	6%
Promedio de universidades	1%	35%	38%	18%	8%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

Para conocer la influencia que tiene el uso de los servicios institucionales tanto digitales como de espacios en el hábito de lectura se ha utilizado la Prueba de *Kruskal-Wallis*, con un nivel de significación de 0.05. Los datos obtenidos indican que no se han detectado diferencias significativas en cada uno de los servicios (Tabla 4), por lo que el uso que se realiza por parte de los estudiantes de los servicios que prestan las instituciones no influye en su hábito de lectura (sig. >0.05).

Por otra parte, se ha utilizado la prueba de correlación de Pearson para ver qué tan significativa era haber llevado cursos de formación de usuarios de biblioteca y cursos de formación lectora sobre el hábito de lectura. Encontrándose significancias de 0.270 y 0.468 respectivamente. Deduciéndose que el haber llevado cursos tampoco ha influido al hábito de lectura. De la misma manera, se encontró que no existe una correlación significativa entre el tiempo que le dedican los estudiantes a la lectura con respecto a la frecuencia de uso que les dan a los servicios proporcionados por las instituciones.

Tabla 4. Diferencias por tipo de Servicio (digital y espacios).

Servicios institucionales	Chi-cuadrado	gl	Sig. Asintótica
Internet	1.677	4	0.795
Biblioteca virtual	1.839	2	0.399
Portal	0.465	2	0.793
Plataforma	5.328	2	0.070
Salas de consulta biblioteca	2.499	2	0.287
Áreas de lectura-estudio	5.507	2	0.064
Áreas de trabajo en equipo	2.023	2	0.364
Centros de cómputo	0.659	2	0.719

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

Lecturas preferidas

Al indagar las preferencias de textos entre los estudiantes se encontró que en primer lugar prefieren leer novelas y cuentos antes de libros o capítulos, inclusive antes de páginas *web*, *blogs* y revistas de moda o farándula. Quedando en último lugar los periódicos (ver Tabla 5). Considerando las preferencias de los alumnos, se puede observar la influencia o el poder instituyente de la escuela en estos estudiantes, pues la lectura en términos generales se promueve por medio de textos literarios en los libros y en los programas de educación básica.

Por otro lado, se observa una persistencia del imaginario social sobre la lectura que se hace específicamente de libros por el hecho de que prefieren leer en libros impresos y no en formato digital. Ante el cuestionamiento del término leer, los estudiantes señalan que el libro impreso les gusta más porque les parece más cómodo, les cansa menos la vista y aprenden más. Reflejándose

esto también en cuestión al tipo de formatos o soportes para leer cualquier tipo de información, donde el 58% tiene predilección por hacer lectura sobre libros impresos, 44% en Internet y sólo el 5% de libros electrónicos. Aunque para hacer tareas, el 95% de los encuestados elige utilizar el Internet.

Tabla 5. Lecturas preferidas entre los estudiantes según universidad.

Universidad	Tipo de Lecturas					
	Novelas y cuentos	Libros o capítulos	Páginas web o blogs	Revistas de moda o farándula	Historietas	Periódicos
UES	38%	42%	28%	23%	9%	19%
UNISON	70%	43%	30%	0%	9%	4%
UV	40%	36%	28%	2%	13%	2%
Promedio de universidades	49%	40%	29%	13%	10%	8%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

Actividades realizadas en tiempo libre

Las acciones realizadas por los estudiantes en su tiempo libre denotan sus intereses, deberes, su vida y pensamiento; describen de manera constante sus condiciones de vida, sus relaciones y experiencias. Esos puntos de encuentro y las influencias entre los individuos contribuyen a la generación y perpetuación de las representaciones sociales. También dan cuenta de lo que ocurre con los individuos en ese entorno y momento particular (Wagner y Hayes, 2011). Para Castoriadis (1974) las acciones de la vida cotidiana constituyen: "Ese hacer y ese representar que se instituye en la historia a partir de un momento, como hacer pensante o pensamiento que se hace". Estas obras se instituyen como formas de hacer y de representar sus sistemas de creencias, valores que configuran a la sociedad de su época.

Como se puede observar en la Figura 7, las actividades de los estudiantes de las tres universidades son diversas y acordes a su edad. Predominando levemente la actividad que los identifica como estudiantes universitarios, la de realizar tareas y actividades

de aprendizaje con un promedio del 56% de los encuestados. Seguida a ésta, se denota la actividad de escuchar música con un 55% de los encuestados que emplean alrededor de dos a cuatro horas semanales para ello. Vislumbrándose posterior a esas actividades, la convivencia con amigos y la lectura con 49% y 48% respectivamente en promedio. Llamando la atención un menor porcentaje en el uso de redes sociales y del Internet, donde un promedio del 44% navega y un 42% utiliza redes sociales en un tiempo entre dos y cuatro horas a la semana.

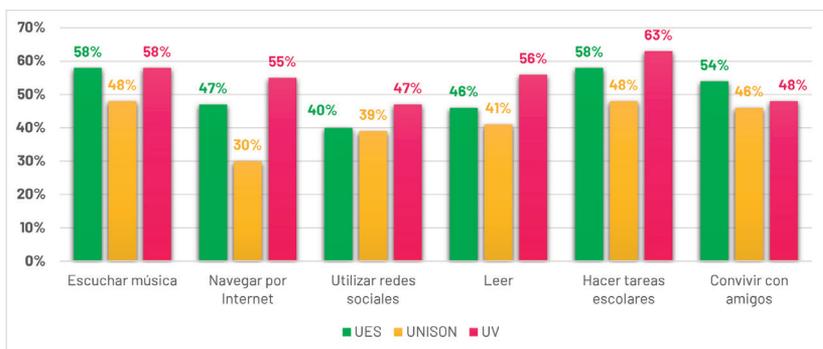


Figura 7. Principales actividades de los estudiantes en su tiempo libre según universidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

Si se comparan los resultados por universidades se ubica a los estudiantes de la UV como más asiduos a la lectura y las actividades académicas. Otras actividades en las que ocupan menos tiempo a la semana fueron jugar videojuegos y actividades religiosas o de apoyo a la comunidad. En promedio el 67% de los encuestados dedica una hora o menos a estas actividades en la semana. Tal como se visualiza en Figura 8, sobresalen los estudiantes de la UV en la mayoría de esas actividades.

La utilización de los videojuegos les describe como generaciones cuyas diversiones se orientan a ambientes virtuales que les proporcionan habilidades para el manejo de dispositivos electrónicos (Chávez, 2015). Por su parte, las actividades religiosas o de apoyo a la comunidad les ubican como personas preocupadas por

el bienestar propio y de su comunidad, pues contribuyen en la medida de sus posibilidades en la mejora de su entorno. Sin dejar a un lado, aún que no tenga relación directa con la lectura, que un promedio del 59% de los jóvenes realiza algún deporte. Destacando en este rubro los estudiantes de la UNISON con un 71%. En menor porcentaje se identificó la ayuda en actividades de la casa, en promedio solo el 52% de los encuestados mencionó llevarlas a cabo.

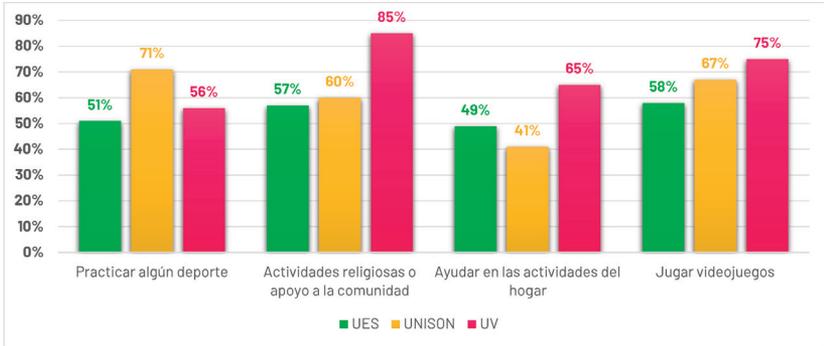


Figura 8. Otras actividades de los estudiantes en su tiempo libre según universidad.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

Conclusiones

Los datos analizados reflejan que poco se reflexiona en torno a la influencia que tienen las instituciones para apoyar o realizar cambios importantes en la formación lectora y en el acceso a la información al interior de las universidades. Concretamente se ubica al hecho de leer o no leer como acciones voluntarias e individuales de los sujetos como respuesta al posible impacto de las tradiciones familiares y las condiciones sociales de producción de subjetividades. Si bien se perciben intentos por acercar a los estudiantes a las prácticas lectoras estableciéndose condiciones y acceso a la información, parece que los esfuerzos son aislados y no han sido suficientes para lograr hábitos de lectura en la mayoría de ellos. Como destaca Castoriadis los individuos y las instituciones repro-

ducen imaginarios sociales o colectivos en torno a este tema de la lectura.

Se observó durante el estudio que cada universidad brinda distintos servicios digitales, espacios y de formación y que a través de estos se llevan a cabo trámites institucionales que obligan a los jóvenes a usarlos. Mostrándose la necesidad de promover su uso y capacitación sobre algunos servicios, como es el caso del uso de la biblioteca digital o las bases de datos para que los alumnos sepan realizar búsquedas especializadas de información de textos en sitios confiables y que respondan a las necesidades de información y contenidos de calidad que requiere para su formación académica y profesional.

En lo referente a la lectura se detecta que algunos de los estudiantes gustan de leer, pero el tiempo de dedicación es poco y en su mayoría es para propósitos académicos. Se percibe que a pesar de los cursos otorgados no se ha logrado incidir en el gusto de los estudiantes para leer y esto no es de extrañarse, pues hay un imaginario central que afecta la organización de los elementos del mundo y esta cultura generalizada en el cual se concibe a la lectura como un medio de aprender y no para disfrutarse. Poco se reflexiona acerca del hecho de hacer que los estudiantes principalmente lean por gusto, con ello podrían existir más posibilidades de formar lectores que gradualmente buscarán textos de mayor profundidad o contenido.

Otro aspecto importante es que los estudiantes mexicanos cada vez acceden más a la lectura por medios digitales, tanto de manera formal como informal. En este sentido se comprende parte de la razón de no concebirse lector, pues hasta hace aproximadamente 10 años en México los estudiantes, académicos y organismos evaluadores no consideraban analizar las prácticas lectoras o contabilizar la lectura en medios digitales. Sin embargo, en la Encuesta Nacional de Lectura y Escritura del 2015 se comienzan a cubrir una variedad de aspectos que no habían sido abordados con anterioridad, tal es el caso de las plataformas y prácticas digitales de lectura y escritura (Hernández y López, 2017).

Entre las actividades realizadas por los estudiantes en su tiempo libre se ha encontrado la lectura, así como la utilización de dispositivos electrónicos para leer, acceder a Internet, utilizar redes sociales, hacer tareas y participar en videojuegos. Esto nos hace

reflexionar que es posible expresar que las instituciones al ejercer poder en los individuos pueden ser sujetos de cambio al proponer imaginarios radicales que "reifiquen" el significado de leer y acceder a la información a partir de "observar y cuestionar gran parte de las significaciones, heredadas del ser como determinado y de la lógica como determinación" (Castoriadis, 1974, p. 224).

Con esta investigación se pone de manifiesto la importancia que tiene para la lectura en la universidad el avance en la tecnología que han significado las computadoras, los dispositivos móviles y desde luego el Internet como espacio para gestionar información. También se observa la importancia de las instituciones en los procesos de socialización, la conciencia social, primero es de los individuos quienes en su ejercicio del poder pueden o no incidir en su formación lectora a través del currículum y sus condiciones estructurales.

***Sofía Amavizca Montaña**

Universidad Estatal de Sonora (México)

Correo electrónico: sofia.amavizca@ues.mx

Profesora investigadora en la Universidad Estatal de Sonora (UES) (México). Doctora en Humanidades, por la Universidad de Sonora, Maestra en Educación por la Universidad del Valle de México, Licenciada en Literaturas Hispánicas. Además de sus actividades de docencia ha participado en diferentes instituciones en proyectos de investigación social y educativa, así como en el diseño y rediseño de asignaturas relacionadas a la lectura y escritura en la universidad. Integrante del Cuerpo Académico (en consolidación) Innovación y Desarrollo Educativo en la UES, que recientemente realizan estudios de Literacidad digital en la universidad. Miembro del Consejo editorial de la UES y del comité de varias revistas internacionales. Colabora con investigadores de México y del extranjero.

****Denise Hernández y Hernández**

Universidad Veracruzana (México)

Correo electrónico: nadhernandez@uv.mx

Doctora en Comunicación Lingüística y Mediación Multilingüe por la Universidad Pompeu Fabra en España. Maestra en Ciencias con especialidad en Investigación Educativa por parte del Departamento de Investigación Educativa del CINVESTAV-IPN. Licenciada en Psicología por la Universidad Veracruzana. Académica del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la UV e integrante del Cuerpo Académico (consolidado) "Educación, Cultura y Sociedad". Es Candidata a investigadora nacional del Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT.

Referencias

- Acosta, A. (2004). *Una modernización anárquica*. Guadalajara, México: Ed. IESALC.
- Amavizca, S. (2009). *La importancia de la lectoescritura en la formación de estudiantes universitarios y sus implicaciones pedagógicas: caso Unidad Académica*. Universidad del Valle de México. Hermosillo, México.
- Barthes, R (1994). *El susurro del lenguaje más allá de la palabra y su escritura*. España: Paidós.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2000). *La literacidad entendida como práctica social*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultura, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Cantillo, C., Roura, M., & Sánchez, A. (2012). Tendencias actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. *La Educ@ción Digital Magazine*, 147, 1-21.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6 (20), 409-420.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. España: Anagrama.
- Cassany, D. (2012). *Leer y escribir en la red*. Barcelona, España. Anagrama.
- Castoriadis, C. (1974). *La institución imaginaria de la sociedad*. Argentina: Tusquets Editores.
- CONACULTA (s/f). *Encuesta Nacional de Lectura y Escritura 2015*. México: CONACULTA. Recuperado de: https://observatorio.librosmexico.mx/files/encuesta_nacional_2015.pdf.
- Chávez, M.A. (2015). Cómo enseñar a las nuevas generaciones digitales. *Revista electrónica de investigación educativa*, 17(2).

- Dirección de Planeación Institucional (2018). *UV Números*. Recuperado de: https://www.uv.mx/informacion-estadistica/files/2018/01/UV_Numeros_Enero_2018_26-01.pdf.
- Garrido, F. (2004). *El buen lector no nace, se hace*. México: Ediciones del Sur.
- Hernández, D., & López, R. (2017). Jóvenes universitarios: experiencias de lectura y escritura académicas. En E. López, G. Maldonado, V. Marín y E. Vázquez, *Investigaciones Educativas Hispano-Mexicanas*, pp. 40-41. España: AFOE.
- Ingarden, R. (2005). *La comprensión de la obra de arte literaria*. México: Universidad Iberoamericana.
- Petit, M. (2010). Leer & liar. Recuperado de: <http://literaturagen-generalppd.blogspot.mx/2010/06/leer-liar-michele-petit.html>.
- Universidad Veracruzana (s/f). Programa Universitario Lectores y Lecturas. Recuperado de: <https://www.uv.mx/lectores/general/nuestro-programa/>.
- Wagner, W., & Hayes N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común*. España: Anthropos.

Alfabetización informacional y pensamiento crítico

María Edith Araoz Robles. Universidad de Sonora*

Ana Bertha de la Vara Estrada . Universidad de Sonora**

No basta con comprender textos y utilizarlos en la vida cotidiana, sino que hay que saber navegar de modo estratégico por la red, hallar lo que interesa entre la magnitud de datos y participar activamente con nuestros puntos de vista, en todas sus manifestaciones. (Daniel Cassany)

Resumen

En las últimas décadas, y de frente a la acelerada innovación y expansión tecnológica, las instituciones educativas de nivel superior adoptan y/o adaptan modelos educativos que favorezcan la construcción de conocimiento y la participación activa, crítica y colaborativa de los estudiantes. La finalidad es promover mayor uso y aprovechamiento de los recursos tecnológicos para acceder a la información, evaluarla, recuperarla y aplicarla de manera eficaz y ética. No obstante, ante el cúmulo y diversidad de fuentes de información que se encuentra en la red, nos damos cuenta que gran parte de los estudiantes aún enfrentan dificultades para buscar y seleccionar textos referentes a su área de estudio. En este

trabajo se presentan los resultados obtenidos en una encuesta que se realizó a estudiantes de la Universidad de Sonora, con el fin de determinar el índice de alfabetización informacional que registran. La mayoría de los estudiantes participantes cursan el segundo semestre en las licenciaturas en Enseñanza del Inglés y en Literaturas Hispánicas. Nuestro objetivo aquí es mostrar la relación existente entre el índice de alfabetización informacional de los estudiantes y las habilidades de pensamiento crítico. Asimismo, a partir de los resultados expuestos, se presentan alternativas sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje que, con el apoyo institucional, deberemos impulsar los docentes para desarrollar y fortalecer la alfabetización informacional en los estudiantes.

Palabras clave: *Alfabetización; alfabetización informacional; pensamiento crítico; recursos tecnológicos.*

Introducción

La influencia que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ejercen actualmente en el ámbito educativo y en la sociedad en general, es un tema de interés creciente. Hoy más que nunca, los modelos educativos tratan de adaptarse a los profundos cambios sociales, económicos y culturales que son producto, entre otros aspectos, de la “sociedad de la información”. La era de la tecnología, del Internet, de la red de redes, en sí, del mundo virtual, nos obliga a promover el aprovechamiento de los recursos tecnológicos para acceder a la información y utilizarla de manera eficaz y ética. En este contexto, las instituciones educativas de nivel superior incorporan en sus planes de estudio, asignaturas cuyo contenido promueve el desarrollo de habilidades para el manejo eficaz de la tecnología.

No obstante, lo anterior, durante nuestra práctica docente es común observar que un buen número de estudiantes, al enfrentarse al sinfín de información que se encuentra en la red, muestran dificultades para buscar y seleccionar textos confiables y adecuados a su disciplina, así como para externar su opinión sobre ellos. Al respecto, Reyes (2013) señala que el exceso de información en pantalla a la que están expuestos los usuarios, puede producir “un nuevo tipo de ignorancia llena de flujos de información e interac-

ción, pero vacía de sentido” (p. 96). Ante esta problemática, resulta cada vez más apremiante incorporar a los procesos de enseñanza, estrategias que desarrollen y refuercen habilidades para la búsqueda y selección de información, estrategias mediante las cuales se estimule la capacidad de pensamiento crítico y creativo de los estudiantes. Si bien son ellos los actores principales del proceso de aprendizaje, requieren de una guía y de un ambiente propicio para que dicho proceso sea eficaz y significativo. En otras palabras, es necesaria la participación docente e institucional en procesos formativos que desarrollen habilidades de alfabetización informacional en los estudiantes de educación superior, habilidades mediante las cuales no sólo puedan acceder a la información y al conocimiento, sino también reconstruirlo, generarlo e ir construyendo su visión del mundo.

En este apartado se presentan resultados obtenidos en la encuesta que se aplicó en la Universidad de Sonora, como parte del proyecto de investigación “La alfabetización informacional para la mejora del desarrollo académico de los estudiantes universitarios”. En dicha encuesta participaron estudiantes de las licenciaturas en Enseñanza del Inglés (LEI) y en Literaturas Hispánicas (LLH). El objetivo aquí es mostrar la relación existente entre el índice de alfabetización informacional que poseen y sus habilidades de pensamiento crítico consustanciales a dicho índice. Esta relación, a su vez, permitirá observar si el uso frecuente de recursos electrónicos mejora las habilidades académicas y de pensamiento crítico de los estudiantes universitarios, así como establecer si existen parámetros diferenciados de criticidad entre ambas licenciaturas. Partimos de la premisa de que la lectura tiene relación directa con el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, toda vez que esta es concebida como una práctica social que se realiza en torno a determinadas actividades académicas disciplinares. Ello significa, como afirma Carlino, que es a través de la lectura que los estudiantes entran en contacto con la producción académica propia de cada disciplina (2012, p. 67) y van desarrollando habilidades de criticidad.

La metodología general implementada en el estudio es de carácter cuantitativo transaccional, ya que el recogimiento de datos se realizó en un momento determinado (marzo de 2016). En la Universidad de Sonora el cuestionario se aplicó a una muestra de conveniencia de 46 estudiantes: 22 de LEI y 24 de LLH, dicha se-

lección se realizó debido a la accesibilidad y proximidad con los dos grupos encuestados. La mayoría cursa el segundo semestre de sus carreras. De acuerdo con el objetivo de este trabajo, los resultados se presentan a partir de parámetros comparativos entre ambas licenciaturas con respecto a los índices de alfabetización informacional.¹

El artículo está estructurado en tres apartados generales: En el primero se exponen los fundamentos teóricos y conceptuales que se utilizan en el análisis. En el segundo se muestran los resultados obtenidos a través de la encuesta. Por último, se presentan algunas reflexiones y propuestas encaminadas a lograr la profesionalización docente para poder guiar el proceso cognitivo que requiere el alumno-ciudadano del siglo XXI.

Aspectos teórico-conceptuales

De la alfabetización a la alfabetización informacional

El concepto de alfabetización ha sido ampliamente estudiado y reconceptualizado. Paul Gilster, señala que “El concepto de alfa-

¹Es importante señalar que, en la Universidad de Sonora, a partir de 2004, se incluyó en el currículo universitario la asignatura “Nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación” (NTIC), que conforma uno de los espacios educativos del Eje de Formación Común. Como su nombre lo indica, este eje contiene actividades educativas comunes a todos los planes de estudio de licenciatura de la institución y su propósito es estimular en los estudiantes el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y hábitos de carácter metodológico, instrumental, contextual y ético. En el caso de NTIC, su finalidad es “que el estudiante desarrolle habilidades en el uso de herramientas de software apropiadas para el desarrollo de sus actividades académicas, para encontrar, evaluar y procesar los recursos en Internet y tomar ventaja de las nuevas tecnologías de la información, para adaptarse a los cambios de la tecnología de la información y aprender a convivir y participar en la comunidad Internet ejerciendo las responsabilidades sociales”. (Universidad de Sonora, 2015).

Lo anterior resulta pertinente para el análisis toda vez que, al momento de participar en la encuesta sobre alfabetización informacional, la mayoría de los estudiantes ha cursado la asignatura NTIC, lo que significa que deben contar, al menos, con ciertas habilidades digitales y metodológicas para recuperar y procesar información.

betización va más allá de la pura capacidad de leer y escribir; siempre ha significado la capacidad de leer, escribir, y entender. Es el acto de cognición fundamental” (En Bawden, 2002, p. 365). La alfabetización, entonces, conlleva a desarrollar varios de los procesos mentales que nos permiten dar significado a lo que se lee y se escribe. A su vez, Rodríguez (2004) advierte que el término de alfabetización es un concepto complejo sobre el que no hay unanimidad y que el vocablo inglés, *literacy*, le ha dado importantes matices de significado al considerarlo como “cultura/prácticas escritas o letradas” (p. 1). Lo importante en ambas concepciones es el reconocimiento de la alfabetización como acto de cognición fundamental y como proceso cultural, toda vez que se concibe como un proceso gradual, un proceso continuo mediante el cual se desarrollan no sólo habilidades cognitivas y lingüísticas para leer y escribir, sino, sobre todo, habilidades comunicativas que están determinadas culturalmente. Coincidimos con Cassany en que el mundo ha cambiado y las prácticas lectoras también, y es necesario entonces preguntarnos “cómo leemos hoy, en este siglo XXI, y qué cambios se han producido en las prácticas letradas” (2008, p. 59).

Desde finales del siglo XX, la tecnología digital ha venido transformando las actividades de lectura y escritura y con ello han surgido nuevas denominaciones. Así, en ámbitos académicos y de investigación, el concepto de alfabetización se acompaña de adjetivos como digital, funcional, académica, informacional, entre otros, para referir diversas prácticas letradas.

Si bien no es posible proporcionar una definición única a un término en constante transformación, como es alfabetización informacional (ALFIN), nos parece pertinente retomar la adoptada por Cassany (2012, p. 125), quien señala que ALFIN parte de una concepción amplia de la lectura y la escritura que involucra el aprendizaje autónomo, la búsqueda y valoración de información, la gestión de documentos, el trabajo en equipo y la manipulación de las tecnologías de la información y la comunicación. Menciona asimismo que el concepto hace referencia a todo tipo de instrumentos culturales como escritos, imágenes, videos, audios, mapas o esquemas y que tiene un sentido prospectivo, lo que significa la capacidad de auto adaptarnos a los cambios que se producirán a lo largo de nuestra vida en el ámbito de gestión de la información. Como se observa, ALFIN lleva implícitas las capacidades del autoaprendizaje y la de aprender a aprender en entornos cambiantes.

Actualmente, las aulas universitarias reciben a estudiantes que nacieron y han crecido bajo la influencia tecnológica del internet, las redes sociales, los blogs o las plataformas virtuales. Son “nativos digitales” que han incorporado a sus vidas y a prácticamente todas sus actividades los recursos tecnológicos (Fariás, Gómez y Roses, 2012, p. 132). Al hablar de recursos tecnológicos aludimos al concepto de TIC, que se refiere a las tecnologías que utilizamos para almacenar, recuperar, procesar y comunicar la información. Aun cuando existen diversos instrumentos electrónicos implicados dentro del concepto de las TIC, los más representativos son las computadoras, ya que “permiten utilizar diferentes aplicaciones informáticas (presentaciones, aplicaciones multimedia, programas ofimáticos) y más específicamente las redes de comunicación, en concreto Internet” (Belloch, 2001, p. 1).

Catts y Lau (2009) establecen una adecuada distinción entre ALFIN y TIC. Ellos señalan que las personas pueden estar alfabetizadas en información sin que dispongan de TIC, pero la cantidad y la variable calidad de la información digital, “y su papel en las sociedades del conocimiento, ha acabado por subrayar la necesidad para todos de lograr las competencias en ALFIN. Para utilizar la ALFIN en una sociedad del conocimiento, resultan prerequisites indispensables para las personas tanto el acceso a la información como la capacidad para usar las TIC” (p. 8). En las aulas universitarias, ambos prerequisites son fundamentales en los procesos de enseñanza aprendizaje, toda vez que con ello se promueven habilidades de pensamiento crítico y creativo en los estudiantes.

Alfabetización informacional y pensamiento crítico

Dentro del contexto universitario, el concepto de pensamiento crítico hace referencia a la capacidad de analizar un problema y de ofrecer una solución; es aplicar la inteligencia a una situación o problema en donde el análisis de las opciones forma parte de este proceso. El concepto crítico significa ver y explicar tanto los aspectos positivos como negativos de un tema, es decir, abordarlo desde diferentes perspectivas (McMillan y Weyers, 2015, p. 16). Si se aplica esta conceptualización a la problemática a la que se enfrentan los estudiantes ante la proliferación de medios y de fuentes de información que se encuentra en la red, se entiende entonces la relación intrínseca que debe establecerse entre alfabetización informacional y el desarrollo del pensamiento crítico, pues se tie-

ne el reto de seleccionar, de entre varias opciones, la información adecuada, implica también el reto de evaluar la relevancia y confiabilidad de esa información y de cuestionar los diferentes puntos de vista que ahí se ofrecen.

De acuerdo con Paul y Elder, quien “piensa críticamente tiene un propósito claro y una pregunta definida. Cuestiona la información, las conclusiones y los puntos de vista [...]. Aplica estas destrezas cuando lee, escribe, habla y escucha, al estudiar historia, ciencia, matemática, filosofía y las artes, así como en su vida personal y profesional” (2003, p. 2). Ser un pensador crítico implica entonces poner en práctica habilidades cognitivas y actitudes para interpretar, analizar, inferir, evaluar y explicar la información; como bien señala Facione (2007), implica también la autorregulación para analizar y cuestionar los juicios inferenciales propios, para validarlos o corregirlos.

Sobre estas bases teóricas hasta aquí expuestas presentamos ahora los resultados de la encuesta digitalizada que se aplicó a estudiantes de la Universidad de Sonora.

Análisis sobre saberes digitales y pensamiento crítico en estudiantes de LEI y LLH

Como se ha visto, la influencia de las tecnologías digitales impacta al ámbito educativo y, principalmente, a las instituciones de educación superior. Las TIC se incorporan a los procesos de enseñanza aprendizaje y con ello las prácticas de lectura y escritura se transforman y se complejizan, pues implican saber buscar, localizar, evaluar y aplicar la información de manera crítica y propositiva.

En el caso de la Universidad de Sonora, como se mencionó, se integran al currículo universitario asignaturas cuyo propósito es estimular el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y hábitos de carácter metodológico, instrumental, contextual y ético. Entre estas asignaturas está NTIC, cuya finalidad es que el estudiante desarrolle habilidades para el uso de herramientas de software apropiadas para su desempeño académico. Asimismo, la institución ofrece cursos extracurriculares que promueven el desarrollo de dichas habilidades.

Si bien ambas licenciaturas (LEI y LLH) pertenecen a la División de Humanidades y Bellas Artes, a partir de los datos arrojados por

la encuesta es posible establecer características propias e inherentes a cada disciplina.

Uso de recursos electrónicos y habilidades digitales

La tecnología invade los espacios públicos y privados de la sociedad actual. Esto ha llevado a las instituciones educativas a equipar los espacios donde se desarrollan actividades académicas y de investigación; tal es el caso de la Universidad de Sonora, que también implementa cursos extracurriculares sobre programas de computación general y especializada para los estudiantes. Esto se evidencia en los resultados de la encuesta, ya que los estudiantes de LEI y LLH señalan haber asistido a cursos de computación general (Office, Windows, etc.), así como computación especializada en la institución (análisis estadístico, diseño por computadora, etcétera), tal como se expresa en Tabla 1.

Si comparamos los porcentajes más altos, vemos que un buen número de estudiantes de LEI asiste a cursos de computación especializada enfocados al análisis estadístico o al diseño por computadora, mientras que los de literatura se interesan por cursos de computación general como Microsoft office. De estos datos y a partir de nuestra experiencia docente en ambas disciplinas, pudiera inferirse que la selección de cursos que hacen los estudiantes responde a las necesidades propias de cada disciplina.

Tabla 1. Asistencia a cursos de computación.

Tipo de cursos de computación llevados	Computación general	Computación especializada
LEI	64%	95%
LLH	79%	33%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

En cuanto al uso de recursos tecnológicos con fines de aprendizaje, se observa que los estudiantes de ambas licenciaturas hacen uso de Chat, Skype, WhatsApp, correo electrónico y redes sociales, pero a diferencia de LLH, los estudiantes de LEI señalan que también utilizan las plataformas de aprendizaje (Ver Tabla 2).

De acuerdo con los resultados se puede inferir que en el caso de LLH estos recursos no han sido suficientemente aprovechados por los docentes de esta disciplina. Al respecto, consideramos importante señalar que las plataformas de aprendizaje son recursos digitales útiles en los procesos de enseñanza aprendizaje, toda vez que, a través de su uso, el docente y los estudiantes pueden gestionar actividades formativas, ya sea en cuestiones administrativas –listas de asistencia, calificaciones– o académicas –actividades, tareas, foros, lecturas, etcétera– (Cassany, 2012, p. 251).

Los estudiantes de ambas licenciaturas declaran que invierten tiempo en la web en distintos espacios, tanto públicos como privados. La casa es donde se conectan con más frecuencia, seguido de la escuela y el teléfono celular. Si comparamos el número de horas que se conectan a la semana, vemos que los estudiantes de LEI pasan más tiempo conectados a la red que los estudiantes de LLH. El 50% de LEI dicen que están conectados más de seis horas en su casa y un 41%, de dos a seis. Mientras que los resultados de estudiantes de LLH muestran que el mayor porcentaje (63%) se conecta de dos a cuatro horas desde su casa.

Tabla 2. % de estudiantes según uso de recursos tecnológicos en actividades de aprendizaje.

	Chat, Skype, WhatsApp		Correo electrónico		Redes sociales		Plataformas de aprendizaje		Realizo videollamada		Mensaje de texto	
	LEI	LLH	LEI	LLH	LEI	LLH	LEI	LLH	LEI	LLH	LEI	LLH
Siempre	64	38	55	75	50	33	27	8	5	4	14	8
A veces	27	58	45	25	45	54	68	38	45	46	41	46
Nunca	9	4	0	0	5	13	5	54	50	50	45	46

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

Este tiempo destinado al uso de recursos electrónicos coincide con sus habilidades digitales. En los resultados que arroja la encuesta, se observa que los estudiantes en su tiempo libre realizan una serie de actividades que, si bien no todas son académicas, sí les proveen de habilidades digitales multimodales para acceder al conocimiento y, en su momento, poder generarlo. En Tabla 3 se

presenta la autoevaluación que realizaron los estudiantes cuando se les preguntó sobre el nivel de desempeño en habilidades digitales.

Tabla 3. % de estudiantes según desempeño de habilidades digitales.

Nivel	Programas office para transformar información		Maximizo rendimiento de software		Organizo datos en archivos y carpetas		Estrategias de seguridad digital		Transformo y desarrollo información multimedia		Medios digitales para el trabajo colaborativo a distancia	
	LEI	LLH	LEI	LLH	LEI	LLH	LEI	LLH	LEI	LLH	LEI	LLH
Avanzado	20	42	0	21	36	75	0	13	5	25	9	29
Intermedio	51	45	41	33	32	25	27	50	32	29	50	42
Básico	29	13	59	46	32	0	59	37	54	38	36	25
Nulo	0	0	0	0	0	0	14	0	9	8	5	4

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

Se observa que la mayoría de los estudiantes de LLH se autocalifican en los niveles intermedio y avanzado, en tanto que los de LEI se autocalifican en los niveles intermedios y básicos. Contar con estas habilidades les permite realizar ciertas actividades académicas de manera efectiva, sobre todo en lo relacionado con la organización de datos, la utilización de programas de office, el manejo de dispositivos secundarios y el uso de distintos medios digitales para el trabajo colaborativo a distancia. Se advierte también que varios estudiantes se ubican en el nivel básico en lo referente a las habilidades para maximizar rendimiento de software, usar y desarrollar estrategias de seguridad digital, aun cuando estas habilidades no son fundamentales para el aprendizaje y manejo de sus contenidos disciplinares.

En Tabla 4 se presenta el tiempo aproximado por semana que dedican a diversas acciones como escuchar música, bajar y/o ver películas, navegar por internet, utilizar redes sociales, jugar videojuegos, leer y hacer tareas académicas

Tabla 4. % de estudiantes según tiempo dedicado a actividades digitales.

Horas semanales	Escuchar Música		Ver videos o películas		Navegar por Internet		Utilizar redes sociales		Leer		Actividades de aprendizaje	
	LEI	LLH	LEI	LLH	LEI	LLH	LEI	LLH	LEI	LLH	LEI	LLH
1 hora o menos	18	25	14	4	5	4	0	4	9	4	5	8
2-4 horas	50	33	41	58	41	33	32	29	50	21	32	33
5-6 horas	13	21	14	4	27	21	27	21	5	29	27	13
Más de 6 horas	9	4	0	13	32	25	32	13	14	38	9	8

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

Vemos que los estudiantes hacen uso de su tiempo libre para interactuar en la red y entretenerse, pero también leen y realizan actividades académicas. En casi todas las actividades se observa que el mayor porcentaje se concentra en el lapso de dos a cuatro horas.

En el caso de la lectura, si agrupamos los porcentajes en horas que los estudiantes dicen invertirle a la semana, se observa una diferencia considerable que probablemente tenga que ver con las características inherentes a estas disciplinas: el 67% de los estudiantes de LLH dice leer entre 5-6 o más de 6 horas semanales; en el caso de los estudiantes de LEI es un 19% el que se agrupa dentro de estos dos rangos. Estos datos coinciden también con los resultados sobre el hábito de lectura: el 64% de LEI dice que posee este hábito, frente al 96% de LLH.

Hasta aquí se han revisado los resultados en torno a las habilidades digitales que poseen los estudiantes de LLH y de LEI, habilidades que tienen que ver con actividades de aprendizaje, actividades de entretenimiento, manejo de recursos electrónicos,

etcétera. Ahora se analizará la relación entre dichas habilidades y el desarrollo del pensamiento crítico.

Habilidades digitales y desarrollo de pensamiento crítico

Aun cuando la encuesta no proporciona información directa para evaluar procesos de lectura, los resultados nos permiten establecer ciertos parámetros de comparación entre ambas licenciaturas, esto desde la percepción de los propios estudiantes. De acuerdo con Cassany (2012), leer en la red es una actividad más compleja que leer textos impresos, ya que es necesario utilizar estrategias adecuadas no sólo para encontrar la información entre una gran cantidad y diversidad de textos, sino también para poder evaluarla y asumir una postura frente a ella. Es decir, además de poseer habilidades digitales se requiere pensar críticamente.

Ser un pensador crítico implica poner en práctica habilidades cognitivas y actitudinales para interpretar, analizar, inferir, evaluar y explicar la información; implica también la autorregulación a la hora de aplicar dichas habilidades (Facione, 2007; Paul y Elder, 2003).

En los resultados expuestos en Tabla 5 sobre el nivel de desempeño para buscar, seleccionar y evaluar fuentes de información, el 84% de los estudiantes de LLH se ubican en los niveles intermedio y avanzado, mientras que 91% de los estudiantes de LEI se ubican en los niveles básico e intermedio.

Reconocer la confiabilidad de las fuentes de información es una habilidad que debe poseer todo universitario, pues implica el análisis, la interpretación y la evaluación, todas ellas operaciones del pensamiento crítico. Las habilidades digitales que han logrado desarrollar los estudiantes de ambas disciplinas les permiten acceder, aunque en diferentes niveles, a las fuentes de información y, al mismo tiempo, aprender a evaluar su confiabilidad.

Tabla 5. % de estudiantes según desempeño en búsqueda y evaluación de fuentes digitales.

Niveles	Realizo búsquedas en internet utilizando diferentes técnicas		Evaluó de fuentes para seleccionar información		Reconozco fuentes de información digitales confiables	
	LEI	LLH	LEI	LLH	LEI	LLH
Avanzado	9	38	9	38	14	33
Intermedio	36	46	36	46	45	58
Básico	55	17	55	17	36	8
Nulo	0	0	0	0	5	0

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

Se observa en Tabla 6 que los estudiantes de LLH y LEI dicen recurrir con mayor frecuencia a las fuentes electrónicas para realizar tareas académicas, y al hacerlo ponen en práctica las estrategias mencionadas, pues se formulan objetivos de búsqueda y otras acciones importantes para localizar y analizar la información obtenida.

Tabla 6. % de estudiantes según frecuencia relativa de acciones para la búsqueda y lectura en la red.

Frecuencia	Establezco objetivos de búsqueda		Utilizo palabras clave para búsqueda		Analizo textos de fuentes diversas para seleccionar y/o complementar la información		Utilizo diccionarios		Utilizo enciclopedias		Utilizo manuales o libros de estilo	
	LEI	LLH	LLEI	LLH	LEI	LLH	LEI	LLH	LEI	LLH	LLEI	LLH
Siempre	27	46	64	71	41	67	14	46	5	25	0	0
A veces	50	46	32	29	55	33	82	50	59	46	45	42
Nunca	23	8	5	0	5	0	0	4	36	29	55	58

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

La mayoría de respuestas se concentran en las opciones *siempre* y *a veces*, lo que reafirma que los estudiantes aplican estrategias de búsqueda y selección de información en la red; se observa también que los estudiantes de LEI aplican con menos frecuencia dichas estrategias, incluso el porcentaje de la respuesta *nunca* es alto en algunas de ellas, como por ejemplo al establecer objetivos de búsqueda.

Al revisar la frecuencia de acciones al leer un texto impreso o electrónico (Tabla 7), la mayor parte de los estudiantes de ambas licenciaturas *siempre* son conscientes del propósito con el que leen textos académicos, es decir tienen ya una finalidad establecida. Se advierte de nuevo que en todas las acciones los estudiantes de LLH tuvieron los porcentajes más altos en las respuestas *siempre*.

Si comparamos estos resultados con los de la Tabla 6, en donde se muestran las acciones que realizan los estudiantes al buscar y leer en la red, vemos que hay una interrelación entre sus habilidades lectoras y el desarrollo del pensamiento crítico. La mayoría de los estudiantes señalan que *siempre* y *a veces*, tienen un propósito de lectura, analizan, infieren, evalúan y reconocen tipos de textos (expositivos, argumentativos, etc.). Estas acciones evidencian algunos de los rasgos del pensador crítico, pues implican comprensión, abstracción de conceptos y reconocimiento de propósitos comunicativos.

De igual manera, al detectar errores de comprensión y tratar de solucionarlos están autorregulando su aprendizaje. Es importante retomar aquí la aportación de Facione cuando señala que pensar críticamente implica también poder autorregular el aprendizaje al analizar y cuestionar las inferencias propias al leer, al validarlas o corregirlas (2007, p. 4).

Tabla 7. % de estudiantes según acciones al leer un artículo académico impreso o electrónico.

Frecuencia	Tengo un propósito de lectura		Anticipo e infiero información		Construyo esquema mental del texto		Reconozco si un texto es explicativo-expositivo		Reconozco si un texto es argumentativo		Detecto errores comprensión y lo soluciono	
	LEI	LLH	LEI	LLH	LEI	LLH	LEI	LLH	LEI	LLH	LEI	LLH
Siempre	64	79	27	42	23	33	27	58	34	71	18	62
A veces	36	21	68	54	73	46	68	33	64	25	82	38
Nunca	0	0	5	4	4	21	5	9	2	4	0	0

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

Otras acciones de autorregulación que llevan a cabo los estudiantes para contrarrestar dificultades de comprensión textual se muestran en la Tabla 8. Dichas acciones son: relectura de textos, búsqueda en otras fuentes de información, elaboración de esquemas para conectar la información y consulta de léxico desconocido. Contrario a los resultados de las tablas anteriores, aquí al disminuir la opción de respuesta *siempre* y al aumentar *a veces* y *nunca*, los resultados siguen siendo positivos, pues implica que los estudiantes reconocen que *a veces* o *nunca* tienen problemas para aprender, para reconocer las ideas importantes, para comprender o para expresar lo que leen.

Tabla 8. % de estudiantes según acciones ante las dificultades de comprensión textual.

Frecuencia	Dejo de leerlo		Leo varias ocasiones hasta que lo comprendo		Esquematizo para conectar la información que no comprendo con la que comprendo		Busco lo que no comprendo en diccionarios, enciclopedias u otros textos de consulta		Leo de manera superficial y escribo lo poco que comprendo	
	LEI	LLH	LEI	LLH	LEI	LLH	LEI	LLH	LEI	LLH
Siempre	0	0	68	71	5	8	45	71	5	0
A veces	68	50	32	25	27	50	50	25	72	21
Nunca	32	50	0	4	68	42	5	4	23	79

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

Reflexiones y propuestas sobre estrategias de enseñanza en ALFIN

Para finalizar, se presentan enseguida los aportes del estudio en torno a la alfabetización informacional de los estudiantes de la Universidad de Sonora, así como algunas estrategias orientadas a mejorar estas prácticas.

De los resultados mostrados podemos resaltar los siguientes:

1. Los estudiantes de LEI y LLH poseen ciertas habilidades de alfabetización informacional. Ambas licenciaturas hacen uso de recursos electrónicos, pero a diferencia de LLH, los estudiantes de LEI utilizan con mayor frecuencia las plataformas de aprendizaje. Al respecto, se puede inferir que en el caso de LLH estos recursos no han sido suficientemente aprovechados por los docentes de esta disciplina.

2. En su tiempo libre, los estudiantes realizan una serie de actividades que, si bien no todas son académicas, si les proveen de habilidades digitales multimodales para acceder al conocimiento y, en su momento, poder generarlo.
3. En el caso del gusto y del hábito de lectura, aun cuando no se cuenta con un parámetro para evaluar este ítem, es posible observar resultados desiguales entre ambas licenciaturas. Como se mencionó, esta diferencia tal vez tiene que ver con las características inherentes a cada disciplina.
4. Aun cuando los resultados no muestran grandes diferencias en las habilidades digitales entre ambas licenciaturas, sí se observan ciertos parámetros diferenciados de criticidad que tienen que ver con el hábito de la lectura: reconocer y evaluar la confiabilidad de las fuentes de información, formular objetivos de búsqueda, establecer propósito de lectura, reconocer tipologías textuales, autorregular dificultades de comprensión textual, entre otras acciones.

Estos resultados, si bien responden a un estudio inicial de tipo cuantitativo descriptivo, nos permiten confirmar nuestra premisa, toda vez que a través de las respuestas de los estudiantes se observa que sí existe relación entre la alfabetización informacional y el desarrollo de pensamiento crítico. En las actividades que tienen que ver con la interpretación, el análisis, la abstracción, la inferencia, la evaluación, los resultados de los estudiantes de LLH son más altos que los de LEI.

En este sentido, la investigación aporta información valiosa para reflexionar acerca de la calidad de los procesos formativos que tienen que ver con el desarrollo de competencias informacionales. Como bien señala Cassany, "leer hoy es hacer búsquedas por la red, conocer los secretos de los motores de búsqueda, saber analizar críticamente los resultados obtenidos y elegir el más fiable" (2012, p. 38). Por ello, consideramos necesario implementar nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje que fomenten la lectura y estimulen el uso crítico y ético de la información por parte de los estudiantes, pues aun cuando las instituciones de educación superior han respondido y reconocido la importancia de incorporar las TIC en sus procesos educativos, estas medidas no han sido suficientes.

La alfabetización informacional implica que los individuos pongamos en práctica y reforcemos habilidades para la búsqueda, selección y valoración de la información, habilidades que están interrelacionadas con el pensamiento crítico y reflexivo. Como docentes, entendemos que el desarrollo de estas habilidades depende, en gran medida, de los procesos didácticos y de las estrategias de enseñanza que utilicemos. Tanto estudiantes como docentes debemos ser conscientes de que el mundo actual exige mentes críticas y comprometidas con el entorno. Por esta razón debemos implicarnos en el proceso de la alfabetización informacional y dinamizar el proceso de enseñanza aprendizaje haciendo uso de las tecnologías de la información. En este sentido y en coincidencia con Reyes (2013), resulta fundamental que los docentes nos capacitemos y estemos preparados para darle sentido al cúmulo de información y conocimiento derivado del avance tecnológico. Ello implica poner en práctica estrategias que involucren a las instituciones, a los docentes y a los estudiantes.

***María Edith Araoz Robles**

Universidad de Sonora (México)

Correo electrónico: edith.araoz@unison.mx

Licenciada en Letras Hispánicas por la Universidad de Sonora; maestra en Ciencias Sociales y candidata a doctora en ciencias sociales por El Colegio de Sonora. Profesora-investigadora en el Departamento de Letras y Lingüística de la Universidad de Sonora e integrante del Cuerpo Académico “Estudios sobre Cultura, Lengua y Educación”. Miembro de la Red Cultura Escrita y Comunidades Discursivas, y de la Red Temática de Literacidad digital en la Universidad. Integrante del Comité Editorial de la revista electrónica Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en Lengua y literatura. Autora y coautora de libros, artículos y capítulos de libros: Taller de Lectura y Redacción I. (2015). Hermosillo: Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora; Estrategias para Aprender a Aprender. Reconstrucción del conocimiento a partir de la lectoescritura. (2015), (2ª ed. 5ª reimpr.) México: Pearson; Mundos representados: lectura y escritura de los estudiantes universitarios. (2011), publicado por la Universidad de Sonora y Universidad de Antofagasta; Metodología de la Investigación. (2011). México: Pearson; Centro Universitario UTEG; “Lectura activa e inferencial para el aprendizaje”. (2017). En Desde la literacidad académica II: Perspectivas, experiencias y retos, publicado por la Universidad Autónoma de Tlaxcala; “Habilidades discursivas en estudiantes universitarios. Un estudio exploratorio con alumnos de Contabilidad y Administración”. (2016). En Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en Lengua y literatura. Vol. 1 No. 1; “Los videojuegos como herramienta para el fomento a la lectura de textos literarios”. (2016). En Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en Lengua y literatura. Vol. 1 No. 1; “Literacidad y educación virtual en la Universidad de Sonora”. (2015). En Optimismo escéptico. Estudios de didáctica de la lengua y la literatura. Universidad de Sonora.

****Ana Bertha de la Vara Estrada**

Universidad de Sonora (México)

Correo electrónico: ana.delavara@unison.mx

Profesora e investigadora en la Universidad de Sonora (UNISON), Licenciada en Literaturas Hispánicas y Maestra en Literatura Hispanoamericana por la Universidad de Sonora. Participa en el diseño y rediseño de asignaturas relacionadas con lectura y escritura en la universidad. Es integrante del Cuerpo Académico (en formación) "Estudios sobre cultura, lengua y educación" en la UNISON. Sus proyectos de investigación están enfocados al estudio del discurso académico (literacidad, criticidad) y los estudios culturales. Como miembro de Red Literacidad Digital en la Universidad y de la Red de Cultura Escrita y Comunidades Discursivas (RCECD) ha organizado seminarios y congresos internacionales, ha participado con ponencias en distintos eventos internacionales. Participa como árbitro de ponencias, artículos y libros. Es miembro del Comité Editorial de una Revista Estudios Lambda. Teoría y práctica de la didáctica en lengua y literatura del Departamento de Letras y Lingüística de la Universidad de Sonora.

Referencias

- Bawden, D. (2002). Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital. *Anales de documentación*, 5, 361-408.
- Belloch, C. (2001). *Recursos tecnológicos (TIC)*. Valencia, España: Universidad de Valencia, Unidad de Tecnología Educativa. Recuperado de <http://www.uv.es/bellochc/logopedia/NRT-Logo1.pdf>.
- Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2008). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cassany, D. (2012). *En línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona, España: Anagrama.
- Catts, R., & Lau, J. (2009). *Hacia unos Indicadores de Alfabetización Informacional*. Madrid, España: Ministerio de Cultura. Recuperado de <http://www.peri.net.ni/pdf/documentosALFIN/haciaunosindicadores.pdf>.
- Facione, P.A. (2007). *Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante?*. Recuperado de <http://eduteka.icesi.edu.co/pdf/dir/PensamientoCriticoFacione.pdf>.
- Farias, P., Gómez, M., & Roses, S. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*, XIX (38), 131-138.
- McMillan, K., & Weyers, J. (2015). *Mejora tus habilidades críticas y de pensamiento*. Trad. J. C. Pecina Hernández. México: Trillas.
- Paul, R., & Elder L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico. Recuperado de <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>.

Reyes, S. (2013). Alfabetización digital: leer y escribir en internet. En Castro Azuara, M. C. (coord.). *Alfabetización académica y comunicación de saberes: la lectura y la escritura en la universidad*. Tlaxcala, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Rodríguez, J.L. (2004). Las alfabetizaciones digitales. *Bordón Revista de Pedagogía*, 56 (3-4), 431-441.

Universidad de Sonora. (2015). *Marco Normativo*. Recuperado de http://www.unison.edu.mx/institucional/marconormativo/reglamentosacademicos/eje_formacion_comun.htm

Estudiantes universitarios y usos de los dispositivos digitales portátiles

Rocío López González. Universidad Nacional Autónoma de México*

Verónica Marini Munguía. Universidad Veracruzana**

María del Carmen Aguilera Ramos. Universidad Veracruzana***

Introducción

La relación de los jóvenes universitarios con los dispositivos digitales portátiles se potenció de manera sustancial, principalmente a raíz de la masificación, comercialización, innovación y practicidad tecnológica de dispositivos como laptops, Smartphone y tabletas, así como del wi-fi abierto y la oferta de planes de consumo de datos de Internet cada vez más accesibles. Por medio de ellos los jóvenes interactúan, socializan y se comunican (Canclini, Cruces y Urteaga, 2012; López, 2014; Marini, 2016).

Con las cifras de la encuesta “Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares” (INEGI, 2016) se puede apreciar un aumento en el uso de dispositivos digitales portátiles como herramientas para acceder a Internet. Dicho incremento contribuye a que un mayor número de usuarios permanezcan “conectados”, prácticamente, de manera permanente, generándose nuevas formas de comunicación, socialización, entretenimiento o estudio dentro de diferentes espacios y contextos, sin importar horarios, en donde trabajo y escuela son combinados con momentos de entretenimiento (Cobo, 2011; Igarza, 2009; Urresti, 2011).

A pesar de que los dispositivos digitales portátiles forman parte de la vida diaria de las personas y principalmente de los jóvenes estudiantes (Garay, 2015), en la escuela, a partir del sentido común e ideas sin un sustento empírico, se ha prohibido el uso de estos dispositivos dentro de las aulas, porque se les considera un distractor y una amenaza a la autoridad académica de los docentes, que disminuyen habilidades cognitivas, además de promover la pérdida de tiempo y atención por estar viendo y recibiendo mensajes (Brazuelo y Gallego, 2011).

Aunado a lo anterior, se suele suponer que la mayoría de los jóvenes utilizan los dispositivos digitales portátiles con gran habilidad, que los usan principalmente para estar en redes sociales, ver videos y comunicarse; no obstante, en algunas investigaciones (Croví, Garay, López y Portillo, 2011; Cuen y Ramírez, 2013; Mancera, 2013) se ha evidenciado que esto no ocurre de forma similar en todos los ámbitos, pues ciertos factores como el contexto educativo, las características culturales, socioeconómicas y demográficas pueden influir para que de los estudiantes tengan usos diferenciados. Según Castells, Fernández-Ardèvol y Galperin, "cada grupo se apropia de la tecnología de acuerdo a sus prácticas y necesidades de comunicación, pero también de acuerdo a sus restricciones de recursos, y a su posicionamiento en redes sociales preexistentes" (2011, p. 344).

En este sentido, si bien es cierto que los dispositivos digitales portátiles pueden ser un recurso para promover nuevas formas de aprendizaje, debido a sus características de portabilidad, fácil acceso a información, herramientas para la creación de contenido digital y acceso a aplicaciones que favorecen la interacción con otros, no se logrará concretar un uso didáctico dentro de las aulas si no se conoce cómo los estudiantes acceden y utilizan las tecnologías digitales (Garay, 2015; López, 2010). Por lo cual, se requiere que antes de que en las instituciones educativas se planteen la posibilidad de incorporar el uso de dispositivos digitales portátiles, primero se cuestionen sobre las características de los estudiantes en relación con el uso de las tecnologías, para identificar sus habilidades de uso y el tipo de acceso con los que cuentan.

En este contexto, se consideró relevante recuperar la voz de los estudiantes universitarios, conocer sus puntos de vista, experien-

cias y prácticas, reconociendo, que el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) no solamente se da dentro de la escuela, sino también fuera de ella, es decir, en su vida cotidiana.

El objetivo central de este trabajo es reflexionar acerca del uso de los dispositivos digitales portátiles (*laptop*, teléfono móvil con conexión a Internet, tableta, etc.) entre los estudiantes universitarios a través del acceso a dichos aparatos y la frecuencia de uso de Internet; frecuencia en la realización de diversas actividades digitales en el tiempo libre, tales como bajar videos, navegar en Internet, redes sociales digitales, videojuegos; frecuencia de uso de herramientas digitales para fines de aprendizaje, como los chats, correo electrónico y redes sociales, así como, los medios que utilizan con mayor frecuencia para hacer sus tareas académicas.

Particularmente, en este capítulo se analizan los resultados obtenidos en las tres universidades públicas mexicanas: Universidad Estatal de Sonora (UES), Universidad de Sonora (UNISON) y Universidad Veracruzana (UV).

Hallazgos de la investigación

A continuación, se presentan los resultados más relevantes, en los cuales se muestra una descripción general de los datos recuperados referentes al uso de los dispositivos digitales portátiles entre los estudiantes, asimismo, se presenta un comparativo por institución con la finalidad de identificar particularidades en los tres contextos universitarios.

En primer lugar, para saber cuáles son las actividades que los jóvenes estudiantes realizan en los dispositivos digitales portátiles, se consideró importante conocer el acceso que tienen a éstos, pues si bien poseer un aparato no significa que se utilice, sí es necesario contar con uno para realizar distintas actividades a través de ellos. En este sentido, se buscó conocer la cantidad de dispositivos digitales portátiles (*laptop*, tableta y teléfono móvil) y computadora de escritorio propios. De acuerdo con los datos analizados, los estudiantes cuentan más con teléfonos móviles (93%) y en menor medida con tabletas (36%). Cabe señalar que todos los estudiantes mencionaron tener al menos un dispositivo digital, sin embargo, para el caso del teléfono móvil algunos estudiantes indicaron tener 4 o más.

Como se puede observar en la Figura 1, existen diferencias porcentuales entre instituciones, fundamentalmente en la disposición de tabletas, ya que son los estudiantes de la UES quienes más cuentan con este dispositivo, en comparación con las otras universidades.

Otro aspecto que se indagó fue el tiempo que dedican a conectarse a Internet (al día) tomando en cuenta diferentes servicios, para ello se establecieron rangos de horas, siendo más de seis el máximo y no lo utilizo el mínimo. De acuerdo con lo anterior, el servicio con el cual los jóvenes acceden más tiempo a Internet es el de pago en casa (90%), entre uno y más de seis horas, seguido de conexión en la escuela (88%) y datos móviles (86%). Por el contrario, la conexión que menos utilizan es en el trabajo (66%); esto tiene congruencia con lo que se mencionó en el apartado de contexto, donde la mayoría de los estudiantes respondieron que sólo se dedican a estudiar y no trabajan. Sólo un 45% se conecta a Internet a través de una conexión gratuita en lugares públicos. Cabe destacar que, independientemente del servicio, los estudiantes se conectan a internet en promedio entre 1 y 4 horas al día.

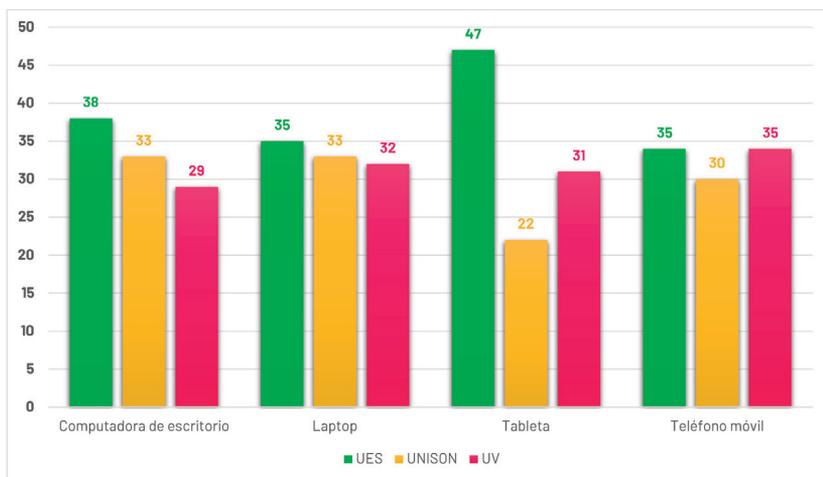


Figura 1. Acceso a los dispositivos por institución (%).

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

De acuerdo con los datos presentados en la Figura 2, los estudiantes de la UES se conectan preferentemente a través del ser-

vicio de Internet en casa, en cambio los de la UNISON a través del uso de datos móviles, y los jóvenes de la UV por la red institucional, aspecto interesante para seguir profundizando.

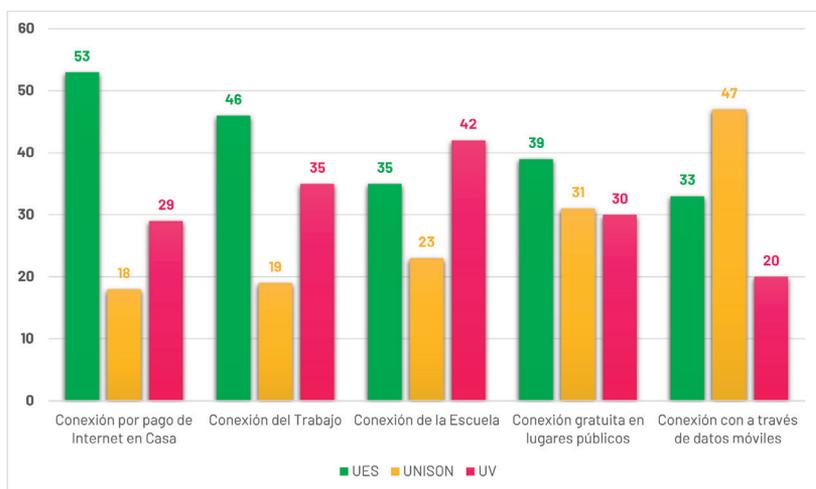


Figura 2. Conexión a Internet desde diversos servicios (%).

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

En cuanto a las habilidades digitales que poseen los estudiantes, se les brindó una serie de actividades que generalmente se realizan con y en los dispositivos, en este caso tenían que indicar cuál era su nivel de dominio (avanzado, intermedio, básico o nulo) para resolver determinadas situaciones. Las actividades que se enlistaron en el instrumento fueron las siguientes: (1) Hacer búsquedas en Internet utilizando diferentes técnicas; (2) Evaluación y organización de textos de diferentes fuentes para seleccionar y/o complementar la información localizada; (3) Reconocer fuentes de información digitales confiables y pertinentes, (4) Utilización de paquetería ofimática; (5) Maximizar el rendimiento de un software, (6) Organizar datos o información digital en archivos y carpetas para su utilización posterior, (7) Manejo de dispositivos secundarios, (8) Utilización de estrategias de seguridad digital, (9) Transformar y desarrollar información multimedia, (10) Transmitir información a otros de forma efectiva y (11) Utilización de distintos medios digitales para apoyar el trabajo a distancia.

En general, los jóvenes estudiantes respondieron tener un nivel de habilidad intermedio para poder realizar la mayoría (9 de 11) de las actividades antes mencionadas. Sin embargo, para maximizar el rendimiento de un *software* (instalación, configuración y actualización) un 44% considera tener un nivel básico; en cambio, para organizar datos o información digital en archivos y carpetas para su utilización posterior, un 46% respondió tener un nivel avanzado. Un aspecto a destacar es que un porcentaje considerable de jóvenes indicaron tener conocimiento nulo en transformar y desarrollar información multimedia (9%) y transmitir información a otros de forma efectiva tomando en cuenta el formato digital y receptor (8%).

En relación con el uso de diversas herramientas digitales y la frecuencia de uso para fines de aprendizaje, los estudiantes contestaron que siempre utilizan son el chat, como *skype*, *whatsapp*, etcétera (54%), seguido del correo electrónico (52%) y las redes sociales (46%). Las herramientas que un mayor porcentaje indicó nunca utilizarlas son la video llamada (49%), el mensaje de texto (38%) y las plataformas de aprendizaje distribuido, como *moodle* y *blackboard* (36%). Se considera importante reflexionar sobre este último dato, ya que estas plataformas se crean con la finalidad de que los jóvenes tengan más herramientas para apoyar su proceso de aprendizaje.

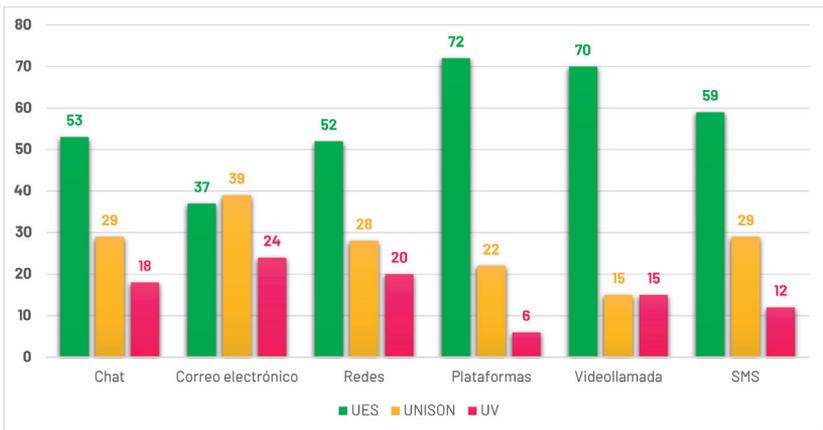


Figura 3. Herramientas digitales que utilizan siempre para fines de aprendizaje (%).

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

Como se puede observar en la Figura 3, los estudiantes de la UES utilizan más las plataformas y video llamadas, en comparación con la población de la UNISON y UV que indicaron utilizar, preferentemente, el correo electrónico como herramienta de aprendizaje. Al indagar sobre los servicios institucionales (sólo aquellos donde tienen presencia las tecnologías digitales) y la frecuencia con la que los utilizan, se encontró que la mayoría usa “siempre y frecuentemente”, los centros de cómputo (61%) y plataformas académicas (52%), seguido de los portales institucionales para revisar su trayectoria académica (55%). En cambio, los estudiantes señalaron utilizar “a veces” la biblioteca virtual (69%) y blogs institucionales (65%).

Para complementar la información anterior, se preguntó a los estudiantes el motivo del por qué no utilizan algunos de los servicios institucionales, a lo cual ellos respondieron que no los conocen (23%), porque no existen en sus instituciones o son insuficientes (15%), y un (13%) indicó que no sabe cómo utilizarlos. Sin embargo, también se les dio la opción de que escribieran otra razón que no viniera en el instrumento y de ahí surgieron comentarios como: el no tener la necesidad de utilizarlos y el poco cupo y/o flexibilidad de horario. Cabe destacar que los estudiantes de la UES son lo que más utilizan la mayoría de los servicios institucionales que brinda su universidad en comparación con las otras dos instituciones (Véase Figura 4).

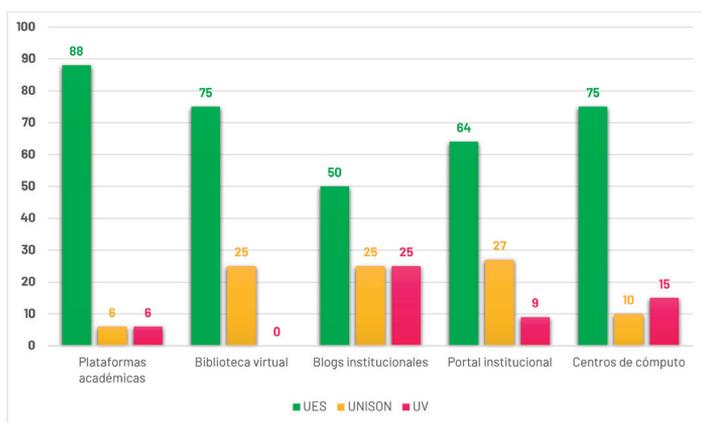


Figura 4. Servicios institucionales digitales que “siempre” utilizan los estudiantes (%).

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

Un dato relevante que se recolectó a través del instrumento, fue el de las fuentes que utilizan los estudiantes para realizar sus tareas académicas, en este apartado los jóvenes respondieron como primera opción que la fuente que más utilizan son diversas páginas de Internet (94%), después siguen los libros impresos con tan sólo un 4% y un 2% de estudiantes que indicaron preferencia por los libros electrónicos.

Al contrastar por universidades los tipos de fuentes que utilizan con mayor frecuencia, se aprecia en Figura 5 que las páginas de Internet se consultan en porcentajes similares en las tres instituciones, mientras que los libros impresos son mayormente consultados por los estudiantes de las dos Instituciones del noroeste; en relación con los libros electrónicos llama la atención que en la UNISON no se indicó realizar consultas a través de ellos.

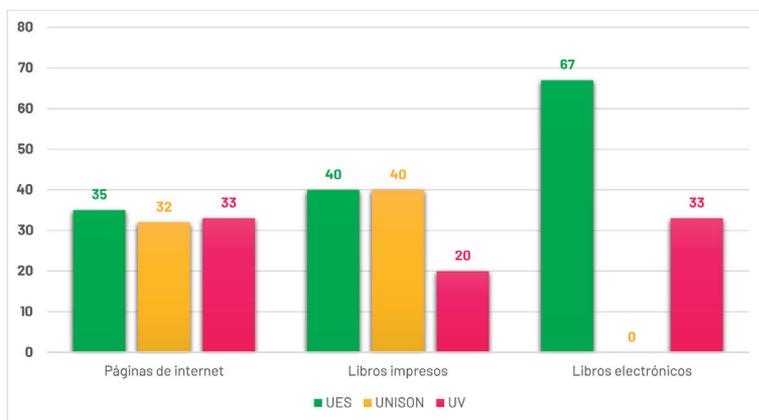


Figura 5. Tipos de fuentes que utilizan con mayor frecuencia para hacer sus tareas académicas (%).

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

Otro aspecto que se indagó fueron las actividades que realizan los estudiantes en su tiempo libre y la frecuencia con que las realizan. Para ello, se brindó una serie de actividades relacionadas con el uso de las tecnologías digitales (escuchar música, leer, practicar algún deporte, realizar actividades religiosas de apoyo a otras personas de la comunidad, ayudar en actividades de la casa, hacer tareas académicas o ejercicios de aprendizaje, y convivir con amigos). Se destaca que la acción que más realizan los estudiantes (en

un promedio de una hora o menos) son los videojuegos; en cambio, cuando se analizó la actividad que se realiza entre dos a cuatro horas resultó ser el bajar y/o ver videos o películas; por otra parte, la mayoría de los estudiantes respondieron que, en un promedio de cinco a seis o más horas, dedican su tiempo a navegar en Internet.

De acuerdo a los resultados por universidad descritos en Figura 6, un mayor porcentaje de los estudiantes de la UES indicó realizar actividades donde las tecnologías están presentes (principalmente: redes sociales digitales, bajar y/o ver películas y escuchar música), en comparación con los jóvenes de la UNISON y de la UV.

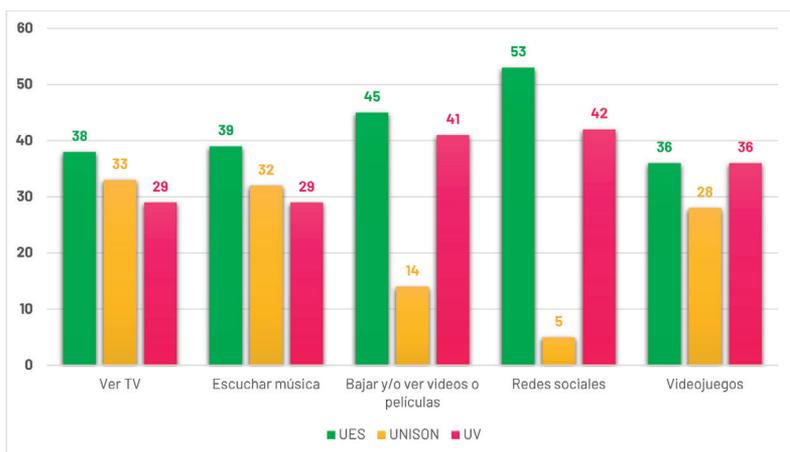


Figura 6. Actividades que realizan en su tiempo libre (%).

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

Un último aspecto que se analizó fue si habían tomado algún tipo de curso relacionado con el uso de las tecnologías a partir de su ingreso a la universidad (tanto dentro como fuera de la escuela), tales como: cursos de computación general (Ejemplo: *office*, *windows*, etcétera); cursos de computación especializada (análisis estadístico, diseño por computadora, etcétera); cursos de formación de usuarios (biblioteca); cursos de formación lectora y cursos de técnicas de estudio.

En este sentido, se identificó que el 74% de los jóvenes estudiantes respondieron haber tomado un curso de computación ge-

neral en la escuela, por ejemplo: Office, Windows, etcétera, y un 14% fuera de la institución. Es interesante observar que la mayoría de los estudiantes de la UNISON indicaron no haber tomado algún curso de computación general, en comparación con las otras dos instituciones. Como se puede observar en la Figura 7, los jóvenes de la UES han tomado más cursos dentro de la escuela y los de la UV han optado por opciones externas a la institución.

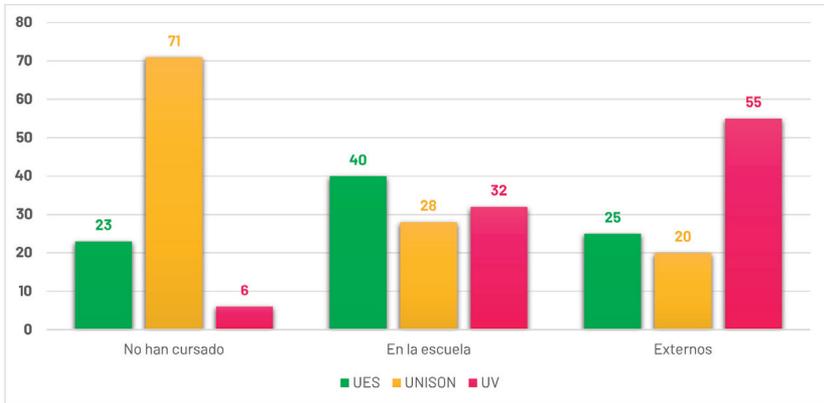


Figura 7. Curso de computación general (*office, windows, etc.*) que han tomado a partir de su ingreso a la universidad (%).

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del proyecto.

Al indagar sobre los cursos de computación especializada (análisis estadístico, diseño por computadora, etcétera), se identificó que menos de la mitad de la población estudiantil (40%) respondió haber tomado un curso dentro de la escuela y 8% fuera de ella. Cabe destacar que las razones principales, que ellos mencionaron, por las cuales no han llevado alguno de los cursos (computación general y especializada), fueron principalmente cuatro: no han tenido la necesidad, falta de interés, no los imparten en las instituciones o por falta de tiempo.

Conclusiones preliminares

Los resultados indican que a pesar de que los jóvenes provienen de contextos diferentes tienen características similares: cuentan con al menos un dispositivo portátil, ya sea teléfono móvil o *laptop*; acceden a Internet desde el servicio de pago en casa o el de datos

móviles; tienen destrezas para realizar diversas actividades con un nivel intermedio; las principales herramientas digitales que utilizan son el chat, correo electrónico y redes sociales; la fuente que mayormente utilizan para realizar sus actividades académicas es el acceso a páginas de Internet, lo cual refleja que los dispositivos forman parte de su vida diaria.

Aunque los jóvenes comparten la condición de ser estudiantes y cuentan con características similares en relación con el acceso a los dispositivos, su uso es diverso en cuanto a niveles de habilidad, servicios a través de los cuales acceden a Internet, la frecuencia con la que utilizan herramientas de aprendizaje o servicios institucionales, así como el tipo de actividades que realizan en su tiempo libre, por lo que es necesario profundizar en otros indicadores que se consideran elementales, como es el caso del género, nivel económico, o disciplina. Esto con el propósito de contar con mayores elementos de análisis que coadyuven a la comprensión del joven estudiante contemporáneo y su relación con el uso de los dispositivos digitales, que contribuyan a repensar la mejora de la formación de los jóvenes, tanto en términos académicos como sociales.

Si bien en este estudio no se tuvo como finalidad hacer una comparación entre instituciones, sino contar con información sobre el tema de un grupo de estudiantes, los datos invitan a reflexionar y seguir investigando sobre las diferencias y similitudes que se pudieran presentar por institución, por zona geográfica, incluso por licenciatura. Sin duda alguna, el contexto en el que se encuentran los estudiantes universitarios influye en los espacios y frecuencia con que utilizan un dispositivo.

En suma, los resultados son un primer acercamiento al uso de dispositivos digitales portátiles y las actividades que los jóvenes universitarios realizan. Asimismo, brinda información para seguir profundizando (sobre todo desde una perspectiva cualitativa), por ejemplo, en el tipo de páginas de Internet que consultan los jóvenes para realizar sus tareas académicas, los criterios que utilizan para buscar información, conocer si utilizan las redes sociales (chat y correo) para estar en contacto con sus profesores y con qué finalidad, las razones por las cuales no utilizan las plataformas educativas, así como, sus formas de organización, qué escriben, qué leen, etcétera, a través de los dispositivos digitales, a fin de poder tener elementos para planificar cursos o estrategias enfocadas en las necesidades e intereses de los jóvenes estudiantes.

***Rocío López González**

Universidad Nacional Autónoma de México (México)

Correo electrónico: rociolopez@uv.mx

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Innovación Educativa por la Universidad de Sonora. Investigadora del Centro de Investigación e Innovación en Educación Superior de la Universidad Veracruzana. Integrante del Cuerpo Académico “Educación, Cultura y Sociedad” y miembro de la Red Temática de Literacidad digital en la Universidad. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Nivel 1. Cuenta con diversas publicaciones referentes al uso de las tecnologías digitales, entre las que destacan: Jóvenes universitarios interactuando en red: tres contextos, tres miradas; Redes sociales digitales y participación política de jóvenes universitarios de México y Chile: una revisión de estudio; Jóvenes estudiantes de la Universidad Veracruzana interactuando en red. Líneas de investigación: jóvenes y cultura digital, participación ciudadana y educación superior.

****Verónica Marini Munguía**

Universidad Veracruzana (México)

Correo electrónico: veronicamarinimunguia@gmail.com

Maestra en Educación Virtual por la Universidad Veracruzana. Licenciada en Pedagogía por la UV. Ha participado en diversos proyectos de investigación, tales como: “Brecha digital entre estudiantes y profesores de la Universidad Veracruzana: Capital cultural; trayectorias escolares y desempeño académico; y grado de apropiación tecnológica” y “Uso de redes sociales digitales entre los estudiantes de la UV”. Cuenta con diversas publicaciones entre las que destacan: Uso de redes sociales digitales entre estudiantado universitario: Comunicación, socialización y colaboración (2017); Disciplina ¿factor diferenciador del uso de dispositivos digitales portátiles entre estudiantes universitarios? (2017). Las líneas de investigación que cultiva son: uso de Tecnologías de la Información y Comunicación en estudiantes universitarios, educación virtual, estudiantes en línea.

*****María del Carmen Aguilera Ramos**

Universidad Veracruzana (México)

Correo electrónico: carmennaguilera@gmail.com

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Veracruzana en donde realizó la tesis *Uso de las redes sociales digitales: la voz de los jóvenes universitarios, región Xalapa*. Miembro de la Red Temática de Literacidad digital en la Universidad. Ha participado en diversos proyectos de investigación, tales como: *“Uso de las redes sociales virtuales entre los estudiantes universitarios” (UV-PTC-763)* y *“Jóvenes y formación ciudadana en la escuela: un enfoque desde la igualdad social”*. Se ha desempeñado como ayudante de Investigador Nacional en la Universidad Veracruzana. Cuenta con diversas publicaciones, entre las que destacan: *Uso de dispositivos y redes sociales digitales y Jóvenes universitarios: experiencias de lectura y escritura académica*. Temas de interés: *redes sociales digitales, participación y jóvenes*.

Referencias

- Brazuelo, F., & Gallego, D. (2011). *Mobile Learning. Dispositivos móviles como recurso educativo*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Canclini, N., Cruces, F., & Urteaga, M. (2012). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales*. España: Ariel/Fundación Telefónica.
- Castells, M., Fernández-Ardèvol, M., & Galperin H. (2011). Síntesis de resultados y conclusiones. En M. Castells, M. Fernández-Ardèvol y H. Galperin (Dir.), *Comunicación móvil y desarrollo económico y social en América Latina* (pp. 319-350). España: Ariel, Fundación Telefónica y Planeta. Recuperado de http://www.fundacion.telefonica.com/es/arte_cultura_publicaciones/detalle/95.
- Cobo, C. (2011). Casos y experiencias para aprender. En C. Cobo y J. W. Moravec, *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación* (pp. 107-140). Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Crovi, D., Garay, L.M., López, R., & Portillo, M. (2011). Uso y apropiación de la telefonía móvil. Opiniones de jóvenes universitarios de la UNAM, la UACM y la UPN. *Derecho a Comunicar*, (3), 54-73.
- Cuen, C., & Ramírez, J. (2013). *TIC: Usos y efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una licenciatura en ciencias de la comunicación*. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, México.
- Garay De, A. (2015). Los jóvenes universitarios, los docentes y la universidad frente a las TIC en los procesos educativos. En J. Micheli (Coord.), *Educación virtual y universidad, un modelo de evolución* (pp. 59-75). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Güereca, R. (2014). Brecha digital de género en la comunidad universitaria: retos ante las sociedades de la información y el conocimiento. En E. Mancera (Coord.), *Atributos, contexto societal y experiencias de jóvenes universitarios: UAM-Azcapotzalco y FES Acatlán* (pp. 91-157). México: Universidad Autónoma Metropolitana.

- Igarza, R. (2009). *Burbujas De Ocio: Nuevas Formas De Consumo Cultural*. Buenos Aires: La crujía.
- INEGI (2016). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2016*. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2016/>.
- López, R. (2010). *Uso de las TIC en la vida cotidiana de los estudiantes universitarios: una aproximación de indicadores para promover un mejor aprovechamiento en el ámbito académico*. Ponencia presentada en el VIII Congreso Iberoamericano de indicadores de Ciencia y Tecnología, España. Recuperado de <http://www.oei.es/cienciayuniversidad/spip.php?article1635>.
- López, R. (2014). *Jóvenes universitarios: uso de las tecnologías digitales*. México: UNAM/Díaz de Santos.
- Mancera, E. (2013). *Uso y formas de apropiación de las TIC realizadas por jóvenes universitarios*. Ponencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Guanajuato, Guanajuato, México.
- Marini, V. (2016). *Uso de dispositivos digitales portátiles: perfiles de estudiantes universitarios* (Tesis de Maestría Inédita). Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz.
- Urresti, M. (2011). Las cuatro pantallas y las generaciones jóvenes. En A. Artopoulos (Coord.), *La sociedad de las cuatro pantallas. Una mirada latinoamericana* (pp. 3–29). España: Ariel, Fundación Telefónica y Planeta. Recuperado de http://www.fundacion.telefonica.com/es/arte_cultura/publicaciones/detalle/169.

Adopción de estándares de alfabetización informacional para promover y evaluar el desarrollo de competencias genéricas en estudiantes universitarios de ciencias sociales y humanidades

Jesús Cortés-Vera*, **Thelma J. García****, **Sakté Pité Beltrán***** y **Ma. Lourdes Tiscareño Arroyo******. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Resumen

En este trabajo se comparte la experiencia de la búsqueda y adopción de un conjunto de estándares para evaluar competencias informacionales más otras competencias genéricas identificadas como necesarias para el éxito académico y profesional de los estudiantes universitarios. Una primera etapa consistió en identificar cuáles serían las competencias no reconocidas plenamente como informacionales a las que se pondría atención; posteriormente se revisó la existencia o ausencia de instrumentos de evaluación en forma de estándares o rúbricas para estas competencias y la necesidad o no de trabajar en integración de propuestas de estándares. El documento se nutre de información recogida en una revisión de literatura, complementada con reflexiones de los autores, algunas resultantes de discusiones grupales. Como resultado de este trabajo, se identificó un conjunto de estándares e indicadores ya publicados, enfocados en estudiantes de antropología y sociología y que fueron desarrollados por expertos en

el tema; tras un análisis detallado se determinó que ese conjunto de estándares puede adoptarse y utilizarse para fases posteriores del estudio que se está desarrollando y para otros similares.

Palabras clave. *Alfabetización informacional; competencias informacionales; competencias genéricas; estándares de alfabetización informacional.*

Introducción

En este documento se comparte la experiencia de un ejercicio para identificar la existencia o la necesidad de desarrollar un instrumento para evaluar y apoyar el fomento de las principales competencias relacionadas con la investigación y con el uso adecuado de la información, en estudiantes universitarios de ciencias sociales y de humanidades.

Este estudio forma parte de un proyecto más amplio, que tiene como propósito final hacer una propuesta para que las competencias mencionadas se encuentren adecuadamente contempladas y cubiertas en los programas de sociología y literatura, en una universidad pública.

Descripción del problema

Los estudiantes universitarios, además de las competencias propias de su disciplina, deben desarrollar una serie de competencias genéricas, que les permitan un transitar exitoso por la universidad y posteriormente ejercer su profesión satisfactoriamente. Entre las competencias genéricas reportadas en la literatura internacional como de las más importantes a desarrollar están aquellas relacionadas con el manejo y aprovechamiento de la información (Proyecto Tuning, 2007; OCDE, 2010). Esto involucra a diversas competencias, que a su vez pueden tener distintas denominaciones o responder a diferentes alfabetizaciones, llamadas también recientemente literacidades, como serían la alfabetización informacional, la literacidad digital, la alfabetización en el uso de los medios de comunicación, la alfabetización académica, las competencias lectoras, las competencias investigativas y las de pensamiento crítico, sin pretender haber mencionado todas.

Sin embargo, hay una serie de situaciones que inhiben u obstaculizan el desarrollo de estas competencias en la universidad. Profesores y administradores educativos no siempre tienen conciencia de que: “Las competencias específicas de la profesión devienen con el tiempo en obsoletas por los cambios tecnológicos, mientras que las competencias genéricas son más relevantes, útiles y perdurables. Son competencias que favorecen aprendizajes continuados a lo largo de la vida” (Corominas, 2001, p. 300).

Por otra parte, a algunos miembros de las comunidades académicas el término “competencias” les provoca rechazo, pues les parece propio de ambientes laborales y con un enfoque de mercado, producto de las políticas neoliberales; esto se había anticipado ya en el Proyecto Tuning para América Latina, en el que se mencionaba que: “... es necesario recordar que el concepto de competencias ha sido frecuentemente asociado a un carácter utilitario y eficientista... y a la subordinación de la educación al sector productivo” (Proyecto Tuning, 2007, p. 42-43).

Otro aspecto importante a considerar, principal motivo de este trabajo, es la existencia o ausencia de herramientas pedagógicas que guíen en los esfuerzos para promover el desarrollo y evaluación de estas competencias. En la medida en que existan estos instrumentos, será más fácil implementar programas y evaluar después los resultados. En el caso de una perspectiva educativa basada en competencias, estos instrumentos frecuentemente se presentan en forma de estándares.

Objetivo general

El objetivo general que se propuso para esta investigación consistió en: Elaborar o adoptar una propuesta de estándares sobre las competencias genéricas que deben poseer los estudiantes universitarios de ciencias sociales y humanidades, relacionadas con el manejo y aprovechamiento de la información.

Lo anterior significa que al inicio de la investigación se desconocía si sería posible encontrar un instrumento que pudiese considerar un conjunto de estándares e indicadores que satisficiera las necesidades del proyecto, o si sería necesario pensar en adoptar o construir uno.

Justificación

Las competencias genéricas, incluyendo las que tienen que ver con la investigación y el manejo de la información, constituyen un soporte importante para que cualquier profesionista pueda desempeñar las funciones necesarias para un puesto.

Cuando se habla de formación basada en competencias, se habla también implícitamente de la necesidad de demostrar tales competencias, lo que se puede hacer a través de generar productos o realizar determinados desempeños. En este sentido, es necesario e importante contar con el referente de un conjunto de estándares que les permitan a los estudiantes identificar las competencias genéricas que deben poseer, pero además la descripción de algunos productos con los que podrán demostrar su cumplimiento.

Este conjunto de estándares, que configura el perfil del estudiante alfabetizado informacionalmente, será una herramienta que permitirá a los profesores identificar qué competencias deben promover en cada uno de sus estudiantes. Del mismo modo, será de utilidad para los demás actores universitarios, ya que el cultivo de estas competencias debe entenderse como responsabilidad de los diferentes miembros de la comunidad académica, trabajando colaborativamente.

Existen desde hace casi dos décadas estándares para evaluar competencias informacionales que han sido ampliamente utilizados en México, como el de la *Association of College and Research Libraries* (ACRL, 2000), la *Council of Australian University Libraries* (CAUL, 2001) y los generados en el país, por Cortés et al. (2002). Sin embargo, en la literatura reciente han surgido nuevas competencias o nuevas formas de referirse a ellas, muy cercanas a las competencias informacionales, por lo que surgió la inquietud de revisar si era necesario obtener o definir nuevos estándares o indicadores.

Delimitación del estudio

La investigación de la que forma parte este trabajo se desarrolla en el ámbito de la educación superior, aunque en algunos momen-

tos se ha hecho necesario estudiar sus antecedentes. Toma como referencia dos programas que se ofrecen en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez en pregrado: Sociología y Literatura, de los departamentos de Ciencias Sociales y de Humanidades, respectivamente. No se descarta que algunas de las competencias que se mencionarán en este documento, sean también aplicables para estudiantes de otras disciplinas.

La investigación parte desde un enfoque de formación basada en competencias, ya que se busca evaluar más allá del conocimiento enciclopédico y dirigirse hacia las habilidades, procedimientos y actitudes del estudiante en el ámbito académico y posteriormente laboral. En el caso del desarrollo y fortalecimiento de competencias necesarias para investigar y manejar eficientemente la información en ambientes académicos, es considerada la perspectiva más adecuada.

Metodología

La investigación aquí reportada es fundamentalmente de tipo documental: se realizó una revisión bibliográfica en repositorios de acceso abierto, como es el caso de ERIC, en algunos sitios web seleccionados, como el de la *Association of College and Research Libraries* (ACRL) y en bases de datos contratadas, como las que están disponibles en México a través del consorcio CONRICYT.

En una primera fase del estudio, además de las competencias informacionales, los participantes identificaron cuatro términos o denominaciones, que consideraron las más pertinentes para analizar las competencias genéricas en el entorno académico; no se pretende decir que sean las únicas, ni las correctas. Fue necesario descartar algunas competencias o denominaciones; por ejemplo, se decidió hacer a un lado las competencias de escritura, considerando que constituyen un rubro muy amplio y que pueden estudiarse por separado; igualmente se descartaron las competencias digitales, al considerar que el uso y aprovechamiento de las diferentes TIC constituyen principalmente una herramienta; otra como la Alfabetización Mediática, se descartó por considerar que es de un interés más abierto, no tan propio de un ambiente universitario, entre otras. Las competencias seleccionadas se representan en Figura 1.

En la segunda parte del estudio se buscó identificar la existencia de propuestas de estándares, desarrolladas o incipientes, provenientes de autores, organismos e instituciones del ámbito académico a nivel superior y medio superior. Los cuatro miembros del Cuerpo Académico, en cuyo seno se generó este artículo, se dividieron el análisis de las diferentes competencias bajo estudio. En un trabajo de conjunto se realizó una revisión de los instrumentos encontrados para las competencias y posteriormente se buscaron posibles relaciones con los estándares de la ACRL para los estudiantes de antropología y sociología, en adelante ALA/ACRL/ANSS (2008).

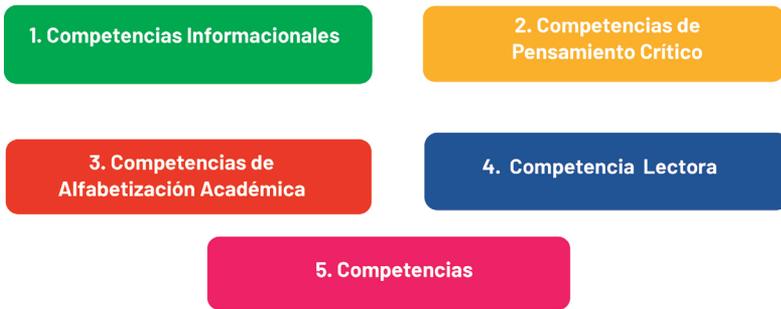


Figura 1. Las cinco competencias bajo estudio.

Fuente: Elaboración propia a partir de análisis documental.

El enfoque de esta investigación puede considerarse de carácter cuantitativo, en el sentido de que con ese criterio se evaluó si efectivamente el instrumento analizado y adoptado cubría suficientemente las diferentes competencias de interés para este estudio.

Marco teórico/referencial

Se presenta una descripción breve de las competencias seleccionadas para el estudio.

Competencias de pensamiento crítico

El pensamiento crítico es considerado por diversos autores, como Catts y Lau (2008) una de las competencias que constituyen

la base para el desarrollo de la ALFIN, pues sin esta forma de pensamiento no es posible transformar la información en conocimiento. Donald (1985) propone que el pensamiento crítico es posiblemente la forma más común de referirse a las habilidades intelectuales. Puede definirse como una competencia básica y transversal para cualquier disciplina y es visto como una aproximación cuestionadora al conocimiento, opuesta a una visión doctrinaria y pasiva.

Una definición ampliamente utilizada sobre lo que es el pensamiento crítico la propuso hace tiempo la *American Philosophical Association*, citada por Facione et al (1991):

El pensador crítico ideal es habitualmente inquisitivo, bien informado, de raciocinio confiable, de mente abierta, flexible, justo en sus evaluaciones, honesto en reconocer sus prejuicios, prudente para emitir juicios, dispuesto a reconsiderar las cosas, claro con respecto a los problemas, ordenado en materias complejas, diligente en la búsqueda de información relevante, razonable en la selección de criterios, enfocado en investigar y persistente en la búsqueda de resultados que sean tan precisos como el tema/materia y las circunstancias de la investigación lo permitan (p. 3).

Ante la diversidad de definiciones que pueden encontrarse sobre lo que es el pensamiento crítico, Paul y Elder (2005) establecen que dicho pensamiento es:

El pensamiento crítico es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo. El pensamiento crítico presupone el conocimiento de las estructuras más básicas del pensamiento (los elementos del pensamiento) y los estándares intelectuales más básicos del pensamiento (estándares intelectuales universales)(p. 7).

Estos mismos autores han trabajado por bastantes años el tema y han desarrollado incluso un conjunto detallado de estándares e indicadores.

Competencias académicas o de alfabetización académica

Carlino, una de las pioneras en fundamentar el tema de la alfabetización académica, define a esta como un "... conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la univer-

sidad” (2006, p. 13). Mediante esta idea, se entiende que la alfabetización académica implica que los estudiantes universitarios sean capaces de escribir y comprender textos académicos y científicos, que les permitan adquirir y compartir conocimientos.

Otra definición que explica y ejemplifica los conocimientos y habilidades que busca desarrollar este movimiento, la propone Marín (2006), quien define a la alfabetización académica como:

El proceso de adquisición de un conjunto de conocimientos lingüísticos y de estrategias cognitivas necesarias para interpretar y producir textos que se utilizan en contextos de estudio. Esto es: adquisición de conocimientos letrados, de conocimientos acerca de los discursos que comunican los saberes y frecuentación de la cultura escrita (p. 31).

Mediante esta definición, es posible inferir que la alfabetización académica va más allá de proponer lo que los estudiantes deben saber hacer respecto a la lectura y escritura de la disciplina que estudian, también busca generar que el estudiante participe activamente en estos procesos. Actualmente, cuando se habla de las competencias que deben poseer los estudiantes en el ámbito profesional y académico en las universidades, leer y redactar todo tipo de documentos es un requisito

Competencia lectora

Para entender el concepto de competencia lectora es necesario revisar la evolución de lectura, sus bases teóricas y el conglomerado que involucra dicho concepto, a veces confundido erróneamente con el de comprensión de la lectura. Si bien hay autores que sostienen que la comprensión de la lectura evolucionó hacia el concepto de competencia lectora -el cual ciertamente integra dentro de sus procesos la comprensión- lo cierto es que limitar la competencia lectora al “proceso de descodificación y comprensión literal ...” (OCDE, PISA, 2006, p. 48), es restringir por mucho una competencia imprescindible en la sociedad del siglo XXI.

Sobre la competencia lectora hay un *corpus* teórico robusto, con diversas definiciones, procesos, dimensiones e indicadores. Destaca la definición de Reimer y Jacobs (2006), quienes sostienen que ésta es “... una de las competencias esenciales para la adquisición de conocimientos en diversas disciplinas y para la

capacidad de aprender durante toda la vida y de relacionarse con otros” (p. 5). Esta definición tiene un paralelo con la idea de alfabetización académica de Carlino (2006), presentada anteriormente, ambas definiciones acentúan que el entorno actual es mucho más exigente con los individuos y éstos deben tener una participación activa y crítica para desenvolverse. En este sentido, el Programa de Evaluación de los Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) conserva la postura de Reimer y Jacobs; y Carlino, pero la acrecienta y desarrolla en procesos e indicadores que evalúan la competencia lectora.

PISA ha construido desde el año 2000, con base en los cambios sociales, tecnológicos y las teorías cognitivas, la definición de competencia lectora. En el año 2018 la definición se actualiza, aunque esencialmente contiene los mismos elementos y procesos: “la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el compromiso con los textos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal, y participar en la sociedad” (Ministerio de Educación, 2018, p. 16).

Frente a la definición de competencia lectora, ni la descodificación, ni la sola comprensión de un texto integra los procesos que vuelven competente al individuo en la lectura. El cual es capaz de tomar decisiones frente a diferentes tipos de textos, en situaciones personales, públicas y privadas, con una diversidad de objetivos.

Competencias investigativas

Esta competencia se define como una “configuración construida y desarrollada por los investigadores en su contexto y ejercicio profesional” (Gallardo, 2003, p. 70). Para alcanzar las competencias investigativas se tiene que dar el desarrollo de lo cognitivo-afectivo (en lo que se refiere al desarrollo de la personalidad) y lo axiológico-actitudinal. La competencia investigativa se conforma a su vez por cinco competencias: la indagativa, innovativa, comunicativa, gerencial y tecnológica (Gallardo, 2003).

Por otro lado, Partington (2002) entienden las competencias investigativas de manera más global y las dividen en tres grandes grupos: competencias sobre filosofía y epistemología, competencias sobre el proceso de la investigación y competencias sobre

técnicas de investigación. Dentro de las competencias sobre el proceso de la investigación destacan la capacidad del investigador para teorizar y construir modelos, y las competencias de escritura científica, así como la habilidad para relacionarse con los sujetos de investigación, la gestión de datos y ciertas características de personalidad.

La competencia investigativa desde un enfoque pedagógico se compone por diversas acciones que se ejecutan en virtud de la capacidad cognitiva de un individuo, por ejemplo: seleccionar críticamente la bibliografía, identificar un tema y problema de investigación y en general diseñar una investigación desarrollando el método adecuadamente (Gayol, Montenegro, Tarrés y D'Ottavio, 2008).

Asimismo, Estrada (2014) identifica que existe una perspectiva que trata de una integración de dimensiones tanto cognitivas (conocimientos, habilidades), como de cualidades personales (actitudes, destrezas) y metacognitivas que ayudan al estudiantado a desempeñarse exitosamente en una actividad investigativa, pero no se queda allí, sino que incluye la dimensión profesional. La característica de la integración es fundamental para entender cómo una competencia moviliza diferentes recursos (internos o externos) con el propósito de llevar a cabo una tarea.

Estándares localizados

Una vez que se tuvo una mejor definición de cada una de las competencias bajo estudio, se hicieron búsquedas de información para ver si se podrían encontrar guías de evaluación o estándares. Los resultados fueron muy desiguales.

Competencias de pensamiento crítico

Se encontraron varias propuestas, pero se consideró que la más completa es la desarrollada por Paul y Elder (2003). Los estándares y otras herramientas generados por estos autores tienen la ventaja de que han sido traducidos al español y pueden obtenerse en repositorios de acceso abierto. La propuesta de Paul y Elder parte de considerar nueve estándares o valores universales y ocho virtudes o características intelectuales esenciales, los cuales son representados en la Figura 2.



Figura 2. Estándares y valores para el pensamiento crítico.

Fuente: Elaboración propia a partir de Paul y Elder (2003).

A partir de estos y otros elementos, los autores desarrollaron un conjunto de 25 estándares que permiten a un estudiante, no necesariamente universitario, mostrar evidencia de que pone en práctica el pensamiento crítico.

Competencias de alfabetización académica

Respecto a la alfabetización académica, no se encontraron estándares que permitan evaluarla. Sin embargo, algunos autores han propuesto una serie de estrategias didácticas que deben ser llevadas a cabo en las aulas para promover estas competencias.

Uno de los organismos que ha propuesto este tipo de estrategias es el *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*, en los que Kamil, Borman, Dole, Kral, Salinger y Torgesen (2008) definen cinco recomendaciones que los profesores pueden implementar para que los estudiantes, en este caso de nivel medio superior, puedan ser alfabetizados académicamente. Por las características de cada una de ellas, es posible dirigirlas a este proceso. Las cinco recomendaciones que establece este organismo están señaladas en la Figura 3.

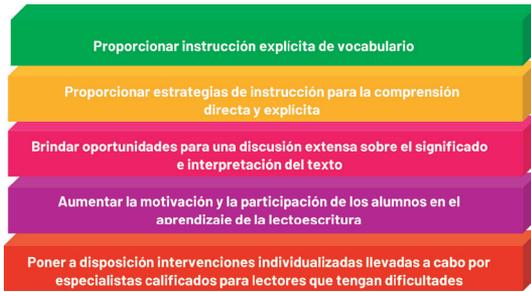


Figura 3. Recomendaciones para promover la alfabetización académica.

Fuente: Elaboración propia a partir de Kamil et al (2008).

Cada una de estas recomendaciones está integrada por una serie de estrategias que debe implementar el profesor, las cuales, también establecen la forma en que deben ser implementadas cada una de ellas y los resultados que debe lograr el estudiante.

Competencia lectora

PISA no establece estándares como tales, sino que los denomina procesos y estos cuentan con indicadores propios para evaluar la competencia lectora. PISA organiza en tres categorías los cinco procesos de evaluación de la competencia lectora, representados en la Figura 4.



Figura 4. Procesos de PISA.

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación (2010, p. 5).

Competencias investigativas

Aunque en la literatura consultada no se utiliza el término “estándares” para referirse a las características o logros que deberían ser alcanzados por las personas consideradas competentes en la labor de la investigación, sí se enuncian dichas características. La mayor parte de los autores revisados señala claramente qué debe saber (conocimientos), saber hacer (procedimientos) y cómo debe ser (actitudes y valores) quien posee la competencia investigativa. La literatura en español se centra en el estudio conceptual y propuestas de categorías y modelos, lo cual apunta a que las futuras investigaciones tendrán que abordar el diseño de estándares e indicadores.

Rivas (2011), propone un modelo resultado del análisis de las habilidades, competencias, fases y diversos modelos sobre el proceso de investigación, el cual muestra un conjunto de nueve competencias que se pretenden obtener en la formación de estudiantes universitarios. El modelo está representado en la Figura 5.



Figura 5. Modelo Rivas de investigación.

Fuente: Elaboración propia a partir de Rivas (2011).

Una vez analizados los resultados de esta etapa, se concluyó que el desarrollo de estándares o guías para evaluar las diferentes competencias ha sido desigual: mientras que para las competencias informacionales y las de pensamiento crítico existen desarrollos desde hace tiempo, para otras competencias es aún una tarea por realizar. Ante este panorama, se continuó buscando un conjunto de estándares ya desarrollado que pudiera cubrir satisfactoriamente las diversas competencias seleccionadas.

Las competencias bajo estudio frente a los Estándares de Alfabetización Informacional para Estudiantes de Antropología y Sociología de la ACRL

Se decidió analizar con mayor atención estos estándares desarrollados en 2008 por un grupo de trabajo del Comité de la Sección de Antropología y Sociología (ANSS) de la ACRL. Las razones para dedicarle mayor atención a estos estándares fueron que se relacionan con áreas del conocimiento afines a las ciencias sociales y las humanidades, además de que en una primera revisión pudo observarse una correspondencia con algunas de las competencias bajo estudio. El documento propone cuatro estándares, los cuales están representados en la Figura 6.

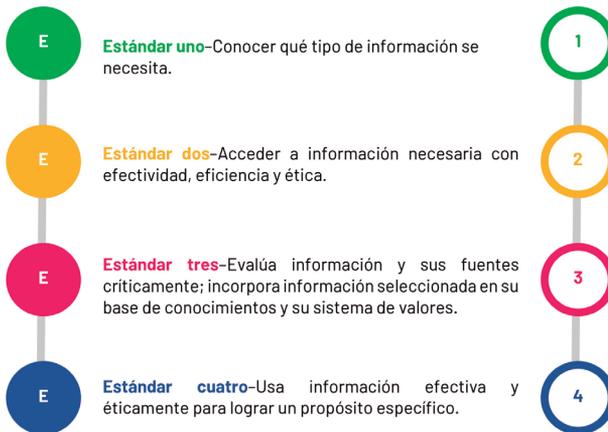


Figura 6. Estándares de ACRL para estudiantes de Antropología y Sociología.

Fuente: Elaboración propia a partir de ACRL (2008).

Competencias del pensamiento crítico

Al revisar los estándares de ALA/ACRL/ANSS (2008), se concluyó que las competencias para el pensamiento crítico están incluidas. Sin hacer una descripción completa, es posible observar, por ejemplo, que en el estándar uno está presente el pensamiento crítico cuando dice que un estudiante universitario "...Reconoce que la información existente puede combinarse con el pensamiento original, la experimentación y/o el análisis para producir nueva

información y nuevas visiones dentro de la sociedad, aspectos de fenómenos sociales de la cultura y teorías sociales” (p. 344).

Estas competencias de pensamiento crítico son más visibles en el Estándar 3, por ejemplo, en las dos siguientes competencias que debe poder demostrar un estudiante de estas disciplinas: “Selecciona las principales ideas y textos (libros, artículos académicos, transcripciones de entrevistas, etnografías, etc.), escoge conceptos para reformular sus propias palabras e identifica textos que pueden ser apropiadamente citados” (p. 345) y “Reconoce las interrelaciones entre conceptos, teorías sociales, observaciones de campo y otros datos y los combina en enunciados primarios que pueden ser útiles, con la evidencia que los soporte” (p. 346).

En síntesis, se consideró que los estándares de ALA/ACRL/ANSS cubren parcialmente, pero de una manera suficiente la observación de las competencias de pensamiento crítico, por lo que se recomendó adoptarlo.

Competencias académicas o de alfabetización académica

Dentro de los estándares de ALA/ACRL/ANSS, la competencia para la alfabetización académica se ve reflejada en varios de sus indicadores. En el caso del Estándar 2, esta competencia se refleja cuando señala que un estudiante universitario “Identifica y selecciona bases de datos de artículos, catálogos de bibliotecas, conjuntos de datos y otras fuentes apropiadas para la necesidad de información” reconociendo las más valiosas para su disciplina (p. 344).

Otros ejemplos sobre la inclusión de esta competencia se ven reflejados en el Estándar 4 que establece que el estudiante: “Demuestra una comprensión de lo que constituye plagio y no presenta el trabajo de los demás como propio” (p. 347) y “comparte el producto de su investigación, por ejemplo, un informe, datos o una etnografía, con grupos y patrocinadores de acuerdo con los principios éticos de la AAA o ASA” (p. 347).

Ante estas evidencias, se considera que las competencias relacionadas con la alfabetización académica están incluidas en los estándares de la ALA/ACRL/ANSS, sino en su totalidad, sí en un alto grado.

Competencia lectora

La competencia lectora tiene una relación directa con los estándares de la ALA/ACRL/ANSS, en lo que se refiere al desarrollo de la reflexión y valoración de la información. Tanto el Estándar 1, así como el proceso uno (obtención de la información, la cual evalúa entre otros aspectos el acceso y recuperación de la información) de PISA coinciden, si bien el estándar ALA/ACRL/ANSS especifica qué tipo de información se necesita, PISA se enfoca en que el individuo extraiga la idea principal del texto.

Ahora bien, el proceso dos de PISA (Comprensión general que evalúa en sus indicadores, la valoración y reflexión de la información, así como la integración de la misma) tienen una correspondencia con los Estándares 2 y 3 de la ALA/ACRL/ANSS, respecto a la valoración o evaluación de la información seleccionada, pues en ambos casos es necesario lograr la comprensión de la información, así como la interpretación e integración de la misma a su base de conocimientos. A simple vista, hay elementos en ambas competencias que inciden favorablemente en el desarrollo del manejo y comprensión de la información en el estudiante.

Competencias investigativas

La interrelación entre las habilidades en el uso de la información y las competencias investigativas es intrínseca cuando el objetivo del comportamiento informativo es académico o escolar. Prueba de ello es la alta orientación hacia las actividades de investigación que se identifican en los estándares de alfabetización informacional para estudiantes de antropología y sociología.

En los estándares ALA/ACRL/ANSS, la finalidad de la ALFIN se encuentra directamente relacionada con la investigación y sus competencias tal y como se afirma:

...tienen la perspectiva de los procesos de investigación, la base de conocimiento, metodologías y herramientas de búsqueda utilizadas en antropología (incluyendo sus cuatro campos: antropología cultural, antropología biológica, antropología lingüística, y arqueología) así como en sociología (incluyendo la criminología y la demografía) (p. 342).

Asimismo, se destaca que tanto en la investigación de tipo documental como en la etnográfica cuando los estudiantes... « exa-

minan los resultados de este tipo de investigación necesitan ciertos enfoques evaluativos para ayudarlos a comprender y describir con precisión el contexto, la ética y las limitaciones del producto final” (ALA/ACRL/ANSS, 2008, p. 342).

De esta manera, los estándares, a lo largo de toda la propuesta, describen lo que deben realizar los estudiantes para ser investigadores efectivos y críticos, integrando la ALFIN con las competencias en investigación.

Se realizó además un análisis cuantitativo para determinar que estos estándares cubrieran satisfactoriamente las competencias objeto de este estudio. Como primer paso se procedió a identificar si cada una de las competencias estaba representada en los indicadores y los desempeños de cada uno de los cuatro estándares de ALA/ACRL/ANSS. Para ello, se diseñó una matriz de captura donde se señaló si la competencia era promovida por cada indicador.

En segundo lugar, una vez realizado el análisis, se contabilizaron los totales por cada indicador y desempeño. En la Tabla 1 se presentan los resultados obtenidos.

Tabla 1. Representación de las competencias estudiadas en los Estándares de Alfabetización Informacional para Estudiantes de Antropología y Sociología.

	4 competencias	3 competencias	2 competencias	1 competencia
12 indicadores	2	4	4	2
48 desempeños	5	13	17	13

Fuente: Elaboración propia.

Como puede observarse, se apreció que dos de los indicadores y cinco desempeños enlistados en las competencias de ALA/ACRL/ANSS podría decirse que cubren las cuatro competencias analizadas. Una vez considerado que los estándares de las competencias de interés para el estudio se cubrían, se recomendó su adopción. Se consideró, así mismo, que no sería conveniente hacerle algún agregado, entre otras razones, porque haría difícil establecer comparaciones con otros estudios que se apoyaran en

ese mismo instrumento. El documento fue traducido al español para facilitar su uso y divulgación.

Conclusiones

A través de este trabajo exploratorio se ha intentado identificar las competencias más relevantes, relacionadas con la investigación y el manejo eficiente de información para estudiantes universitarios de las ciencias sociales y las humanidades. Además de las propiamente identificadas como informacionales, se analizaron las competencias de pensamiento crítico, lectora, investigativas y las de alfabetización académica.

Se trató igualmente de identificar la disponibilidad de estándares u otros instrumentos que apoyen el fomento y la evaluación de las cuatro competencias identificadas por los autores como las más relevantes, además de la informacional. Se encontró que el desarrollo de instrumentos para la evaluación es bastante heterogéneo entre las diferentes propuestas y disciplinas

Es indispensable que existan estándares para evaluar las competencias genéricas, de forma balanceada y uniforme. Estos instrumentos juegan un papel muy importante en los programas de ALFIN.

Con este ejercicio se puede vislumbrar que el pensamiento crítico y la competencia lectora son la base para el desarrollo de las otras competencias. Aun cuando la competencia lectora y la de pensamiento crítico pueden considerarse previas a las informacionales, se van robusteciendo cuando el estudiante desarrolla las competencias informacionales y viceversa.

También, es posible corroborar que el concepto de las competencias informacionales en realidad integra una diversidad de competencias, tanto básicas como genéricas, incluyendo las determinadas como objeto de este estudio. Si bien es posible delimitar y establecer fronteras entre los distintos tipos de competencias genéricas, las que pertenecen y definen a las de ALFIN tienen capacidad para adquirir significado dentro del clúster de otras competencias, como si se tratasen de piezas que pueden amoldarse para activar procesos para alcanzar metas, las cuales trascienden a las de su propio origen, alcanzando mayor complejidad.

Asimismo, los conocimientos y habilidades de la ALFIN, en su modalidad de competencias genéricas, se movilizan e integran en la construcción de una base sólida para la acción de competencias estratégicas y metodológicas como las investigativas, de manera que no pueden ser eludidas si se pretende una sólida formación académica y de investigación.

Si bien las competencias genéricas pueden considerarse como relevantes para estudiantes de todas las disciplinas, es posible observar que existen competencias genéricas relacionadas con la información más útil para ciertas disciplinas, por lo que es conveniente la existencia de estándares diferenciados por áreas del conocimiento.

Se logró identificar la intersección entre los Estándares de la ACRL para estudiantes de antropología y sociología y las competencias genéricas seleccionadas, concluyendo que cuando un individuo logra la alfabetización en la información aprehende implícitamente algunos estándares e indicadores de las competencias genéricas mencionadas en este trabajo.

Por tanto, se considera que estos estándares de ACRL para estudiantes de antropología y sociología pueden ser de utilidad para un proyecto de investigación que busque promover una serie de importantes competencias relacionadas con la información en estudiantes de Ciencias Sociales y Humanidades. Sin duda son necesarias más y más detalladas investigaciones para obtener datos más precisos acerca del alcance de los conceptos de diversas competencias relacionadas con información y sobre la forma en que se dispone de herramientas adecuadas para promoverlas y evaluarlas.

Nota: *Los autores agradecen a César Alor Espinoza por los apoyos brindados a lo largo de todo el proceso que concluyó con este trabajo. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México)*

***Jesús Cortés-Vera**

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México)

Correo electrónico: jcortes@uacj.mx

Doctor en Bibliotecología y Estudios de la Información por la UNAM. Maestro en Bibliotecología y Ciencias de la Información por la Universidad de Guanajuato. Es Miembro, nivel 1, del Sistema Nacional de Investigadores. Profesor-Investigador de Tiempo Completo desde 1995 en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Sus áreas de interés académico están relacionadas con la alfabetización informacional, la alfabetización académica, la ciudadanía digital, temas sobre los que ha publicado Libros y una diversidad de artículos, además de participar en eventos nacionales e internacionales. Es líder del Cuerpo Académico en formación: Competencias informacionales para la vida académica y la ciudadanía digital.

****Thelma Jovita García**

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México)

Correo electrónico: thelma.garcia@uacj.mx

Estudió la Licenciatura en Ciencias de la Información en la Universidad Autónoma de Chihuahua; cursó la maestría en Bibliotecología y Ciencias de la Información en el Instituto Tecnológico de Monterrey. En 2016 obtuvo el grado de doctor en Ciencias Pedagógicas, por la universidad Enrique José Varona, en La Habana, Cuba. Ha sido ponente en diversos congresos nacionales e internacionales y ha publicado artículos indizados y de divulgación. Actualmente es profesora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez donde es miembro del cuerpo académico Competencias informacionales para la vida académica y la ciudadanía digital.

*****Saknicté Pisté Beltrán**

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México)

Correo electrónico: saknicté.piste@uacj.mx

Profesora de tiempo completo en el Depto. de Humanidades de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Doctora en Bibliotecología y Ciencias de la Información por la Universidad Carlos III de Madrid. Obtuvo un Máster en Documentación digital en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona y un Máster en Documentación por la Universidad Carlos III de Madrid. Sus áreas temáticas de interés se centran principalmente en la enseñanza y evaluación de competencias informacionales, sobre las cuales ha publicado artículos y presentado ponencias en foros nacionales e internacionales. Perteneció al cuerpo académico Competencias informacionales para la vida académica y la ciudadanía digital.

******Ma. Lourdes Tiscareño Arroyo**

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México)

Correo electrónico: saknicté.piste@uacj.mx

Profesora de tiempo completo en el Departamento de Humanidades de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Realizó el Doctorado en Investigación en El Colegio de Chihuahua, la maestría en Ciencias de la Información y Administración del Conocimiento en el ITESM y la Licenciatura en Bibliotecología en la Universidad Autónoma de Guadalajara. Sobre competencias informacionales ha publicado artículos indizados y de divulgación y ha sido ponente en diversos congresos nacionales e internacionales. Perteneció al cuerpo académico Competencias informacionales para la vida académica y la ciudadanía digital (en formación), donde se cultivan las LGAC: Alfabetización informacional, Alfabetización académica y Ciudadanía digital. Correo electrónico: itiscare@uacj.mx

Referencias

- ALA/ACRL/ANSS Instruction and Information Literacy Committee Task Force on Information Literacy Standards (2008). Information literacy standards for anthropology and sociology: Approved by the ACRL Board, January 2008. *College & Research Libraries News*, 69 (6), 342-349.
- Association of College and Research Libraries. ACRL (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Recuperado de <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency#f1>
- Carlino, P. (2006). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Catts, R., & Lau, J. (2008). *Towards information literacy indicators*. Francia: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001587/158723e.pdf>
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de Educación*, (325), 299-322.
- Cortés, J., González, D., Lau, J., Moya, A., Quijano, A., Rovalo, L., & Souto, S. (2002). *Normas sobre Alfabetización en Educación Superior*. Tercer Encuentro sobre Desarrollo de Habilidades Informativas. Ciudad Juárez. Recuperado de <https://www.uv.mx/veracruz/usbi/files/2012/09/DeclaratoriaTercerDHI.pdf>.
- Council of Australian University Libraries. CAUL. (2001). Information Literacy Standards. Recuperado de <http://archive.caul.edu.au/aul-doc/InfoLitStandards2001.doc>.
- Donald, J.G. (1985). Intellectual Skills in Higher Education. *The Canadian Journal of Higher Education*, 15(1), 53-68.
- Estrada, O. (2014). Sistematización teórica sobre la competencia investigativa. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 177-194. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.9>.
- Facione, P.A., Oxman-Michelli, W., Weinstein, M., & Montclair State College (1991). Critical thinking: A statement of expert con-

sensus for purposes of educational assessment and instruction. Upper Montclair, NJ: Institute for Critical Thinking, Montclair State. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>

- Gallardo, O. (2003). Modelo de formación por competencia para investigadores. *Contexto Educação*, 18(70), 9-25.
- Gayol, M., Montenegro, S., Tarrés, M., & D'Ottavio, A. (2008). Competencias investigativas Su desarrollo en carreras del Área de la Salud. *Unipluriversidad*, 8(2), 1-8.
- Kamil, M., Borman, G., Dole, J., Kral, C., Salinger, T., & Torgesen, J. (2008). *Improving adolescent literacy: effective classroom and intervention practices*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences. Recuperado de https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/PracticeGuide/adlit_pg_082608.pdf.
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y vida: Revista latinoamericana de lectura*, 27(4). 30-39. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/751-alfabetizacion-academica-tempranapdf-sSJKg-articulo.pdf>
- Ministerio de Educación. España (2010). *La lectura en PISA 2009: Marcos y pruebas de la evaluación*. España. Recuperado de : <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/lectura-en-pisa.pdf?documentId=0901e72b8072f8d9>.
- Ministerio de Educación. Perú (2018). *Marco de evaluación de la competencia lectora de PISA 2018*. Lima: Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/11/Marco-teorico-Pisa-2018.pdf>.
- OCDE (2010). *Habilidades y competencias del Siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. España: Ministerio de Educación. Recuperado de http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf.
- OCDE. (2006). *Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en ciencias, matemáticas y lectura*. Santillana Ed-

ucación: España. Recuperado de https://www.academia.edu/21568637/Comprension_lectora_PISA

Partington, D. (2002). *Essential Skills for Management Research*. Londres: SAGE Publications.

Paul, R., & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking. Recuperado de <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>.

Paul, R., & Elder, L. (2005). *Estándares sobre competencias para el Pensamiento Crítico*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking. Recuperado de https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf.

Proyecto Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina, en el Informe final Proyecto Tuning-América Latina. 2004-2007*. Publicaciones Universidad de Deusto.

Reimer, F., & Jacobs, J.E. (2006). *Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article3892>.

Rivas, L.A. (2011). Las nueve competencias de un investigador. *Investigación Administrativa*, (108), 34-54.

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Estatal de Sonora (UES) por la publicación de este libro.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo en el financiamiento de la investigación que dio como resultado este libro.

Al Instituto Sonorense de Cultura por su valioso apoyo para la publicación de este libro.

Al Consejo Editorial de la Universidad Estatal de Sonora por la revisión y gestiones para esta publicación.

A los colegas que colaboraron en el arbitraje de este texto por su contribución para la calidad de esta publicación.

Al Mtro. Juan Carlos Reyes López por su valioso apoyo y asesoría en el trabajo estadístico para esta investigación.

Este libro es producto del trabajo de la Red de Investigación **Literacidad Digital en la Universidad** en la cual participan investigadores y estudiantes de universidades mexicanas y del extranjero.

**Alfabetización informacional para la
gestión del conocimiento en la universidad**

Se terminó de imprimir el 12 de diciembre de 2019
en los talleres de COLOR EXPRESS DE MÉXICO S.A. DE C.V.
Calle 12 de Octubre 130, San Benito, 83190
Hermosillo, Sonora, México

Se imprimieron 200 ejemplares

ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL

para la gestión del conocimiento
en la universidad

Seis instituciones de educación superior de tres países diferentes, dos de América Latina y una de Europa participaron en un estudio sobre la alfabetización informacional en la Universidad. Algunas realidades paralelas, otras dispares. Los jóvenes que participaron en la investigación evidencian rasgos de que la globalización es un hecho que les toca, así como las particularidades que dan sentido e identidad a su ser como mexicanos, argentinos o españoles.

Este libro encarna una introspección, una mirada reflexiva al interior de nuestras universidades, que con la alfabetización informacional quieren dar a sus estudiantes las herramientas necesarias para acceder, evaluar, procesar información, generar y divulgar conocimiento que les permitirá ser profesionistas productivos comprometidos con la sociedad inmersa dialéctica del cambio.

