

## **Alfabetización digital de estudiantes universitarios en las modalidades presencial y virtual**

Digital literacy of university students in traditional and virtual modalities

**Lilián Ivetthe Salado Rodríguez**

Lilian.salado@ues.mx

**Sofía Amavizca Montaña**

amavizcasofia@yahoo.com.mx

**Rosa Elena Richart Varela**

Elena.richart@suv.udg.mx

**Raúl Rodríguez Jiménez**

rraul@sociales.uson.mx

Recepción: 10 de noviembre de 2019

Aceptación: 12 de diciembre de 2019

### **Resumen**

Se realizó una intervención con dos grupos de estudiantes; uno de la Universidad Estatal de Sonora, donde se trabaja presencialmente y otro de la Universidad de Guadalajara Virtual, donde las clases son en línea. Se indagaron cuestiones relacionadas con el acceso, habilidades y prácticas en el entorno digital de los estudiantes para conocer su nivel de alfabetización digital y establecer una posible conexión entre esta y la modalidad en la que estudian. Se utilizó, como instrumento, un cuestionario cuyos resultados revelaron que existe una brecha generacional que determina un mayor grado de uso de las herramientas digitales en los estudiantes más jóvenes, aun cuando no trabajen en una modalidad virtual y que este uso de tecnología no garantiza un aprendizaje significativo puesto que los estudiantes virtuales, a pesar de que podría suponerse que deberían tener mayores habilidades en el uso de las herramientas digitales, no fue así; sin embargo, mostraron un pensamiento crítico más desarrollado que aquellos que se desenvuelven en la modalidad presencial.

**Palabras clave:** Alfabetización digital; Estudiantes universitarios; Modalidad presencial; Modalidad virtual

## Abstract

An intervention was conducted with two groups of students; one from the State University of Sonora, where they have traditional classes and another one from the Virtual University of Guadalajara, where the classes are online. Questions related to access, skills and practices in the digital environment of students were investigated to know their level of digital literacy and establish a possible connection between this and the modality in which they study. A questionnaire was used as a tool whose results revealed that there is a generational gap that determines a greater degree of use of digital tools in younger students even when they do not work in a virtual modality and that this use of technology does not guarantee a meaningful learning. The virtual students showed a more developed critical thinking than the students in a traditional modality.

**Keywords:** digital literacy; College students; Face to face modality; Virtual modality.

## Introducción

La incursión de las tecnologías de información y comunicación (TIC) a la educación ha abierto nuevas perspectivas, estrategias de enseñanza y debates en torno a las competencias, habilidades y aspectos que la institución escolar debe abordar con diferentes y cambiantes visiones. El presente artículo tiene como objetivo analizar la alfabetización informacional de estudiantes universitarios que trabajan bajo distintos modelos educativos: los jóvenes de la Universidad Estatal de Sonora (UES), cuyo modelo educativo es presencial y los de la Universidad de Guadalajara Virtual (UDGV), quienes estudian en una modalidad virtual. Con la prerrogativa de los estudiantes de la universidad virtual podrían tener un mayor grado de alfabetización informacional, dadas las características de su entorno y condiciones educativas, se propone este estudio, el cual no

pretende tener representatividad en el universo de la población estudiada, sino como un primer acercamiento al análisis comparativo de la alfabetización informacional de los universitarios y su posible relación con la modalidad educativa en la que se desempeñan.

Por lo tanto, el problema de investigación se centra en la diferenciación, si es que existe, del nivel de alfabetización informacional entre estudiantes universitarios presenciales y estudiantes universitarios virtuales. El objetivo principal es reconocer similitudes y diferencias de la alfabetización informacional en estudiantes universitarios de dos diferentes modalidades educativas. La tradicional, donde la alfabetización informacional es muy importante para los procesos educativos que se llevan a cabo en la universidad; y la virtual, donde las capacidades relacionadas con la alfabetización informacional no solo son necesarias, sino indispensables.

Se presenta una discusión respecto a lo que se entiende como alfabetización digital así como la diferenciación con otros conceptos similares, se explica, brevemente, las bases que sustentan los modelos educativos de ambas universidades y, finalmente, se presentan los resultados de la exploración realizada con los estudiantes y las conclusiones al respecto.

## La alfabetización digital y sus aproximaciones

En el plano educativo existen diversas discusiones, actuales y otras no tanto, que tienen un énfasis en torno a las prácticas de lectoescritura y la inclusión en la educación formal e informal de las herramientas digitales y las competencias en los agentes educativos que esto conlleva. Hay una convergencia de términos cuya conceptualización sigue siendo debatida. De tal manera que en la literatura se manejan términos como alfabetización digital, alfabetización informática, alfabetización informacional,

alfabetización en medios, literacidad digital, entre otros. Por lo cual consideramos que es fundamental retomar estos conceptos y sus implicaciones para tener mayor claridad en lo que se pretende indagar.

A partir de la inclusión de las herramientas digitales, se hicieron indispensables la incorporación de nuevas competencias y habilidades en los estudiantes y profesores. Uno de los primeros conceptos que se discutió, principalmente, entre los estudios de las ciencias documentales fue la alfabetización informática la cual, de acuerdo con Tuckett, citado en Bawden (2002), consta de tres componentes: el conocimiento de lo que se puede hacer con la computadora, las destrezas necesarias para hacerlo y una autoconfianza para manejar computadoras. La alfabetización informática, que constituye los saberes instrumentales sobre la búsqueda y tratamiento de la información, se considera parte de la alfabetización digital.

La alfabetización informacional, como destreza, nos permite expresar, explorar y comprender el flujo de ideas individual y de grupos de personas en un entorno tecnológico cambiante (Bawden, 2002). El término de alfabetización informacional fue evolucionando y al estar en una era digital se incorpora este adjetivo de manera que a las capacidades y destrezas, que ya se le atribuían a la alfabetización informacional, se añaden aquellas que tienen que ver con los diferentes tipos de formatos que ahora se pueden manejar: imágenes, sonidos, videos, etcétera.

La alfabetización digital, de acuerdo con Bawden (2002), tiene que ver con el dominio de las ideas, no de las teclas; y esta habilidad va más allá de encontrar las cosas, significa también que se tiene la capacidad para dar un uso significativo a lo que encontremos. La alfabetización digital es un proceso continuo que va más allá de la simple adquisición de la capacidad de leer y escribir, comprender un concepto o manejar un instrumento (Casado, 2006). La inclusión de la alfabetización digital en

el currículo debe considerarse en todos los niveles educativos y, en la educación superior, resulta indispensable ya que, de acuerdo a Casado (2006), es un proceso de adquisición de los conocimientos necesarios para conocer y utilizar, adecuadamente, las infotecnologías y responder críticamente a los estímulos y exigencias de un entorno informacional cada vez más complejo.

La alfabetización digital, apunta Moreno (2006), implica contar con criterio para tomar decisiones tecnológicas y para saber lo que tenemos que saber y lo que no. En la universidad, donde el conocimiento se empieza a especializar, es indispensable que los estudiantes cuenten con esta capacidad. Otro término que ha sumado a la discusión es el de "literacidad digital", cuyo origen se remonta a la traducción del vocablo en inglés *literacy*, lo cual le ha valido interrogantes sobre su adecuada utilización pero que se entiende, al igual que la alfabetización digital como un conjunto de competencias en el "hacer" y en el "ser". Según López-Bonilla y Pérez (2013), leer y escribir pueden tomarse como habilidades neutras o se puede hacer desde una perspectiva social y ser vistas como formas de ser, prácticas que generan identidades. De esta manera tenemos que la literacidad es algo que practican las personas letradas y la alfabetización es la acción pedagógica que realizan los distintos agentes e instituciones sobre las personas (López-Bonilla y Pérez, 2013).

A pesar de que la alfabetización y la literacidad digital son términos que muchos autores han utilizado como sinónimos (incluso en el idioma inglés se traducen igual), existe una corriente de trabajos sobre lectura y escritura llamada Nuevos Estudios de Literacidad (NEL; *New Literacy Studies*), en los cuales se describen de manera detallada cómo utilizamos determinados textos en situaciones y momentos concretos, en comunidades particulares y con objetivos específicos para alcanzar un propósito explícito (Scribner y Cole, 1981; Camitta, 1993; Street,

1995; Lankshear, Gee, Knobel y Searle, 1997; Barton y Hamilton, 2004; Gee, 2000; Kress, 2003; Kalman, 2004; Zavala, 2009, Cassany, 2012; Cassany y Hernández, 2012; Cano, 2018; Shafirova, 2018).

Entonces, para los NEL, la literacidad es una práctica social que varía de un contexto a otro y que necesita ser entendida local e históricamente (Street, 1984; Cassany, 2012). No se trata de medir habilidades, sino de describir y comprender los “usos y significados de la literacidad en contextos sociales específicos” (Márquez y Valenzuela, 2017, p. 4).

En el presente estudio se retoma la alfabetización digital, misma que incluye las capacidades y habilidades descritas, tanto en la alfabetización informática como la informacional, puesto que se considera que los aspectos medidos por un instrumento de corte cuantitativo, no son suficientes para abordar la literacidad digital de las personas, pero representa un primer acercamiento para desentrañar las prácticas digitales de los estudiantes universitarios.

### **La alfabetización digital y la vida académica**

Desde el inicio de la incursión de las TIC a la educación, lo que al principio parecía una carrera donde la institución educativa no alcanzaría nunca el desarrollo de la tecnología, y, actualmente, es una relación más armonizada y natural. El interés de muchos investigadores ha sido develar cómo es que las diversas herramientas digitales influyen en los procesos de enseñanza aprendizaje, así como los beneficios o perjuicios de su incursión en la educación.

Balanskat, Blamire y Kefala (citados por Area, 2008), señalan que los países de la Unión Europea han incrementado la inversión, equipamiento, conectividad, producción de contenidos digitales y formación del profesorado y aun así, concluyeron que las TIC se utilizan para apoyar pedagogías ya existentes y no para innovar.

En la actualidad, resulta imprescindible asegurarse de que los estudiantes adquieren y desarrollan aptitudes para el uso de la información desde su entrada en la enseñanza superior (ALA, citado por Negre, Marín y Pérez, 2018), sobre todo, teniendo en cuenta que no siempre, o no de una manera sistemática, se han podido beneficiar de una formación a este respecto en estratos anteriores del sistema educativo.

Malbernat (2010) contempla la incorporación de las TIC en las instituciones de educación superior como una necesidad para instruir a los estudiantes en un contexto que no sea incoherente y anacrónico con el ámbito laboral y cotidiano. Estas aseveraciones aplican al sistema de educación superior, independientemente de la modalidad del mismo. Los modelos educativos en las universidades se han ido decantando por la educación por competencias, y uno de sus principales objetivos es enseñar al estudiante a aprender a aprender, como una competencia no solo profesional, sino para la vida.

En la educación a distancia, de acuerdo con Malbernat (2010), se entiende el involucramiento no solo de estudiantes y profesores, sino también de medios tecnológicos y que los profesores cumplen roles no tradicionales ya que pueden participar, sistemáticamente, del acto académico de manera asincrónica con el estudiante. Por lo tanto, las actividades a distancia no sólo deben implicar renovación tecnológica, sino, también una nueva situación de aprendizaje apropiada para un modelo de enseñanza que se sustente de didácticas diseñadas convenientemente y con estudiantes en condiciones de responder a ello, donde la alfabetización informacional resulta indispensable para transitar con éxito no su preparación académica dentro de una comunidad virtual.

De acuerdo con Area (2010), la formación en competencias informacionales en la enseñanza universitaria responde a que las universidades deben

ofrecer a la ciudadanía una educación superior, donde se les forme como sujetos competentes para afrontar los complejos desafíos de la cultura, del conocimiento, de la ciencia, de la economía y de las relaciones sociales de este siglo XXI y esto aplica a cualquier programa educativo y/o modalidad bajo la cual los estudiantes lleven a cabo su formación profesional.

### **Modelos educativos en la UES y la UDGV**

La UES fue fundada en 1980 y, actualmente, tiene cinco unidades académicas en las que se ofrecen 22 programas educativos de licenciatura e ingeniería y tres de posgrado.

En la institución se trabaja con un modelo educativo denominado ENFACE (con un enfoque en el aprendizaje y centrado en el estudiante) por estar encaminado al aprendizaje y centrado en el estudiante. Tiene tres ejes significativos: flexibilidad, enfoque centrado en el aprendizaje y las competencias profesionales.

En este enfoque pedagógico, el alumno figura como el actor principal; su rol es activo en la búsqueda, análisis e integración del conocimiento. Por lo anterior, se requieren desarrollar actividades de planeación, supervisión y evaluación del aprendizaje desarrolladas por el sujeto que aprende, con la guía del profesor.

El enfoque educativo, centrado en el aprendizaje, precisa desarrollar algunas estrategias como el aprendizaje activo, colaborativo, en situaciones reales y auténticas; el desarrollo de competencias o habilidades cognitivas (análisis, síntesis, resolución de problemas, evaluación y retroalimentación); actividades para el desarrollo de conocimientos complejos, a través de la discusión de sentidos y significados (CESUES, 2007, p.10).

La población que actualmente atiende la UES es de 11,090 estudiantes en las cinco unidades académicas ubicadas en diferentes ciudades del estado de Sonora.

### **Universidad de Guadalajara Virtual (UDG Virtual)**

En 1990, se creó el Sistema de Universidad Abierta y a Distancia (SUAD), su objetivo era ofrecer un sistema de educación abierta y a distancia que diera la posibilidad de formación certificada a personas que no podían realizar estudios formales de tipo presencial.

A partir de 2005 cambia de nombre a Sistema de Universidad Virtual (SUV por sus siglas y UDG Virtual). Esta universidad virtual se destaca como un sistema innovador, original; que propicia el desarrollo regional al ofrecer opciones de educación a personas que no podían realizar estudios universitarios en medios presenciales, pues vincula a la educación superior con el sector productivo y el desarrollo sustentable.

La Universidad Virtual ofrece, actualmente 14 programas educativos, un programa de nivel medio superior, siete en nivel licenciatura, cinco maestrías y un doctorado. 94 por ciento cuenta con el nivel uno de calidad por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). En el ciclo escolar 2014 "A" la población de UDG Virtual fue de 4,005 estudiantes, inscritos en programas educativos formales con estudiantes que viven en 104 municipios de Jalisco y en las 32 entidades de la República. También cuenta con estudiantes de 15 países.

## Metodología

El estudio se llevó a cabo en una población de estudiantes universitarios mexicanos inscritos en dos instituciones: la UES y la UDGV. Se contó con la participación de dos grupos de estudiantes, uno de la UES y otro de la UDGV, ambos del área económico-administrativa. Los participantes de la UES respondieron una encuesta en línea en las instalaciones de la institución, bajo la supervisión de un profesor. En el caso de los participantes de la UDGV se les envió la siguiente liga a su cuenta de correo electrónico: pese a que estas las universidades realizan sus actividades de manera distinta; en ambas se trabaja con un modelo por competencias, se promueve la utilización de herramientas digitales, se han implementado diferentes estrategias para impulsar y mejorar las habilidades de lectoescritura y del uso y buen aprovechamiento de las TIC. De ahí que se haya planteado esta intervención como un estudio de casos.

De acuerdo con Stake (1995), el estudio de casos permite la observación de particularidades y el análisis de la complejidad de un caso singular, además, agrega que, son de especial interés en el área educativa por las coincidencias y las diferencias; e incluso en el estudio colectivo de casos, no se debe dar la máxima prioridad a la selección mediante muestras de características. El equilibrio y la variedad son importantes (Stake, 1995).

Para recolectar los datos, cuyo análisis define la alfabetización informacional de los estudiantes, se aplicó un cuestionario cuya finalidad es la de explorar aspectos relacionados con el uso de herramientas digitales, habilidades de lectoescritura, detección de problemas de aprendizaje y el uso de algunos servicios institucionales por parte de los estudiantes.

La aplicación en la UES se llevó a cabo con la ayuda de un profesor que estuvo de manera presencial con el grupo mientras llenaba el cuestionario y por parte de la UDGV, se les envió un correo solicitando su participación. Las respuestas se guardaron de manera automática en una base de datos para posterior análisis con el programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 22.

## Resultados

Las poblaciones, además de diferir en el modelo educativo en el cual se desempeñan, difieren en su caracterización. El promedio de edad de los estudiantes de UES es de 19.26 años; 67.9% son mujeres, 32.1% hombres; el 35.85% trabaja. Mientras que en la UDGV el promedio de edad es 37.19 años; 51.6% son mujeres, 48.4% hombres y el 93.55% es laboralmente activa. Lo anterior es comprensible puesto que la UDGV fue creada pensando, principalmente, en este tipo de estudiantes.

La información que arrojó el cuestionario se analizó en tres bloques: 1) Acceso y uso de los recursos. 2) Habilidades digitales y hábitos de lectura. 3) Desarrollo de pensamiento crítico.

### Acceso y uso de recursos digitales

Un aspecto fundamental en la alfabetización informacional de los individuos es el acceso que tienen a los recursos digitales, no sólo en cantidad sino también en calidad. En este apartado se analizó el acceso a diferentes tipos de recursos, las horas que se conectan a Internet desde diversos lugares y la utilización de los recursos institucionales digitales.

Se indagó las horas que se conectan a Internet en el día y desde qué ubicación lo hacían. En el rango mayor (más de 6 horas), se muestran los resultados que se obtuvieron en la Tabla 1, donde podemos ver



que los estudiantes de la UDGV se conectan mayormente desde sus lugares de trabajo y los estudiantes de la UES, a pesar de que no están en una modalidad en línea y la mayoría no son laboralmente

activos, se conectan más desde su teléfono móvil. Los lugares donde menos estudiantes se conectan fueron la escuela y lugares públicos.

**Tabla 1. Lugares donde los estudiantes se conectan más de 6 horas diarias a Internet**

Lugar de conexión	UDGV	UES
Casa	9.70%	30.20%
Trabajo	45.20%	9.40%
Teléfono móvil	16.10%	37.70%

Fuente: Elaboración propia

Otro de los aspectos analizados fue el acceso a diferentes tipos de recursos que se consideran básicos para las actividades de aprendizaje que deben desarrollar como estudiantes universitarios, en el caso de los videos relacionados con su disciplina, los porcentajes mayores se ubicaron para los estudiantes de la UDGV (29%) en las fuentes institucionales, mientras los de la UES (26.4%) no accede o lo hace mediante consulta en línea. Para

los libros electrónicos, en ambas instituciones se accede, mayormente, mediante descarga gratuita: UDGV (35.5%) y UES (28.3%); en cuanto a las bases de datos, los de UDGV acceden, principalmente, mediante fuentes institucionales (48.4%) y los de la UES como consulta en línea (24.5%). En la Tabla 2 podemos observar el porcentaje de estudiantes que no acceden de ninguna forma a estos materiales.

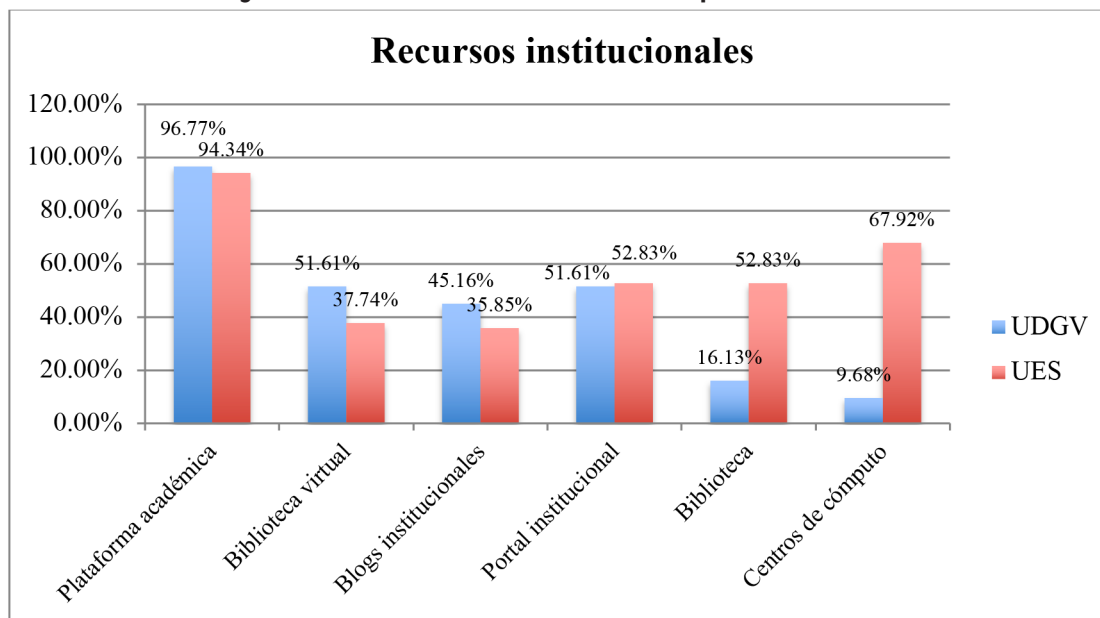
**Tabla 2. Porcentaje de estudiantes que no acceden a los materiales**

Material	UDGV	UES
Videos relacionados a su disciplina	9.70%	26.40%
Libros electronicos	9.70%	30.20%
Bases de datos	3.20%	34%
Software	19.40%	15.10%

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, se indagó el acceso que tienen los estudiantes respecto a recursos digitales institucionales, en la Figura 1 se muestra el porcentaje de los estudiantes que dijeron utilizarlos “Frecuentemente” o “Siempre”.

Figura 1. Recursos institucionales utilizados por los estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

### Habilidades digitales y hábitos de lectura.

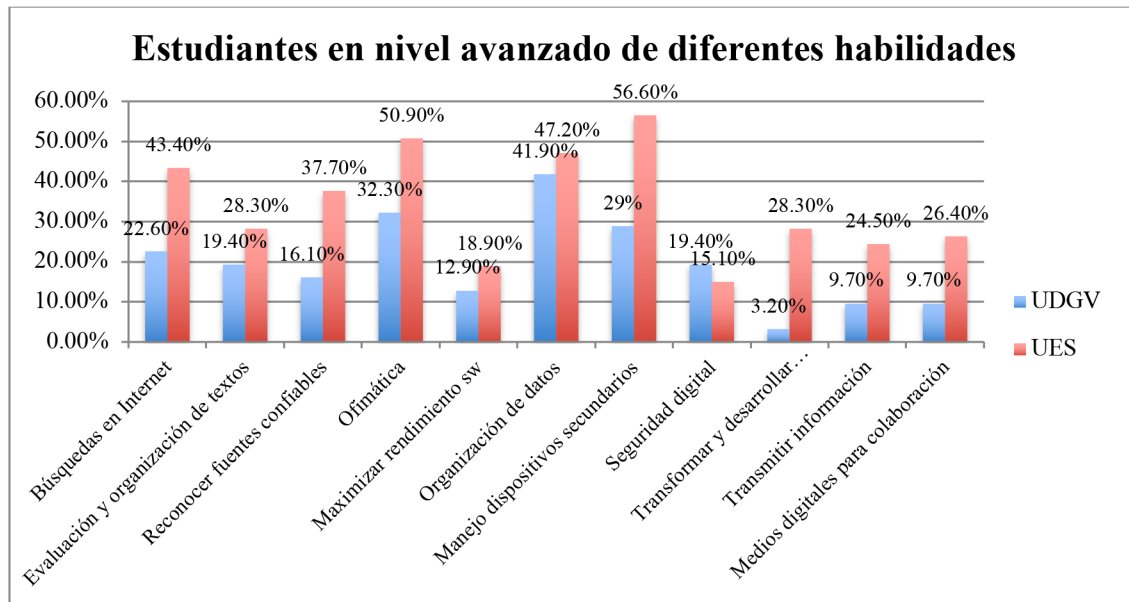
Anteriormente, se hizo hincapié en las competencias que debe dominar una persona “alfabetizada digitalmente”, el nivel instrumental está representado en este bloque de información donde podemos observar las habilidades de los estudiantes en cuanto al uso de herramientas digitales así como también algunos de sus hábitos de lectura, aspectos que son clave en la alfabetización digital pero cuyo alcance no es suficiente para alcanzar un nivel óptimo de aprovechamiento y aprendizaje.

Las habilidades digitales que dijeron tener los estudiantes de ambas instituciones se muestran en la Figura 2. A pesar de que los estudiantes de la UES no se desempeñan en un modelo virtual, consideran

que tienen mejor desarrolladas las diferentes habilidades digitales a excepción de los aspectos de seguridad. Por lo que podríamos inferir que existe una brecha generacional donde los estudiantes más jóvenes, evidentemente, superan las habilidades de aquellos que los rebasan en edad.



**Figura 2. Porcentaje de estudiantes en nivel Avanzado en las diferentes habilidades digitales**



Fuente: Elaboración propia

Se consultó a los estudiantes sobre qué herramientas utilizaban para fines de aprendizaje, los porcentajes de aquellos que dijeron “Siempre” utilizarlas y las herramientas, se muestran en la Tabla 3.

**Tabla 3. Herramientas digitales que los estudiantes utilizan con fines de aprendizaje**

Herramienta	UDGV	UES
Chat	54.80%	79.20%
Correo electrónico	74.20%	52.80%
Redes sociales	29%	66%
Plataforma académica	71%	49.10%
Videollamada	3.20%	17%
Mensaje de texto	25.80%	18.90%

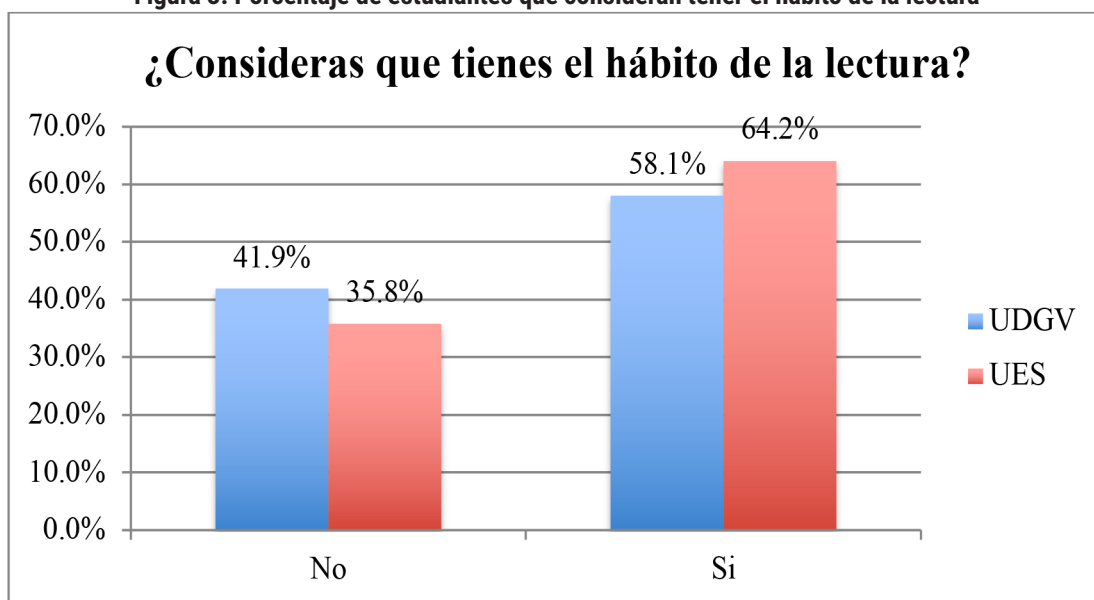
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los hábitos de lectura, el 62% de los alumnos encuestados para este estudio opinó que sí tiene el hábito de la lectura mientras el 38% señaló que no lo tiene. Al comparar las respuestas de los es-

tudiantes de las dos universidades, como se observa en la Figura 3; un mayor porcentaje de estudiantes de UES considera tener hábitos de lectura, el 64%, mientras en la UDGV es el 58%. En este sentido es importante señalar que los estudiantes reproducen representaciones sociales en las que se consideran poco o malos lectores porque no leen libros completos o lecturas reconocidas o valoradas como académicas.

Como lo señalan Bartton y Hamilton (2010), las prácticas letradas se sitúan en contextos y para diversos propósitos, y se consideran, también, las prácticas vernáculos y para diferentes dominios como pueden ser el hogar, la escuela y el trabajo; es decir, no solo los textos académicos se consideran lectura.

Figura 3. Porcentaje de estudiantes que consideran tener el hábito de la lectura

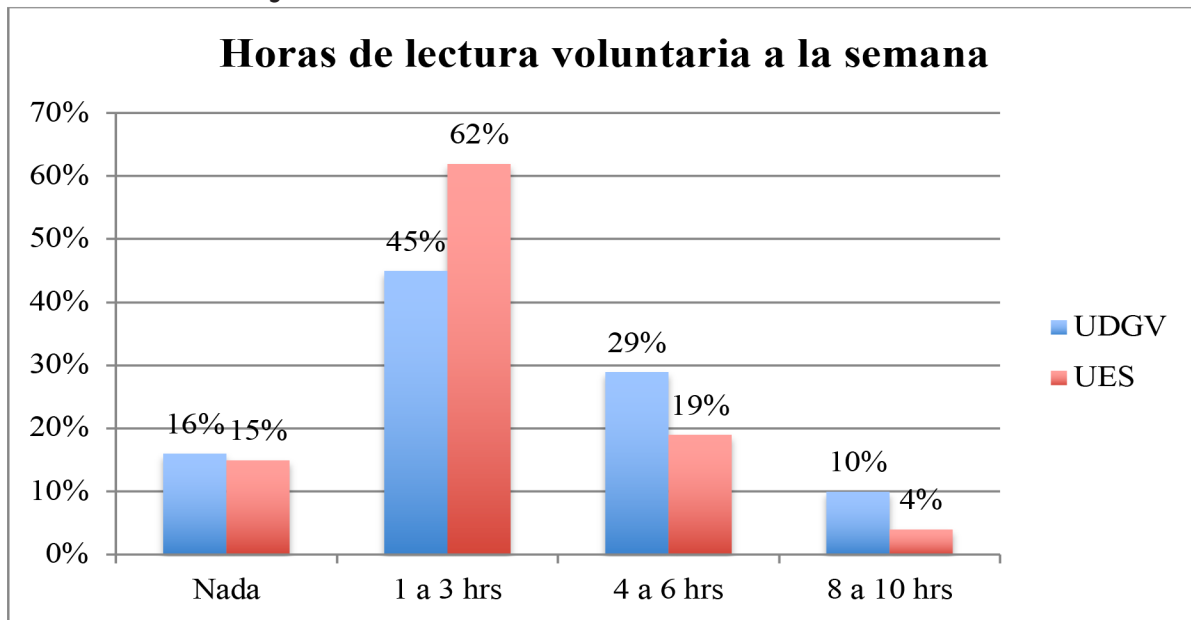


Fuente: Elaboración propia.

Se preguntó a los estudiantes por qué consideraban tener el hábito de la lectura: el 26% señaló disfrutar de leer, que le gusta leer libros o artículos por horas, lee libros por lo menos una vez a la semana, no le cuesta trabajo leer libros. Sin embargo, el 23% señaló que se le dificulta concentrarse para leer, solo lee lo de la escuela, se queda dormido. Lo variado de

las respuestas nos puede indicar que no todos los textos ni las prácticas letradas les parecen atractivos. En la Figura 4 se muestran las horas de lectura semanales que los estudiantes dijeron realizar de manera voluntaria.

Figura 4. Horas de lectura voluntaria semanales de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia

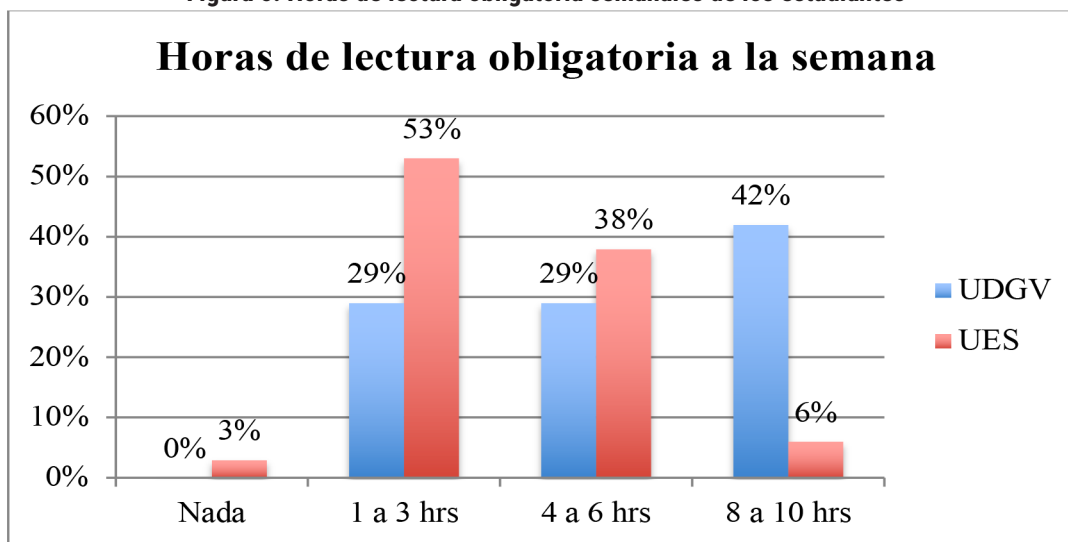
En lo relacionado a leer por motivos académicos se observa que es una razón importante por la que los estudiantes leen, el 35% del total de los estudiantes lee de 4 a 6 horas a la semana con este fin.

En horas de lectura destacan los estudiantes de la UDGV, el 29% lee de 4 a 6 horas semanales por razones académicas, 42% lee de 8 a 10 horas, mientras los de la UES, el 19% lee de 4 a 6 horas a la semana y solo el 6%, dedica de 8 a 10 horas para el mismo fin. Lo anterior puede deberse a dos razones: los alumnos de la UDGV, en su mayoría, rebasan los 30 años y esa edad les confiere madurez y mayor responsabilidad que los alumnos de la UES, cuyas edades oscilan entre los 18 y 22 años aproximadamente. También, puede influir el modelo educativo que se tiene, en el caso de la UDGV, es un modelo virtual que demanda mayor autonomía y autorregulación que los estudiantes de la UES, cuyo modelo es presencial y por competencias.

Sin embargo, destaca también el hecho de que el 56% lee de forma voluntaria, por interés personal;

menos cantidad de horas, pero sin nada que les obligue a hacerlo. En este sentido, el 62% de los estudiantes de la UES dijeron que leen de una a tres horas semanales de manera voluntaria. Por otro lado, en la Figura 5 se puede observar el número de horas semanales de lectura que los estudiantes dedican de manera obligada para cumplir con asignaciones de sus materias.

Figura 5. Horas de lectura obligatoria semanales de los estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

La fuente más utilizada por los estudiantes para realizar sus tareas académicas es el Internet, así lo declaró el 25% de los alumnos encuestados. El 12% señalaron preferir páginas, libros electrónicos y, finalmente, 19% optan por las revistas y periódicos electrónicos. Es decir, que casi el 60% elige utilizar fuentes digitales para realizar sus tareas académicas.

Si bien, en su mayoría, los estudiantes escogen utilizar fuentes electrónicas si establecen diferencias que son significativas en la calidad de sus contenidos; por ejemplo, el 30% de los alumnos de la UES consultan Internet para sus tareas y los estudiantes de la UDSV solo el 16%. Estos últimos estudiantes optan por diversificar sus búsquedas en fuentes poco más confiables como diversas páginas de Internet, Libros electrónicos, Revistas y periódicos electrónicos, así lo expresó el 39% de los alumnos de la UDSV.

En lo referente a lectura sin propósitos académicos se puede apreciar la diversidad de gustos en las prácticas letradas: el 32% del total de participantes en el estudio prefiere leer libros impresos, el 20% páginas de Internet, el 12% páginas de Internet y libros impresos y, el 14%, páginas de Internet y li-

bro electrónicos. Este tipo de textos narran lo que ocurre en el entorno de los estudiantes, sus preferencias son diversas porque así los son sus prácticas en la realidad actual: se leen textos en Internet, correos electrónicos, periódicos, páginas diversas para mantenernos informados, para pasar el rato o porque los medios digitales permiten las multitareas, es decir, mientras reviso mi correo electrónico, veo que publican en redes sociales y así vamos de un texto a otro, a veces, sin percatarnos del tiempo.

Además de la diversidad de medios a los que recurren para leer, se observa también la persistencia de leer aún en medios impresos que hubo quienes apostaron a su desaparición con la llegada de los textos electrónicos.

Si establecemos diferencias entre los estudiantes de las dos universidades por prácticas letradas no académicas, se observa que los estudiantes de la UES, el 36%, prefieren más los libros impresos que los de la UDSV, solo los prefiere el 27%. Los alumnos de la UDSV prefieren leer páginas de Internet, el 29%, mientras los alumnos de la UES solo prefiere hacerlo el 6%.

## Desarrollo de pensamiento crítico

Las competencias técnicas o el nivel instrumental no son suficientes, es necesario que los estudiantes aprendan y den uso a las herramientas significativamente. En el proceso de la lectura, Ingarden (2005), declara que existe lo que él llama la "indeterminación" que se refiere a los aspectos del objeto representado que no están en ella. El texto no puede determinar todo, pues en el proceso de recepción que este teórico llama también concreción, esas indeterminaciones se fijan por el lector.

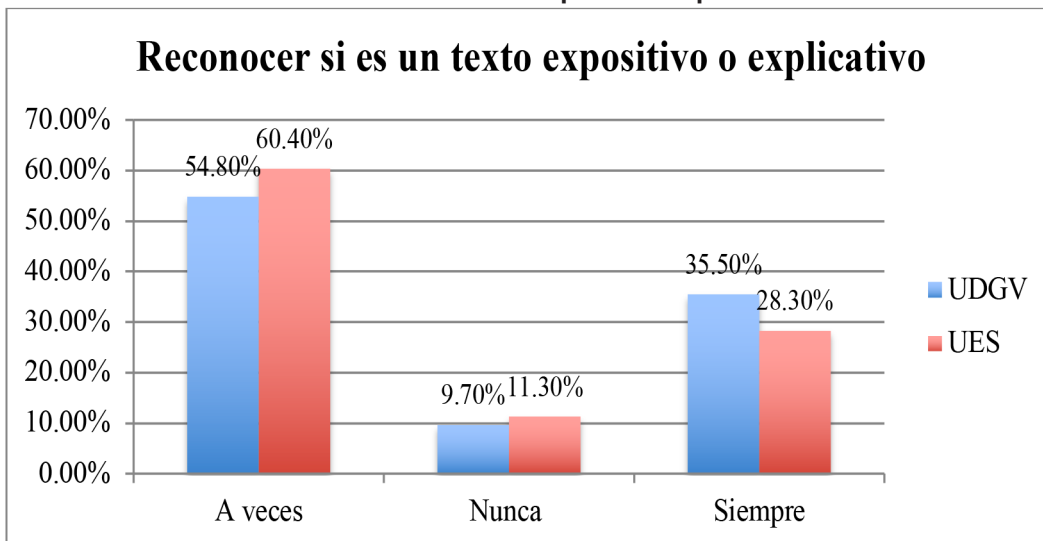
En la concreción el lector determina lo que está indeterminado en la obra, sin embargo, la concreción no sólo depende del lector, sino también del texto, de las posibilidades de interpretación objetivas que hacen que el proceso de recepción no pueda ser arbitrario (Sánchez, 2007).

Entre el modo de comprensión y el objeto de conocimiento existe una correspondencia especial, y ambas entran en el proceso de analizar o entender:

La percepción sensorial del objeto, la descripción de los procesos cognoscitivos involucrados en la lectura de un texto, en su desarrollo y su carácter específicos, y juzgamos si son positivamente efectivos, esto nos puede conducir a un conocimiento objetivamente válido de la obra (Ingarden, 2005, p.16).

En cuanto a algunas habilidades que reflejan el pensamiento crítico del estudiante, en la Figura 6, se muestra el porcentaje de estudiantes que se declaró capaz de reconocer el tipo de texto que está leyendo.

**Figura 6. Porcentaje de estudiantes capaces de reconocer si es texto expositivo o explicativo**



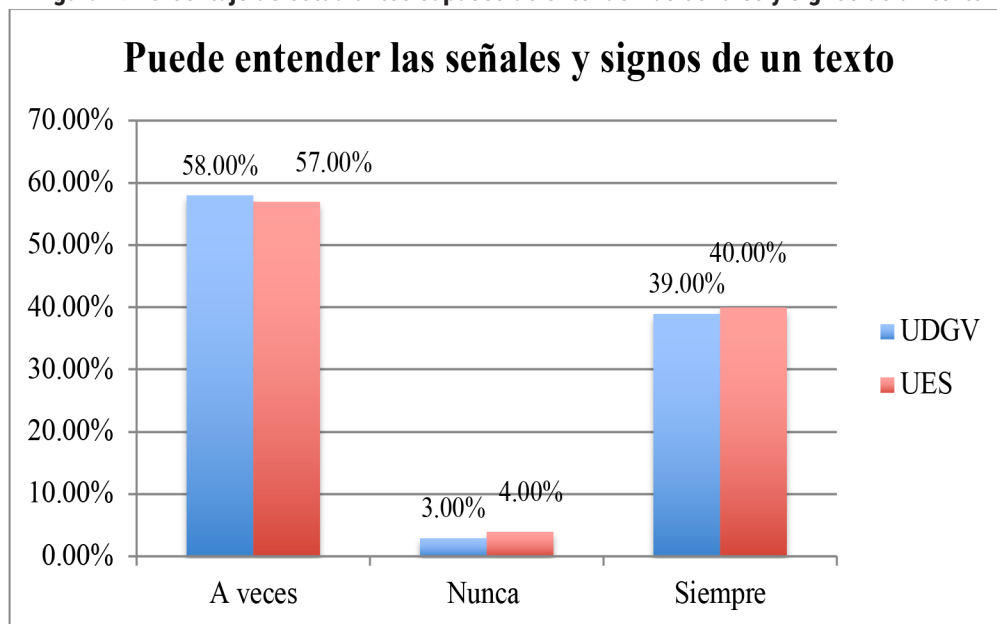
Fuente: Elaboración propia.

El 31% de los estudiantes encuestados puede reconocer siempre si un texto es explicativo o expositivo. El 58% declaró que a veces si puede reconocer dicha diferencia. Lo anterior alude a que, aproximadamente, sólo el 60% de los encuestados puede

comprender y reconocer a cabalidad la diferencia de los dos tipos de textos señalados.

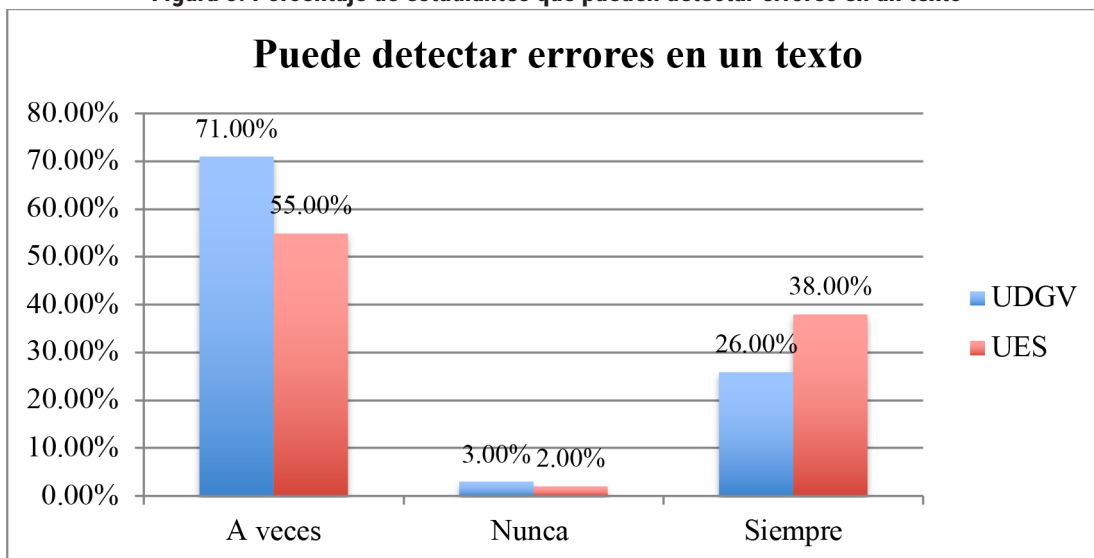
Se observa que hay un mayor porcentaje de estudiantes de la UDGV, el 36% que siempre reconocen las diferencias entre los tipos de textos, mientras que los estudiantes de la UES es solo el 28%.

Figura 7. Porcentaje de estudiantes capaces de entender las señales y signos de un texto



Fuente: Elaboración propia.

Figura 8. Porcentaje de estudiantes que pueden detectar errores en un texto



Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en Figura 8, el 33% de los estudiantes encuestados siempre puede detectar errores al leer un texto, el 61% solo a veces. Los estudiantes

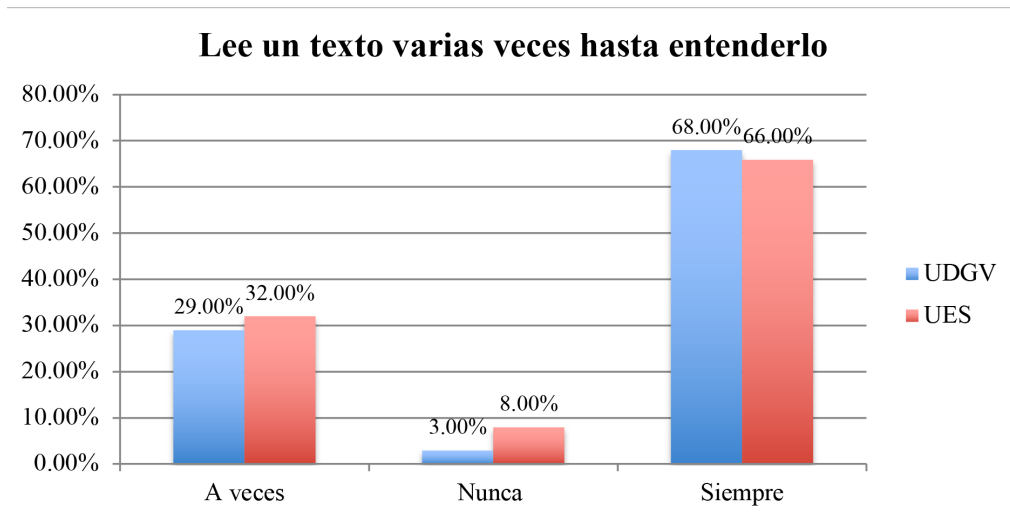
de la UES el 38% afirman que siempre pueden detectar errores en un texto y de la UDGV, así lo afirmó el 26%. Estas respuestas nos indican que son lectores



faltos de atención a los detalles o que son lectores poco analíticos. Lo anterior se reafirma también al observar que solo el 39% de estos estudiantes puede entender siempre las señales y los signos de un texto. Al comparar los resultados de las dos univer-

sidades se observa que son lectores más atentos los de la UDGV, pues el 71% de ellos detecta errores esporádicamente, mientras que los alumnos de la UES solo los detectan ocasionalmente el 55%.

**Figura 9. Porcentaje de estudiantes que leen un texto varias veces hasta entenderlo**

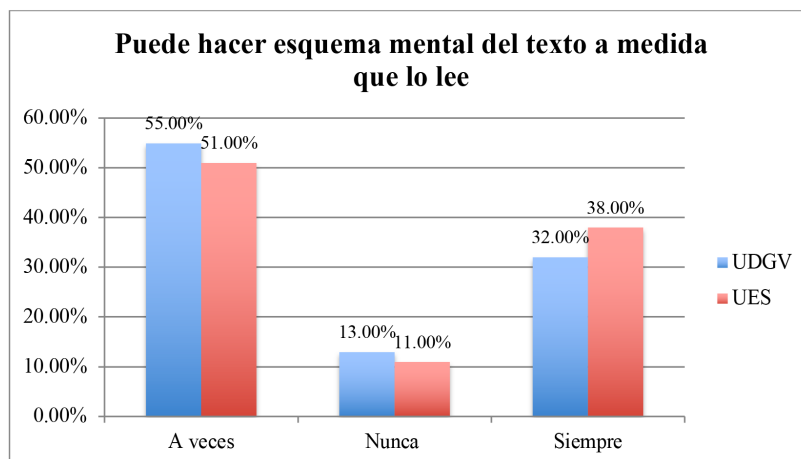


Fuente: Elaboración propia.

Resulta interesante observar (Figura 9) que el 67% de los estudiantes encuestados siempre leen el texto hasta comprenderlo y solo el 31% lo hace a veces. El resultado por universidad es similar, el 68% de los alumnos de la UDGV y el 66% de la UES, se

puede afirmar gran parte de los participantes en el estudio se preocupan por comprender lo que leen, así tengan que leer varias veces.

**Figura 10. Porcentaje de estudiantes que puede hacer un esquema mental del texto a medida que lo lee**



Fuente: Elaboración propia.

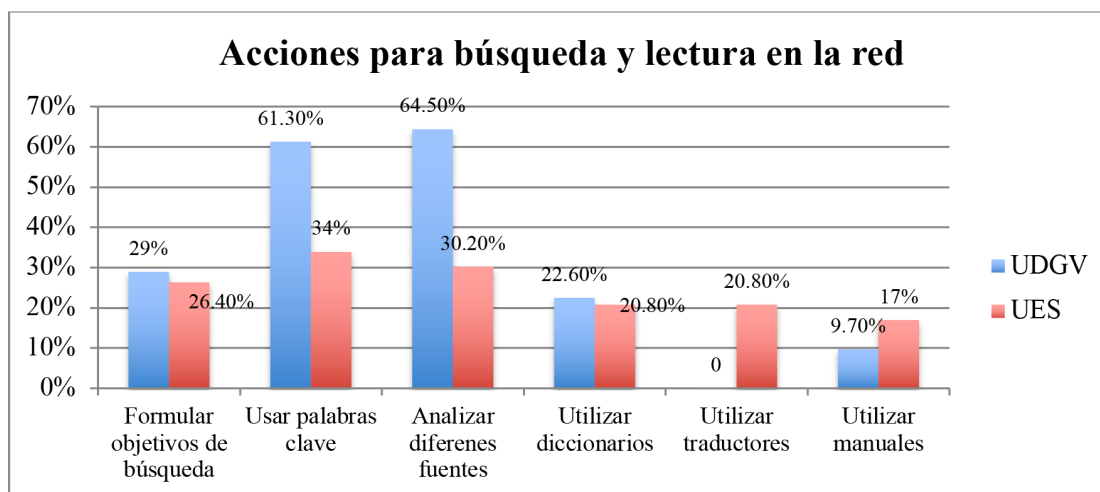
El 36% de los alumnos participantes en este estudio, como se puede ver en la Figura 10, mencionaron que siempre pueden hacer un esquema mental del texto que leen y el 52% señaló que a veces puede hacerlo. Esta información alude que menos del 40% de los estudiantes logra concentrarse para abstraer o imaginar el contenido del texto que lee.

En términos generales, en lo relativo a la atención y comprensión lectora se puede decir que menos de la mitad de los estudiantes logran comprender siempre lo que leen, lo cual puede impactar su desempeño académico en la universidad. Pese a lo anterior, cabe destacar, que un alto porcentaje

de los estudiantes se esfuerzan por comprender lo que leen pues de ser necesario leen de nuevo hasta comprender el texto.

En cuanto a las acciones que los estudiantes realizan para la búsqueda y lectura en red, estas deben estar encaminadas a completar o concretar una información o pensamiento, la búsqueda misma genera información que al procesarse de manera paulatina se amplían los marcos de referencia y se generan nuevas ideas o pensamientos. En la Figura 11, se muestran acciones que los estudiantes realizan al buscar y leer información en Internet.

Figura 11. Acciones para búsqueda y lectura en la red que realizan los estudiantes



Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes de la UDGV, con excepción de los traductores y manuales, realizan más acciones para complementar y obtener resultados más significativos cuando navegan por Internet.

Finalmente, tenemos que para aceptar o rechazar el contenido de un sitio web el 3.2% de los estudiantes de la UDGV se finan en las normas de uso (*copyright*, *creative commons*), mientras que los de la UES no lo hacen. De igual manera, el 3.2% de los estudiantes de UDGV aceptan o rechazan porque los autores explican las fuentes de su contenido, siendo el 1.9%

de los estudiantes de la UES por este mismo motivo. El 6.5% de los estudiantes de la UDGV se basan en que son sitios conocidos, se actualizan constantemente y tienen un diseño profesional, mientras que por estas razones el 5.7% de los estudiantes de UES acepta o rechaza un sitio web.

### Conclusiones

Realizar análisis de alfabetización informacional implica hacerlo como una práctica situada en un

contexto geográfico y sociocultural de una época determinada y, como en el caso de este estudio, en contextos y modelos educativos distintos. La lectura en medio impreso o digital sigue siendo una práctica que se genera en el entorno de las alfabetizaciones.

Como se pudo observar en el análisis, existe en la sociedad y al interior de las universidades una multidiversidad de textos y de prácticas letradas, que se dan tanto en formatos impresos como electrónicos y que varían de acuerdo a las condiciones socioculturales de sus lectores.

A partir del análisis se pudo comprobar que los estudiantes, sin importar bajo que modalidad están inscritos, tienen dificultades para realizar búsquedas en los medios electrónicos y para comprender la información de los textos, pero también se observó que se esfuerzan por lograr la comprensión o interpretación de los textos.

Fue evidente, en cuanto a la tendencia que tienen los estudiantes a utilizar los medios electrónicos, que esta se encuentra más influenciada por un cohorte generacional (en los estudiantes de la UES) que por la modalidad bajo la que llevan a cabo sus estudios profesionales. Aun así, el que utilicen la tecnología con mayor frecuencia no garantiza el aprendizaje significativo que pudo observarse de manera más clara en aquellos estudiantes de la modalidad virtual aunado a sus características (que se encuentran en una etapa más madura, son más independientes y tienen otro tipo de responsabilidades). De cualquier manera, también se hizo evidente la necesidad de una formación en alfabetización informacional transversal puesto que los esfuerzos no han alcanzado para tener estudiantes con el nivel óptimo en estas competencias que se requerirían en una sociedad cuyo bien máspreciado es la información y cuya base de crecimiento es el conocimiento.

## Referencias

- Area Moreira, Manuel. (2008). "La universidad pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales". *Investigación en la escuela*. No. 64, p. 5-17.
- Area Moreira, Manuel. (2010). "¿Por qué formar en competencias informacionales y digitales en la educación superior?. Competencias informacionales y digitales en educación superior". *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 7(2). Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/index.php/rusc/article/view/v7n2-area/v7n2-area>
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). "La literacidad entendida como práctica social". En V. Zavala, M. Niño-Murcia & P. Ames (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, (p. 109-139). Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Bawden, David. (2002). "Revisión de los conceptos de alfabetización informacional y alfabetización digital". *Canales de documentación*. No. 5, (p. 361-408).
- Camitta, Miriam. (1993). "Vernacular writing: varieties of literacy among Philadelphia High School Students". En B. Street, *Cross-cultural approaches to literacy* (p. 228-246). New York: Cambridge University Press.
- Cano, Amanda. (2018). "Uso de internet por estudiantes de telesecundaria de contexto indígena". En D. Hernández, D. Cassany & R. López, *Háblame de TIC 5: Prácticas de lectura y escritura en la era digital*, (p. 145-170). México: Brujas.
- Casado, Rafael. (2006). *Claves de la alfabetización digital*. Madrid: Fundación telefónica.
- Cassany, Daniel. (2012). *En\_línea. Leer y escribir en la red*. Madrid, España: Anagrama.

- Cassany, Daniel. y Hernández, Denise. (2012) ¿Internet: 1; Escuela: 0?, CPU-e. Revista de Investigación Educativa, 14. Recuperado de [https://www.uv.mx/cpue/num14/opinion/completos/cassany\\_hernandez\\_internet\\_1\\_escuela\\_0.pdf](https://www.uv.mx/cpue/num14/opinion/completos/cassany_hernandez_internet_1_escuela_0.pdf)
- Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora. (2007). *Modelo educativo del Centro de Estudios superiores del Estado de Sonora*. Hermosillo, Sonora.
- Gee, James. (2000). "The New Literacy Studies. From 'socially situated' to the work of the social". En D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.). *Situated literacies. Reading and Writing in Context*, (p. 180-196). Nova York: Routledge.
- Ingarden Witold, Roman. (2005). *La comprensión de la obra de arte literaria*. México: Universidad Iberoamericana.
- Kalman, Judith. (2004). *Saber lo que es la letra: una experiencia de lectoescritura con mujeres Mixquic*. Biblioteca para la actualización del maestro. México: SEP - Siglo XXI.
- Kress, Gunther. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge.
- Lankshear, C., Gee, James, Knobel, M. & Searle, C. (1997). *Changing Literacies*. Great Britain: Open University Press.
- López-Bonilla, Guadalupe. y Pérez Fragosó, Carmen. (2013). Debates actuales en torno a los conceptos de "alfabetización", "cultura escrita" y "literacidad". En *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*. Coordinado por Alma Carrasco Altamirano y Guadalupe López-Bonilla, 21-50. México: Fundación SM de Ediciones.
- Malbernat, Lucía Rosario. (2010). "Cambios institucionales para una nueva enseñanza en educación superior". *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(2), 9. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev122COL2.pdf>
- Márquez, M. y Valenzuela, J. (2017). "Leer más allá de las líneas. Análisis de los procesos de lectura digital desde la perspectiva de la literacidad Sinéctica". Revista electrónica de Educación, (50), (p. 1-17). Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/776/1000>
- Moreno Romero, Ana. (2006). "La alfabetización digital: nuevos desafíos, nuevas oportunidades". En *Claves de la alfabetización digital*. Coordinado por Rafael Moreno, (p. 87-92). Madrid: Fundación telefónica.
- Negre Bennasar, Francisca; Marín Juarros, Victoria; y Pérez Garcías, Adolfina. (2018). "La competencia informacional como requisito para la formación de docentes del siglo XXI: Análisis de estrategias didácticas para su adquisición". *Revista del Currículum y formación del profesorado*. No. 1, (p. 277-300).
- Sánchez Vázquez, Adolfo. (2007). *De la estética de la recepción a una estética de la participación*. México. UNAM
- Scribner, S. & Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Shafirova, Liudmila. (2018). "Aprender una lengua extranjera en línea". En D. Hernández, D. Cassany & R. López, *Háblame de TIC 5: Prácticas de lectura y escritura en la era digital*, (p. 171-192). México: Brujas.
- Stake, Robert. (1995). *The Art of Case Study Research*. Londres, SAGE Publications. Recuperado en: <https://us.sagepub.com/en-us/nam/the-art-of-case-study-research/book4954>
- Street, Brian. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy development, ethnography and education*. New York: Longman.
- Zavala, Virginia. (2009). "La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura". En D. Cassany (Ed.), *Para ser letrados* (p. 25-35). Barcelona: Paidós.