



Universitat de Lleida

## La competencia digital en la escritura académica: análisis y propuestas de literacidad digital en la educación superior

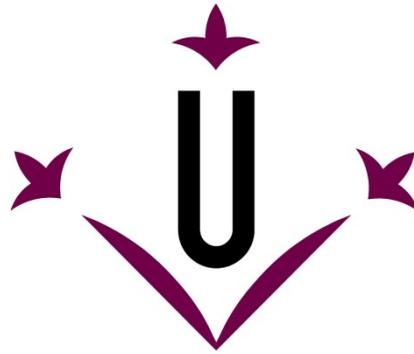
Anna Maria Serrano Giménez

<http://hdl.handle.net/10803/690479>



*La competencia digital en la escritura académica: análisis y propuestas de literacidad digital en la educación superior* està subjecte a una llicència de [Reconeixement-NoComercial-CompartirIgual 4.0 No adaptada de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

(c) 2024, Anna Maria Serrano Giménez



**Universitat de Lleida**

**TESIS DOCTORAL**

**La competencia digital en la escritura académica:**

**análisis y propuestas de literacidad digital**

**en la educación superior**

Anna Maria Serrano Giménez

Memoria presentada para optar al grado de Doctora por la Universitat de Lleida

Programa de Doctorado *Educació, Societat i Qualitat de Vida*

DIRECTORA Y TUTORA

Dra. Montserrat Casanovas Català

2023





*La competencia digital en la escritura académica: análisis y propuestas de literacidad digital en la educación superior* está sujeta a una licencia de [Atribución-No Comercial- Compartir Igual 4.0 No adaptada de Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

© 2023, Anna Maria Serrano Giménez



**A Quim y Carmel,  
por enseñarme a aprender**



## AGRADECIMIENTOS

Todo final contiene un nuevo inicio. Y es, en este momento, en el término del proceso de investigación y redacción de esta tesis, en el que quiero iniciar mis agradecimientos. Y lo hago acordándome de aquellas personas que han caminado a mi lado, ayudándome a levantar cuando he caído y tendiéndome su mano para no sentirme sola. Quiero haceros conocedoras de que habéis sido inspiración, apoyo y fortaleza y de que sin vuestra participación, personal y profesional, no me habría sido posible finalizar esta etapa.

En primer lugar, quiero reconocer profundamente la esencia de mi tutora y directora Montserrat Casanovas Català. Gracias por estar siempre, por tu tiempo y dedicación, pero sobretodo, por tu amistad. Eres fuente de inspiración y motivación y es todo un privilegio compartir momentos personales y profesionales a tu lado. *Gràcies, Montse, sense tu no hagués estat possible!*

En segundo lugar, quiero hacer explícito mis agradecimientos a mis compañer@s de trabajo, tanto de la universidad como de las escuelas en las que he ejercido de docente. Nombraros me supondría excederme del límite de páginas establecido por normativa para los agradecimientos. Simplemente, gracias por estar, por vuestro interés y por los consejos dados, en los pasillos, entre clase y clase, en las reuniones, en las cenas... y, ¿por qué no decirlo? siempre en horas de trabajo intempestivas. *Mil gràcies, thank you very much!*

En tercer lugar, viene el agradecimiento más sentido, el de mi familia, porque sin vosotros, no habría logrado este sueño.

Agradezco a mis padres, Ani y Eduardo. Gracias por quererme tal y como soy, por enseñarme a afrontar las dificultades y no rendirme y por creer siempre en mí. No olvidéis nunca que este trabajo es también vuestro logro. A mi hermano, Eduard. Gracias por nuestra maravillosa infancia, la pasada y la presente, y por todo el futuro que nos depara juntos. Tu amor y apoyo incondicional son energía imprescindible en mi vida. ¡Os quiero!

A Sebas, mi compañero de viaje. Gracias por tu gran comprensión y paciencia durante los momentos más estresantes de mi carrera académica. Por todo lo que nos une, pero sobretodo, por enseñarme a vibrar en la vida. A mis hijos, Quim y Carmel, a quienes dedico esta tesis. Llegasteis al mundo en medio del proceso investigador, poniendo mi “estructurada” vida, patas arriba. Y ha sido en este proceso maternal, que he aprendido, gracias a vosotros, cómo con estima, esfuerzo y dedicación, todo es posible. ¡Os quiero “muchísimo más infinito”!

Al resto de mi familia, prim@s, ti@s, sobrinos, cuñad@s, suegro, etc. Gracias por vuestro apoyo incondicional, ha sido fuerza impulsora en cada paso que he dado. Y por extensión, he de incluir también a mis amig@s, porque formáis parte de mi familia. Gracias por entender mis silencios prolongados y convertir los pequeños instantes compartidos en grandes momentos vividos. ¡Ahora, a recuperar el tiempo perdido!

En cuarto lugar, quiero acordarme de todos los que habéis formado parte de este viaje y ya no estáis. En especial de mi abuela y de mis yayos, mis estrellas preferidas. Sabed que vuestra lucha está impregnada en cada una de estas páginas.

A todos vosotros, ¡gracias por formar parte de mi vida!

## RESUMEN

En la era actual, en la que la tecnología ha transformado radicalmente la forma en la que interactuamos, accedemos a la información y nos comunicamos, la adquisición de habilidades digitales, en concreto para la escritura académica, se ha convertido en una necesidad educativa crucial. En ningún lugar es esto más evidente que en el ámbito universitario, contexto en el que la literacidad digital resulta un componente esencial para lograr el éxito académico y, posteriormente, laboral. Desde este punto de partida, esta investigación explora la esencia de la literacidad digital en la universidad, resaltando su papel en la formación de estudiantes, unos estudiantes que dominan las herramientas tecnológicas a nivel social, pero que muestran dificultades en integrarlas en y para la escritura académica.

Así pues, a partir de estos dos elementos, composición escrita y tecnologías de la información y la comunicación, esta tesis analiza la situación de los nuevos estudiantes de la *Universitat de Lleida* para ofrecer propuestas educativas que incidan en el trabajo de la literacidad digital en su formación. Para ello se han analizado los datos obtenidos del cuestionario del proyecto *Estudi de les COmpetències DIgitals de nou ingrés a la Universitat de Lleida* (CODI) de Casanovas y Sanvicén (2016) y se ha examinado la inclusión de la literacidad digital en las guías docentes de diferentes grados universitarios de la *Universitat de Lleida*.

A partir de los datos analizados, se propone actuar en tres elementos con el objetivo de mejorar las competencias de los estudiantes universitarios y fomentar la literacidad digital: cambio en el diseño curricular, énfasis en la formación docente y necesidad de consenso institucional. Sobre el diseño de planes de estudio, se sugiere integrar las competencias de literacidad digital en los contenidos curriculares y considerar trazar una estrategia longitudinal que permita su desarrollo en todas las etapas educativas. En segundo lugar, la formación docente se ha notado como clave para abordar la literacidad digital desde la perspectiva de la didáctica. Por esta razón se propone que, también de manera transversal, la

formación de los formadores de formadores tenga en cuenta este elemento y lo ponga en relación con su área de especialidad. Finalmente, se destaca la necesidad de un consenso institucional, que crea, desde todas las instancias educativas, que las competencias asociadas a la literacidad digital son realmente claves para el desarrollo de los ciudadanos del futuro.

*Palabras clave:* tecnologías de la información y la comunicación, competencia digital, escritura académica digital, literacidad digital.

## RESUM

A l'era actual, on la tecnologia ha transformat radicalment la manera com interactuem, accedim a la informació i ens comuniquem, l'adquisició d'habilitats digitals, en concret per a l'escriptura acadèmica, s'ha convertit en una necessitat educativa crucial. Enlloc això és més evident que en l'àmbit universitari, context on la literacitat digital resulta un component essencial per assolir l'èxit acadèmic i, posteriorment, laboral. Des d'aquest punt de partida, aquesta investigació explora l'essència de la literacitat digital a la universitat, ressaltant el seu paper en la formació d'estudiants, uns estudiants que dominen les eines tecnològiques a nivell social, però que mostren dificultats per integrar-les a l'escriptura acadèmica.

Així doncs, a partir d'aquests dos elements, composició escrita i tecnologies de la informació i la comunicació, aquesta tesi analitza la situació dels nous estudiants de la Universitat de Lleida per oferir propostes educatives que incideixin en el treball de la literacitat digital a la seva formació. Per això s'han analitzat les dades obtingudes del qüestionari del projecte Estudi de les Competències DIGitals de nou ingrés a la Universitat de Lleida (CODI) de Casanovas i Sanvicén (2016) i s'ha examinat la inclusió de la literacitat digital a les guies docents de diferents graus universitaris de la Universitat de Lleida.

A partir de les dades analitzades, es proposa actuar en tres elements amb l'objectiu de millorar les competències dels estudiants universitaris i de fomentar la literacitat digital: canvi en el disseny curricular, èmfasi en la formació docent i necessitat de consens institucional. Sobre el disseny de plans d'estudi, se suggereix integrar les competències de literacitat digital en els continguts curriculars i considerar traçar una estratègia longitudinal que permeti el seu desenvolupament en totes les etapes educatives. En segon lloc, la formació docent s'ha notat com a clau per abordar la literacitat digital des de la perspectiva de la didàctica. Per això es proposa que, també de manera transversal, la formació dels formadors de formadors tingui en compte aquest element i el posi en relació amb la seva àrea

d'especialitat. Finalment, cal destacar la necessitat d'un consens institucional, que crea, des de totes les instàncies educatives, que les competències associades a la literacitat digital són claus per al desenvolupament dels ciutadans del futur.

*Paraules clau:* tecnologies de la informació i la comunicació, competència digital, escriptura acadèmica digital, literacitat digital.

## ABSTRACT

In the current era, in which technology has radically transformed the way we interact, access information and communicate, the acquisition of digital skills, specifically for academic writing, has become a crucial educational necessity. Nowhere is this more evident than in the university environment, a context in which digital literacy is an essential component to achieve academic and, subsequently, professional success. On this basis, this research explores the essence of digital literacy at university, highlighting its role in the training of students who master technological tools at a social level, but show difficulties in integrating them into academic writing.

Thus, based on these two elements, written composition and information and communication technologies, this thesis analyzes the situation of new students at *Universitat de Lleida* to offer educational proposals that affect the work of digital literacy in their training. To this end, the data obtained from the questionnaire of *Estudi de les COmpetències DIGitals de nou ingrés a la Universitat de Lleida* (CODI) project by Casanovas and Sanvicén (2016) have been analyzed and the inclusion of digital literacy in the teaching guides of different university degrees from *Universitat de Lleida*.

Based on the analyzed data, it is proposed to act on three elements with the aim of improving the skills of university students and promoting digital literacy: change in curricular design, emphasis on teacher training and need for institutional consensus. Regarding the design of study plans, it is suggested to integrate digital literacy competencies into the curricular contents and consider drawing up a longitudinal strategy that allows their development in all educational stages. Secondly, teacher training has been noted as key to addressing digital literacy from the perspective of didactics. For this reason, it is proposed that, also in a transversal way, the training of trainers of trainers takes this element into account and relates it to their specialty area. Finally, the need for an institutional consensus is highlighted, who

believes, from all educational levels, that the competencies associated with digital literacy are truly key to the development of the citizens of the future.

*Key words:* information and communication technologies, digital competence, digital academic writing, digital literacy.

## ÍNDICE

LISTADO DE TABLAS.....	21
LISTADO DE FIGURAS .....	27
RELACIÓN DE ACRÓNIMOS Y SIGLAS .....	29
INTRODUCCIÓN .....	31
1. Identificación del problema .....	31
2. Preguntas y objetivos de la investigación .....	34
3. Estructura formal del trabajo .....	36
PARTE I. MARCO TEÓRICO.....	41
Capítulo 1. Leer y escribir en la era digital.....	43
1.1. Del concepto de alfabetización al de literacidad digital .....	43
1.2. Los Nuevos Estudios de Literacidad.....	51
1.3. Lectores y escritores digitales .....	56
1.4. Literacidad y brecha digital .....	62
1.5. Recapitulación.....	67
Capítulo 2. La escritura académica digital de los estudiantes universitarios.....	71
2.1. Las prácticas letradas dominantes.....	71
2.2. El proceso de escritura académica .....	73
2.3. Dificultades en el proceso de escritura académica digital .....	77
2.4. Recapitulación.....	86
PARTE II: MARCO METODOLÓGICO .....	89
Capítulo 3. Metodología de la investigación .....	91
3.1. Fases de la investigación.....	91
3.2. Instrumentos de la investigación.....	93

3.2.1. El proyecto CODI.....	94
3.2.1.1. Diseño, estructura y administración del cuestionario.....	95
3.2.1.2. Codificación y análisis. ....	98
3.2.1.3. Participantes. ....	104
3.2.2. Las guías docentes. ....	109
3.2.2.1. Codificación y análisis. ....	110
3.2.2.2. Centros y asignaturas. ....	111
3.3. Recapitulación.....	124
PARTE III. ESTUDIO EMPÍRICO SALT DE PÀGINA .....	126
Capítulo 4. Análisis del cuestionario .....	129
4.1. Elaboración de tareas académicas con Internet .....	130
4.1.1. Gestión de la información.....	134
4.1.1.1. Búsqueda de información: motivos, estrategias, lugares y lenguas. ....	136
4.1.1.2. Selección de información: criterios.....	144
4.1.2. Planificación de la información. ....	150
4.1.3. Textualización .....	152
4.1.4. Revisión del texto .....	155
4.1.5. Elaboración de bibliografía y citación.....	159
4.2. Percepción de la infoxicación y el plagio .....	170
4.3. Competencias, lagunas y necesidades formativas en TIC .....	174
4.4. Síntesis de los resultados .....	184
Capítulo 5. Análisis de las guías docentes .....	197
5.1. Competencias genéricas y específicas .....	197

5.2. Objetivos .....	206
5.3. Contenidos .....	214
5.4. Metodología .....	219
5.5. Actividades de aprendizaje y evaluación .....	224
5.6. Bibliografía, webgrafía y recursos .....	241
5.7. Tratamiento del plagio .....	249
5.8. Correlaciones .....	257
5.9. Síntesis de los resultados .....	278
Capítulo 6. Discusión e interpretación de los resultados .....	301
6.1. Perfil académico digital del estudiante de la UdL de nuevo ingreso .....	301
6.1.1. Inicios y utilidad de Internet en la elaboración de tareas académicas .....	301
6.1.2. Uso de Internet en la elaboración de tareas académicas.....	304
6.1.3. Opinión sobre la infoxicación y percepción del plagio académico .....	320
6.1.4. Percepción competencial y necesidades formativas en la elaboración de tareas académicas digitales .....	325
6.2. Tratamiento de la literacidad digital en las guías docentes universitarias .....	330
6.2.1. Inclusión de la literacidad digital en los elementos del diseño curricular .....	332
6.2.2. Consideración de las etapas de la escritura académica digital, de la citación y del plagio académico .....	341
6.2.3. Según el curso académico.....	345
PARTE IV. CONCLUSIONES .....	347
Capítulo 7. Conclusiones .....	349
7.1. Universitario digital .....	349

7.1.1. Universitario <i>ipso facto</i> en la búsqueda y selección de información .....	350
7.1.2. Universitario 1.0 en la planificación de la información y en la textualización ....	352
7.1.3. Universitario analógico en la gestión de referencias bibliográficas y la citación	354
7.1.4. El universitario paradójico ante la infoxicación y el plagio .....	355
7.1.5. El <i>Dunning-Kruger</i> universitario ante su percepción competencial y necesidad formativa.....	357
7.2. Limitaciones del estudio .....	359
7.3. La universidad del futuro: propuestas educativas sobre literacidad digital .....	365
7.3.1. Diseño curricular de las materias.....	366
7.3.2. Formación del profesorado universitario.....	367
7.3.3. Consenso institucional.....	368
7.4. Futuras líneas de investigación .....	369
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	373
ANEXOS .....	415
Anexo 1. Cuestionario CODI.....	417
Anexo 2. Codificación datos CODI.....	417
Anexo 3. Guías docentes analizadas de la UdL.....	417
Anexo 3.1. Guías docentes ETSEA.....	417
Anexo 3.2. Guías docentes FDET .....	417
Anexo 3.3. Guías docentes FEPTS (Plan Bilingüe).....	417
Anexo 3.4. Guías docentes FEPTS (Modalidad Dual).....	417
Anexo 3.5. Guías docentes FEPTS (Educación Primaria) .....	418

Anexo 3.6. Guías docentes FIF .....	418
Anexo 3.7. Guías docentes FLL .....	418
Anexo 3.8. Guías docentes FM .....	418
Anexo 3.9. Guías docentes EPS .....	418
Anexo 3.10. Guías docentes INEFC.....	418
Anexo 4. Codificación datos guías docentes de la UdL .....	418
Anexo 4.1. ETSEA-Doble grado de Veterinaria y Ciencia y Producción Animal.....	418
Anexo 4.2. FDET-Grado de Administración y Dirección de Empresas .....	419
Anexo 4.3. FEPTS-Grado de Educación Primaria .....	419
Anexo 4.4. FIF-Grado de Enfermería.....	419
Anexo 4.5. FLL-Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual .....	419
Anexo 4.6. FM-Grado de Medicina.....	419
Anexo 4.7. EPS-Grado de Ingeniería Informática.....	419
Anexo 4.8. INEFC-Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte .....	419



## LISTADO DE TABLAS

Tabla 1 <i>Preguntas, objetivos y capítulos de la investigación</i> .....	36
Tabla 2 <i>Perspectiva histórica de la lectura y la escritura</i> .....	46
Tabla 3 <i>Diferencias entre prácticas vernáculas y dominantes</i> .....	54
Tabla 4 <i>Clasificación de los usuarios digitales</i> .....	56
Tabla 5 <i>Preguntas, objetivos, capítulos, fases y acciones de la investigación</i> .....	92
Tabla 6 <i>Desarrollo del proyecto CODI</i> .....	95
Tabla 7 <i>Contenido del cuestionario CODI</i> .....	96
Tabla 8 <i>Tipología de variables</i> .....	99
Tabla 9 <i>Tipología de variables cualitativas</i> .....	100
Tabla 10 <i>Variables analizadas del cuestionario CODI</i> .....	103
Tabla 11 <i>Centros, grados y participantes en el cuestionario CODI</i> .....	105
Tabla 12 <i>Guías docentes analizadas por centros y cursos</i> .....	112
Tabla 13 <i>Doble grado de Veterinaria y Ciencia y Producción Animal</i> .....	114
Tabla 14 <i>Grado de Administración y Dirección de Empresas</i> .....	116
Tabla 15 <i>Grado de Educación Primaria</i> .....	117
Tabla 16 <i>Grado de Enfermería</i> .....	119
Tabla 17 <i>Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisuales</i> .....	120
Tabla 18 <i>Grado de Medicina</i> .....	121
Tabla 19 <i>Grado de Ingeniería Informática</i> .....	122
Tabla 20 <i>Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte</i> .....	123
Tabla 21 <i>Inicio del uso de Internet en general y para tareas académicas</i> .....	130
Tabla 22 <i>Inicio del uso de Internet en general por centros</i> .....	131
Tabla 23 <i>Inicio del uso de Internet para tareas académicas por centros</i> .....	131

Tabla 24 <i>Opinión sobre la utilidad de Internet para la elaboración de trabajos académicos</i>	132
Tabla 25 <i>Utilidad de Internet para la elaboración de trabajos académicos por centros</i>	133
Tabla 26 <i>Uso de fuentes en papel y en digital</i>	134
Tabla 27 <i>Uso de fuentes en papel y en digital por centros</i>	135
Tabla 28 <i>Razones del uso de Internet como fuente de información</i>	136
Tabla 29 <i>Razones del uso de Internet como fuente de información por centros</i>	137
Tabla 30 <i>Estrategias en el uso de Internet como fuente de información</i>	138
Tabla 31 <i>Estrategias en el uso de Internet como fuente de información por centros</i>	139
Tabla 32 <i>Lugares de búsqueda de información</i>	140
Tabla 33 <i>Lugares de búsqueda de información por centros</i>	141
Tabla 34 <i>Lenguas de búsqueda de información</i>	142
Tabla 35 <i>Lenguas de búsqueda de información por centros</i>	143
Tabla 36 <i>Criterios de selección de información</i>	144
Tabla 37 <i>Criterios de selección de información por centros</i>	145
Tabla 38 <i>Criterios de fiabilidad de una fuente</i>	146
Tabla 39 <i>Criterios de fiabilidad de una fuente por centros</i>	146
Tabla 40 <i>Otros criterios de fiabilidad de una fuente</i>	148
Tabla 41 <i>Otros criterios de fiabilidad de una fuente por centros</i>	148
Tabla 42 <i>Procedimientos en la organización de la información</i>	150
Tabla 43 <i>Procedimientos en la organización de la información por centros</i>	151
Tabla 44 <i>Uso de herramientas en la elaboración de textos académicos colaborativos</i>	153
Tabla 45 <i>Uso de herramientas en la elaboración de textos académicos colaborativos por centros</i>	154
Tabla 46 <i>Autoría de la corrección</i>	155

Tabla 47 <i>Autoría de la corrección por centros</i> .....	156
Tabla 48 <i>Uso de herramientas en la revisión de textos académicos colaborativos</i> .....	157
Tabla 49 <i>Uso de herramientas en la revisión de textos académicos colaborativos por centros</i> .....	158
Tabla 50 <i>Elaboración de bibliografía</i> .....	159
Tabla 51 <i>Elaboración de bibliografía por centros</i> .....	160
Tabla 52 <i>Procedimientos en la elaboración de bibliografía</i> .....	161
Tabla 53 <i>Procedimientos en la elaboración de bibliografía por centros</i> .....	162
Tabla 54 <i>Otros procedimientos en la elaboración de bibliografía</i> .....	163
Tabla 55 <i>Otros procedimientos en la elaboración de bibliografía</i> .....	164
Tabla 56 <i>Procedimiento de elaboración de bibliografía ante la duda</i> .....	165
Tabla 57 <i>Procedimiento de elaboración de bibliografía ante la duda por centros</i> .....	166
Tabla 58 <i>Redacción y citación</i> .....	168
Tabla 59 <i>Redacción y citación por centros</i> .....	168
Tabla 60 <i>Opinión sobre la infoxicación</i> .....	170
Tabla 61 <i>Opinión sobre la infoxicación por centros</i> .....	171
Tabla 62 <i>Opinión sobre el plagio</i> .....	172
Tabla 63 <i>Opinión sobre el plagio por centros</i> .....	173
Tabla 64 <i>Percepción competencial en las habilidades para elaborar un trabajo académico digitalmente</i> .....	174
Tabla 65 <i>Percepción competencial en las habilidades para elaborar un trabajo académico digitalmente por centros</i> .....	176
Tabla 66 <i>Formación recibida</i> .....	178
Tabla 67 <i>Formación recibida por centros</i> .....	178
Tabla 68 <i>Valoración de la formación recibida</i> .....	179

Tabla 69 <i>Valoración de la formación recibida por centros</i> .....	179
Tabla 70 <i>Motivos de no haber recibido formación transversal en TIC</i> .....	180
Tabla 71 <i>Motivos de no haber recibido formación transversal en TIC por centros</i> .....	181
Tabla 72 <i>Necesidad de formación en las etapas de escritura académica digital</i> .....	181
Tabla 73 <i>Necesidad de formación en las etapas de escritura académica digital por centros</i> .....	182
Tabla 74 <i>Resumen de los datos generales del cuestionario CODI</i> .....	185
Tabla 75 <i>Resumen de los datos de la ETSEA del cuestionario CODI</i> .....	187
Tabla 76 <i>Resumen de los datos de la FDET del cuestionario CODI</i> .....	188
Tabla 77 <i>Resumen de los datos de la FEPTS del cuestionario CODI</i> .....	189
Tabla 78 <i>Resumen de los datos de la FIF del cuestionario CODI</i> .....	190
Tabla 79 <i>Resumen de los datos de la FLL del cuestionario CODI</i> .....	192
Tabla 80 <i>Resumen de los datos de la FM del cuestionario CODI</i> .....	193
Tabla 81 <i>Resumen de los datos de la EPS del cuestionario CODI</i> .....	194
Tabla 82 <i>Resumen de los datos del INEFC del cuestionario CODI</i> .....	195
Tabla 83 <i>La literacidad digital en las competencias genéricas</i> .....	199
Tabla 84 <i>Enunciados sobre literacidad digital en las competencias genéricas</i> .....	200
Tabla 85 <i>La literacidad digital en las competencias específicas</i> .....	202
Tabla 86 <i>Enunciados sobre literacidad digital en las competencias específicas</i> .....	203
Tabla 87 <i>La literacidad digital en los objetivos</i> .....	207
Tabla 88 <i>Enunciados sobre literacidad digital en los objetivos</i> .....	208
Tabla 89 <i>La literacidad digital en los contenidos</i> .....	214
Tabla 90 <i>Enunciados sobre literacidad digital en los contenidos</i> .....	215
Tabla 91 <i>La literacidad digital en la metodología</i> .....	219
Tabla 92 <i>Enunciados sobre literacidad digital en la metodología</i> .....	221

Tabla 93 <i>La literacidad digital en las actividades de aprendizaje</i> .....	225
Tabla 94 <i>Enunciados sobre literacidad digital en las actividades de aprendizaje</i> .....	226
Tabla 95 <i>La literacidad digital en las actividades de evaluación</i> .....	232
Tabla 96 <i>Enunciados sobre literacidad digital en las actividades de evaluación</i> .....	234
Tabla 97 <i>La literacidad digital en la bibliografía, la webgrafía y recursos</i> .....	243
Tabla 98 <i>Enunciados sobre literacidad digital en la bibliografía, la webgrafía y recursos</i> .	245
Tabla 99 <i>Tratamiento del plagio</i> .....	251
Tabla 100 <i>Enunciados sobre el tratamiento del plagio</i> .....	252
Tabla 101 <i>Correlaciones de la ETSEA</i> .....	258
Tabla 102 <i>Correlaciones de la FDET</i> .....	259
Tabla 103 <i>Correlaciones de la FEPTS (PB)</i> .....	261
Tabla 104 <i>Correlaciones de la FEPTS (MD)</i> .....	263
Tabla 105 <i>Correlaciones de la FEPTS (EP)</i> .....	265
Tabla 106 <i>Correlaciones de la FIF</i> .....	267
Tabla 107 <i>Correlaciones de la FLL</i> .....	269
Tabla 108 <i>Correlaciones de la FM</i> .....	271
Tabla 109 <i>Correlaciones de la EPS</i> .....	275
Tabla 110 <i>Correlaciones del INEFC</i> .....	277
Tabla 111 <i>Resumen de la literacidad digital en las guías docentes de la UdL</i> .....	281
Tabla 112 <i>Resumen de los datos de las guías docentes de la ETSEA</i> .....	282
Tabla 113 <i>Resumen de los datos de las guías docentes de la FDET</i> .....	283
Tabla 114 <i>Resumen de los datos de las guías docentes de la FEPTS (PB)</i> .....	284
Tabla 115 <i>Resumen de los datos de las guías docentes de la FEPTS (MD)</i> .....	286
Tabla 116 <i>Resumen de los datos de las guías docentes de la FEPTS (EP)</i> .....	287
Tabla 117 <i>Resumen de los datos de las guías docentes de la FIF</i> .....	289

Tabla 118 <i>Resumen de los datos de las guías docentes de la FLL</i> .....	290
Tabla 119 <i>Resumen de los datos de las guías docentes de la FM</i> .....	292
Tabla 120 <i>Resumen de los datos de las guías docentes de la EPS</i> .....	294
Tabla 121 <i>Resumen de los datos de las guías docentes del INEFC</i> .....	295
Tabla 122 <i>Resumen de los grupos establecidos según la inclusión de la literacidad digital en los diferentes elementos de las guías docentes</i> .....	297
Tabla 123 <i>Resumen de la cantidad de enunciados por cursos y según las variables analizadas</i> .....	299
Tabla 124 <i>Resumen de la cantidad de enunciados según las etapas de la escritura académica digital, la citación y el tratamiento del plagio</i> .....	300
Tabla 125 <i>Propuesta de modificación del CODI</i> .....	362

## LISTADO DE FIGURAS

Figura 1 <i>Preguntas y objetivos de la investigación</i> .....	35
Figura 2 <i>El proceso de escritura académica</i> .....	76



## RELACIÓN DE ACRÓNIMOS Y SIGLAS

ADE	Administración y Dirección de Empresas
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
AQU	<i>Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya</i>
CAFE	<i>Ciències de l'Activitat Física i de l'Esport</i>
CE	Competencias específicas
CG	Competencias genéricas
CODI	<i>Estudi de les COmpetències DIGitals dels estudiants de nou ingrés a la Universitat de Lleida</i>
ECTS	<i>European Credit Transder System</i>
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EPS	<i>Escola Politècnica Superior</i>
ETSEA	<i>Escola Tècnica Superior d'Enginyeria Agrària</i>
EURL	<i>Escola Universitaria de Relacions Laborals</i>
FDET	<i>Facultat de Dret, Economia i Turisme</i>
FEPTS	<i>Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social</i>
FII	<i>Facultat d'Infermeria a Igualada</i>
FIF	<i>Facultat d'Infermeria i Fisioteràpia</i>
FLL	<i>Facultat de Lletres</i>
FM	<i>Facultat de Medicina</i>
IDESCAT	<i>Institut d'Estadística de Catalunya</i>
INEFC	<i>Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya</i>
NEL	Nuevos Estudios de Literacidad
OECD	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>

OSTELEA	Escuela Universitaria Internacional de Management Turístico
PAU	<i>Prova d'accés a la universitat</i>
SMS	<i>Short Message Service</i>
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences 20</i>
TFG	Trabajo Final de Grado
TAC	Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación
TEP	Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UdL	<i>Universitat de Lleida</i>

# INTRODUCCIÓN

## 1. Identificación del problema

Esta investigación tiene como objetivo ofrecer propuestas educativas que incidan en el trabajo de la literacidad digital de los estudiantes universitarios. Las razones que me han llevado a la elección de este tema son múltiples. En primer lugar, desde el inicio de mi trayectoria como investigadora he mostrado interés sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC, a partir de ahora). Así, ya en el trabajo de investigación para la obtención del título de *Diploma de Estudios Avanzados* de los estudios de doctorado, titulado *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación como recurso educativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés de Educación Primaria*, abordé cómo se utilizaban las TIC en la didáctica de la lengua extranjera, qué recursos existían en Internet para ser aplicados en el aula de lenguas extranjeras de Educación Primaria y de qué manera podían ser implementados.

Posteriormente, diseñé una experiencia en un Entorno Virtual de Aprendizaje aplicada al nivel educativo en el que desarrollo mi tarea profesional, Educación Primaria. Esa investigación, de cariz principalmente aplicado, tenía como objetivo principal explorar y analizar las posibilidades que el entorno virtual *Àgora* puede ofrecer para la aplicación de actividades de enseñanza-aprendizaje del inglés en sexto de Educación Primaria y el análisis de la experiencia permitió documentar que el uso de una plataforma *Moodle* ayuda a la adquisición de la competencia comunicativa receptiva (comprensión oral y escrita) en lengua inglesa y al desarrollo de la competencia tecnológica en Educación Primaria.

Por último, durante el curso 2014-2015, también en mi ámbito profesional y con la finalidad de hallar la plataforma idónea para el trabajo de la lengua extranjera en el aula de

Educación Primaria, realicé una investigación con *Edmodo*, una plataforma social educativa que permite la comunicación entre los alumnos y los profesores en un entorno cerrado y privado. El objetivo en esta ocasión era mejorar la competencia escrita en lengua extranjera de los alumnos de sexto de Educación Primaria. Ello significaba una nueva visión del aprendizaje de la expresión escrita para los participantes, puesto que las tareas de aprendizaje que llevaron a cabo no se limitaban a la propia plataforma. Al contrario, la plataforma social educativa era el sitio en el que compartían los materiales elaborados (en nuestro caso, producciones escritas de géneros diversos para la elaboración de una revista digital en inglés).

A partir de esa última investigación empecé a interesarme por el papel de la tecnología en la escritura, circunscribiendo mi ámbito de análisis a la educación superior, puesto que desde el curso 2005-2006 imparto docencia como profesora asociada a tiempo parcial en el *Departament de Ciències de l'Educació* de la *Universitat de Lleida* (UdL, a partir de ahora) e integro asiduamente la tecnología en el aula. Mi formación y experiencia, tanto docente como investigadora, pues, me han demostrado que es necesario entender las TIC como una vía para mejorar la calidad de la educación y dar respuesta a las exigencias de la sociedad actual.

Una tercera y última razón, más personal, está motivada por la vivencia propia de la tecnología. La utilizo habitualmente, a nivel personal y profesional, y creo de manera firme que es un elemento imprescindible para el progreso colectivo e individual y que, como numerosos autores señalan (Castells, 2003; A. Rodríguez, 2020; Travieso y Planella, 2008; Vaillant, 2013; Warschauer, 2003; Warschauer, 2011), la alfabetización digital será en un futuro muy cercano el elemento que determinará el grado de integración de un individuo en la sociedad y sus posibilidades de éxito social. Esta circunstancia se ha evidenciado todavía más con la emergencia sanitaria del COVID-19, como han puesto de manifiesto Baber et al. (2022) y Beaunoyer et al.(2020).

Así pues, este estudio está íntimamente relacionado con el ejercicio docente y parte de dos realidades que me son cercanas. En primer lugar, como profesora, he detectado, curso tras curso, cómo la expresión escrita en los trabajos que entregan los estudiantes universitarios no presenta la calidad esperada. Esta impresión, que podría tildarse de subjetiva, queda refrendada por los datos recogidos en varios estudios que evalúan los conocimientos y habilidades de redacción necesarios para escribir textos académicos y/o técnicos de manera efectiva (Bañales, Castelló y Vega, 2016; Castello, 2007; Castelló, Bañales y Vega, 2010; Kruse, 2003; Quinlan y Alamargot, 2007; Schneider y Andre, 2005) y ha llevado a plantear, una vez analizada la situación, de qué manera podría diseñarse un conjunto de acciones formativas que ayudaran al estudiante a progresar en estas destrezas.

En segundo lugar, uno de los retos a los que actualmente nos enfrentamos los docentes es la necesidad de la alfabetización digital de nuestros estudiantes, en el sentido de que estos sean competentes digitalmente no solo en el ámbito social, sino también en el académico (Barton y Lee, 2013; Lankshear y Knobel, 2011). Algunos estudios realizados (Cabero, Llorene y Puentes, 2010; Marin y Reche, 2012, entre otros) apuntan que los universitarios no han desarrollado de manera óptima la competencia digital en su formación previa y que, a pesar del creciente interés de las universidades por incorporar la tecnología en la gran mayoría de planes de estudio y en las actividades docentes (Carneiro et al., 2010; Escudero, 2007; Sigalés, 2004), los alumnos continúan mostrando carencias en la competencia digital. Este panorama, que no está resuelto, puede convertirse en mucho más complejo en unos pocos años debido a la irrupción de la inteligencia artificial y sus aplicaciones.

La escritura académica con soporte digital se sitúa en la encrucijada de estos dos elementos, básicos, desde nuestro punto de vista, en el desarrollo de las competencias digitales del estudiante universitario. Así pues, a partir de dichos elementos, composición escrita y TIC, pretendemos analizar la situación de los estudiantes de nuevo ingreso de la

UdL como paso previo al diseño de propuestas que puedan incidir en la mejora de la integración de la tecnología a la enseñanza superior, con el fin último de que los estudiantes universitarios desarrollen competencias académicas asociadas a la literacidad digital.

## **2. Preguntas y objetivos de la investigación**

Las dos realidades anteriormente mencionadas, la baja calidad de la composición escrita del discente universitario y la necesaria alfabetización digital en el proceso de elaboración de un trabajo académico, llevaron a plantearme de qué modo se podía mejorar la literacidad digital de los estudiantes universitarios. Desde esta premisa, el objetivo principal de esta tesis doctoral es ofrecer propuestas educativas que incidan en el trabajo de la literacidad digital en la formación de los estudiantes universitarios.

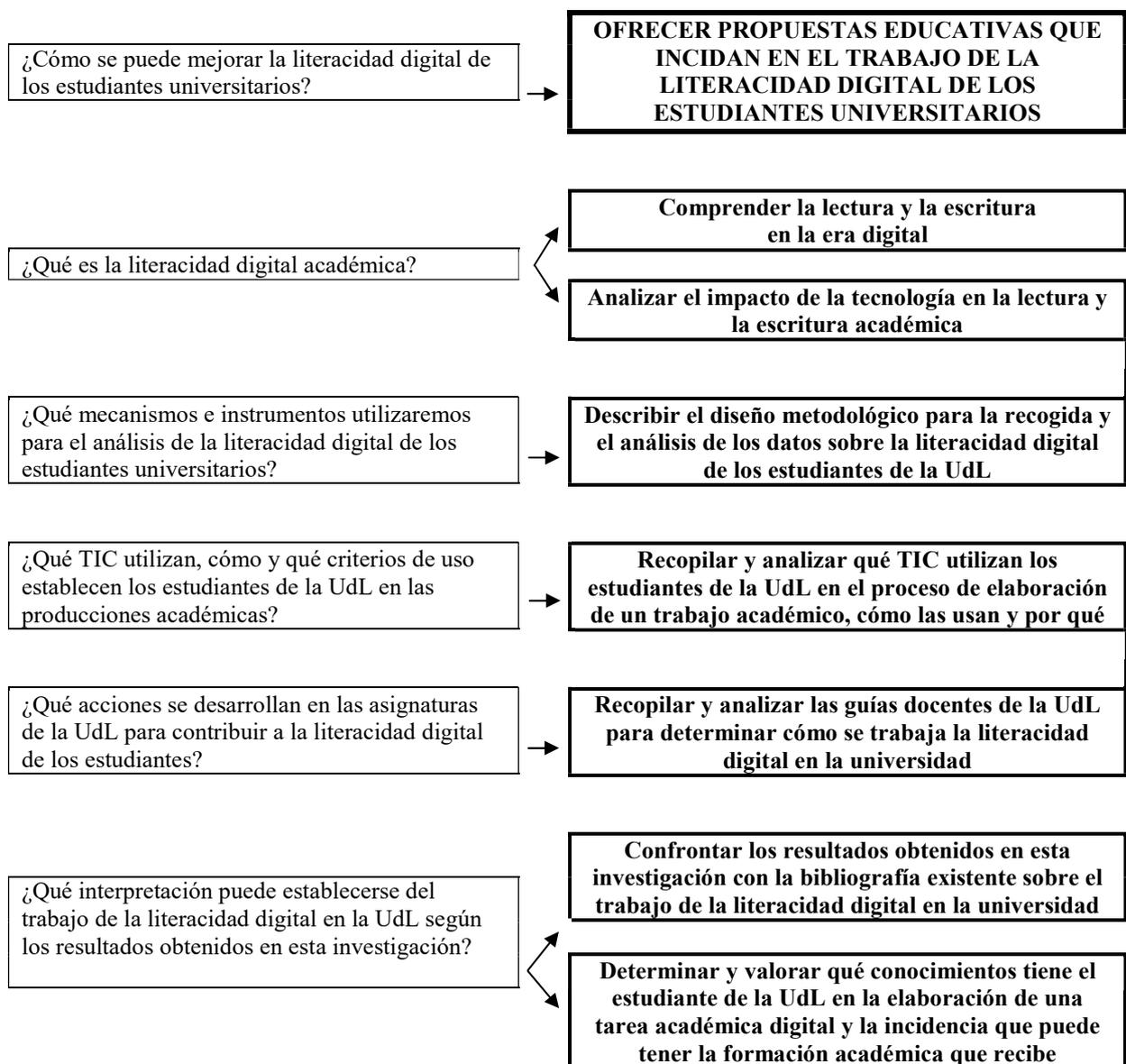
Para lograrlo debía cuestionarme, en primer lugar, a qué nos referimos cuando hablamos de literacidad digital académica. Esta pregunta me condujo a dibujar el marco teórico y conceptual de esta investigación para comprender qué supone leer y escribir en la era digital, cómo puede definirse la literacidad digital y de qué manera la tecnología ha impactado en el modo en el que se acercan a la lectura y la escritura los estudiantes universitarios. Posteriormente, se procedió al diseño metodológico y a la reflexión sobre qué mecanismos e instrumentos podían utilizarse para analizar la literacidad digital de los estudiantes universitarios, en este caso, de la UdL.

Una vez reunidos y examinados los datos, se procedió a su análisis e interpretación a través, por una parte, del contraste con otros estudios realizados en diferentes contextos; y, por otra, a determinar y valorar qué conocimientos tiene el estudiante de la UdL en la elaboración de una tarea académica digital y la incidencia que puede tener la formación académica que recibe.

De esta forma, una vez desarrollada la investigación y a la luz de los datos recogidos, se completa el objetivo principal que es, como se ha comentado, diseñar propuestas formativas para contribuir al desarrollo de la competencia en literacidad digital en el ámbito universitario. El recorrido realizado se resume en la figura siguiente:

**Figura 1**

*Preguntas y objetivos de la investigación*



### 3. Estructura formal del trabajo

Como se ha comentado, en el proceso de elaboración de las preguntas de esta investigación se formularon distintos objetivos, que han ido desarrollándose en las diferentes secciones en las que se estructura este trabajo. La relación entre preguntas, objetivos y capítulos de la investigación queda reflejada en la tabla siguiente:

**Tabla 1**

*Preguntas, objetivos y capítulos de la investigación*

PREGUNTAS	OBJETIVOS	CAPÍTULOS
¿Qué es la literacidad digital académica?	Comprender la lectura y la escritura en la era digital	Leer y escribir en la era digital
	Analizar el impacto de la tecnología en la lectura y la escritura académica	La escritura académica digital de los estudiantes universitarios
¿Qué mecanismos utilizaremos para el análisis de la literacidad digital de los estudiantes universitarios?	Describir el diseño metodológico para la recogida y el análisis de los datos sobre la literacidad digital de los estudiantes de la UdL.	Metodología de la investigación
¿Qué TIC utilizan, cómo y qué criterios de uso establecen los estudiantes de la UdL en las producciones académicas?	Analizar qué TIC utilizan los estudiantes de la UdL en el proceso de elaboración de un trabajo académico, cómo las usan y por qué.	Análisis del cuestionario
¿Qué acciones se desarrollan en las asignaturas de la UdL para contribuir a la literacidad digital de los estudiantes?	Recopilar y analizar las guías docentes de la UdL para determinar cómo se trabaja la literacidad digital.	Análisis de las guías docentes
¿Qué interpretación puede establecerse del trabajo de la literacidad digital en la UdL según los resultados obtenidos en esta investigación?	Confrontar los resultados obtenidos en esta investigación con la bibliografía existente sobre el trabajo de la literacidad digital en la universidad	Discusión e interpretación de los resultados
	Determinar y valorar qué conocimientos tiene el estudiante de la UdL en la elaboración de una tarea académica digital y la incidencia que puede tener la formación académica que recibe.	
¿Cómo se puede mejorar la literacidad digital de los estudiantes universitarios?	Ofrecer propuestas educativas que incidan en la mejora de la integración de las TIC en las aulas y en el trabajo de la literacidad digital de los estudiantes universitarios.	Conclusiones

Estos capítulos están estructurados en cuatro secciones. La primera, **Marco teórico**, incluye dos capítulos, el primero de los cuales, titulado *Leer y escribir en la era digital*, contiene cinco apartados. El primero, “Del concepto de alfabetización al de literacidad digital”, ofrece un recorrido histórico del concepto de alfabetización hasta llegar a la concepción sociocultural de literacidad digital, mientras que en el segundo, “Los Nuevos Estudios de Literacidad”, se realiza una introducción a la concepción sociocultural de las prácticas letradas. El tercero, “Lectores y escritores digitales”, atiende a las diferentes formas de clasificar a los usuarios digitales de acuerdo con las visiones de varios autores sobre el uso de algún sistema digital y en el cuarto, “Literacidad y brecha digital”, expone el concepto de brecha digital y qué elementos pueden influir en el entorno educativo para favorecer el desarrollo de competencias digitales en lectura y escritura. Por último, la “Recapitulación” resume las ideas principales del capítulo.

El segundo capítulo, *La escritura académica digital de los estudiantes universitarios*, se ocupa del qué y del cómo escriben los estudiantes universitarios con y en un entorno digital y está compuesto, asimismo, por cuatro apartados. En el primero, “Las prácticas letradas dominantes”, se exponen las prácticas de escritura académica de los estudiantes universitarios, en tanto que el segundo, “El proceso de escritura académica”, atiende a las diferentes etapas que configuran la escritura académica digital. Posteriormente, en el tercer apartado, “Dificultades en el proceso de escritura académica digital”, se discute la problemática en torno a la baja calidad de los escritos académicos digitales por parte de los estudiantes universitarios. En definitiva, este capítulo pretende analizar la complejidad del papel que las TIC desempeñan en los procesos de elaboración textual por parte de estudiantes universitarios bajo una concepción sociocultural de la literacidad. Cierra la sección la “Recapitulación”, que sintetiza el capítulo.

Una vez abordados los fundamentos teóricos, la segunda sección es el **Marco metodológico**. El único capítulo que lo configura se titula *Metodología de la investigación* y está formado por tres apartados: “Fases de la investigación”; “Instrumentos de la investigación”; y “Recapitulación”. Se presenta, en primer lugar, las diferentes etapas que configuran la investigación y su relación con las preguntas y los objetivos de investigación. En la segunda sección, se exponen los instrumentos cuantitativos y cualitativos utilizados en la investigación, a saber, el cuestionario del proyecto *Estudi de les COmpetències DIGitals de nou ingrés a la Universitat de Lleida* (CODI) de Casanovas y Sanvicén (2016) y el análisis documental de las guías docentes de la UdL. En el primer caso, se describe su diseño, estructura y el proceso de administración que se llevó a cabo; el desarrollo de la codificación y análisis de los datos obtenidos; y la descripción de los participantes. En el segundo, se expone el proceso realizado para la codificación y el análisis de las guías docentes de las materias analizadas, por centros y cursos. Finalmente, cierra el apartado, la recapitulación.

La tercera sección, **Estudio empírico**, está configurado por tres capítulos. El primero, *Análisis del cuestionario*, examina los resultados obtenidos del cuestionario del proyecto CODI (Casanovas y Sanvicén, 2016) en cuatro apartados. En el primero, “Elaboración de tareas académicas con Internet”, se analiza la información recogida en el cuestionario sobre la incidencia de las TIC en la elaboración de un trabajo académico por parte de los estudiantes universitarios, tanto en lo que se refiere a las diferentes etapas de la elaboración textual (gestión de la información, planificación de la información, textualización y revisión textual), como a la elaboración de bibliografía y citación. El segundo apartado, “Percepción de la infoxicación y el plagio”, recoge los datos relativos al conocimiento que los estudiantes de la UdL dicen tener sobre el exceso de información de Internet y la copia de fuentes en sus trabajos académicos digitales. En el tercero, “Competencias, lagunas y necesidades formativas en TIC”, se analizan las dificultades y las necesidades de formación que comentan

tener los estudiantes de la UdL a la hora de elaborar una tarea académica digital. Por último, en “Síntesis de los resultados”, se realiza una recopilación de los datos generales del cuestionario y de aquellos más significativos por centros.

El segundo capítulo de esta sección se titula *Análisis de las guías docentes* y en él se recopilan y analizan las guías docentes de la UdL para determinar qué elementos del diseño curricular (competencias, genéricas y específicas, objetivos, contenidos, metodología, actividades de aprendizaje y de evaluación y bibliografía, webgrafía y recursos) se incluyen en las asignaturas de los diferentes grados para contribuir al desarrollo de la literacidad digital de los estudiantes, atendiendo, asimismo, a cómo se trata el plagio desde las diferentes materias. Este capítulo incluye, además, un octavo apartado que analiza si existen relaciones entre las diferentes variables analizadas con anterioridad, y una novena y última sección, “Síntesis de los resultados”, que compendia los datos más significativos para esta investigación.

Finalmente, se ha elaborado un último capítulo, *Discusión e interpretación de los resultados*, secuenciado en dos partes: “Perfil académico digital del estudiante de la UdL de nuevo ingreso” y “Tratamiento de la literacidad digital en las guías docentes universitarias”. En el primer caso, se analizan y discuten los resultados del cuestionario acerca de los inicios, la utilidad y el uso de Internet en la elaboración de tareas académicas, de la opinión de los estudiantes sobre la infoxicación, su percepción competencial, del plagio académico y de las necesidades formativas en la elaboración de tareas académicas digitales. En el segundo, se examina y debate el tratamiento de la literacidad digital en las guías docentes universitarias, atendiendo a las diferentes variables del diseño curricular de las materias, a las etapas de la escritura académica digital, de la citación y del plagio académica y al curso académico. En ambos se comparan y contrastan los resultados con estudios previos de análogas características.

La última sección es el capítulo titulado **Conclusiones** y está dividido en cuatro apartados. En el primero, “Universitario digital”, describe en cinco secciones el perfil digital del universitario cuando elabora tareas académicas. En el segundo, “Limitaciones del estudio”, se pretende evidenciar los obstáculos que han tenido que superarse en el transcurso del proceso de investigación. El siguiente apartado, “La universidad del futuro: propuestas educativas sobre literacidad digital”, guarda relación con las conclusiones finales obtenidas a raíz del análisis y la interpretación de los datos obtenidos del cuestionario y de las guías docentes y pretende ofrecer soluciones para un trabajo óptimo de la literacidad digital en la universidad. En la última sección, “Futuras líneas de investigación”, se recogen aspectos potencialmente interesantes para ser estudiados próximamente.

Cierra la investigación la sección de **Referencias bibliográficas** y los **Anexos**. En estos últimos, en formato digital, hemos incluido los datos que ilustran los resultados obtenidos y que corresponden a los instrumentos utilizados en esta investigación, el cuestionario y las guías docentes de la UdL con su respectiva codificación.

## **PARTE I. MARCO TEÓRICO**



## Capítulo 1. Leer y escribir en la era digital

El propósito de este capítulo es exponer qué se entiende por leer y escribir en la era digital. Para ello, en el primer apartado se presenta la evolución del término *alfabetización* desde una perspectiva puramente lingüística y psicolingüística a una concepción sociocultural de los procesos de lectura y escritura, concepción que desemboca en el concepto de *literacidad digital*. En el segundo exponemos los fundamentos teóricos de los *Nuevos Estudios de Literacidad* en los que se inserta el estudio de la escritura académica digital. En el tercero se presentan y caracterizan a las personas que interactúan con el medio digital, es decir, a los usuarios digitales y que, en nuestro caso, leen y escriben digitalmente. En el cuarto se realiza un análisis de lo que supone la brecha digital para la adquisición de la literacidad y su relación con el entorno educativo universitario. Por último, cierra el capítulo el sumario.

### 1.1. Del concepto de alfabetización al de literacidad digital

Desde los orígenes del ser humano, el intercambio de información ha sido esencial para su desarrollo y, hasta la aparición de la escritura, la comunicación oral fue el único vehículo de comunicación (Piscitelli, 1995). Posteriormente, hace ya más de cinco siglos, la invención de la imprenta supuso que la información almacenada en bibliotecas, universidades y monasterios pasara a ser accesible no sólo a las clases políticas, burguesas y religiosas, sino también a la población no alfabetizada hasta entonces. Fue en este contexto, el de la cultura impresa, en el que surgió el concepto de *alfabetización*, entendida, en un principio, como enseñar o saber leer y escribir (Viñao, 2009).

Desde esta primera concepción, centrada en una visión lingüística de la lectura y la escritura, se entendía la alfabetización como la destreza en el manejo del código escrito de manera funcional, es decir, tener conocimiento de las unidades léxicas de la lengua y las

reglas que las combinan. En palabras de Cassany (2006): “[...] leer consiste en oralizar la grafía, en devolver la voz a la letra callada. [...]. Es una visión mecánica, que pone el acento en la capacidad de descodificar la prosa de modo literal” (p. 21).

Frente a esta acepción de aprender a leer y a escribir, centrada en la forma y sin tener en cuenta el contexto, en la década de los años sesenta del siglo XX se comenzó a introducir el concepto de *alfabetización funcional* gracias a los avances económicos y educativos y la necesidad de desprenderse de la concepción mecanicista de la alfabetización básica de la mano de una nueva visión psicolingüística de la lectura (Londoño, 1990). Desde esta perspectiva, el acto de leer y escribir empezó a incluir la necesidad de comprender y componer el texto. A partir de esta concepción se tuvieron en cuenta, pues, destrezas mentales tales como anticipar el contenido, formular hipótesis, elaborar inferencias, construir un nuevo significado, etc. Es decir, la alfabetización se impregna de un aspecto funcional tanto relevante, como sostiene Cassany (2006):

[...] según la concepción psicolingüística, leer no sólo exige conocer las unidades y las reglas combinatorias del idioma. También requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender. [...] Los procesos cognitivos diferencian la alfabetización a secas (o alfabetización literal) de la funcional o el lector que puede descodificar un escrito, aunque no lo entienda, del que lo comprende y lo puede aprovechar funcionalmente para su quehacer cotidiano. (p. 32)

Sin embargo, ni la concepción puramente lingüística ni la psicolingüística han sido capaces de responder a cómo actúa el contexto en los procesos de lectura y escritura. Es decir, una sociedad, por ejemplo, utiliza la lectura o la escritura como una actividad social y su práctica está asociada a unas instituciones que se rigen por la identidad y la historia de esa misma sociedad. En otras palabras, lo que la gente hace con los textos varía de una sociedad a otra dependiendo de unos patrones culturales y del momento histórico (Zabala, 2008). Esta es

la premisa de la que parte la denominada *visión sociocultural de la alfabetización*. Como apunta Cassany (2006):

[...] leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber descodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utiliza el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse, cómo se citan las referencias bibliográficas, etc. (p. 38)

Como se ha perfilado en los párrafos anteriores, la definición del término *alfabetización* ha ido variando, como también lo ha hecho su aplicación en la investigación de la práctica educativa (Barton, 1994; Kress, 2003). Así, en estas últimas tres décadas se ha introducido el término *literacidad* (del término inglés *literacy*<sup>1</sup>), que ha incluido matices contextuales que nos hacen considerar en este trabajo de investigación que literacidad y alfabetización no son sinónimos. Así, estamos de acuerdo con Hernández (2013) sobre las diferencias entre los términos *alfabetización* y *literacidad*:

La palabra alfabetización tiene una connotación mecánica, asociada con lo que es la adquisición del código escrito. Asimismo, es una palabra estigmatizada, se asume que una persona analfabeta es ignorante y pobre; Zavala sugiere también que se asocia a palabras como: “ignorancia, progreso, opresión, incapacidad, enfermedad, incultura,

---

<sup>1</sup>*Literacy* se ha traducido en diversos idiomas de diferentes formas. Así, por ejemplo, en francés, se alternan *lettrisme*, *littératieo* *alphabétisme*(Kalman, 2008); en castellano, *alfabetización*, *cultura escrita* (Cassany, 2009); en portugués, *letramento*, *alfabetização* o *literacia*(Marinho, 2009); y, en catalán, entre otros, *alfabetització*, *alfabetisme* o *literacitat*(Cassany y Castellà, 2010).

sufrimiento, invalidez e integración nacional. [...] mientras que el analfabetismo es visto como un estado de degradación cultural, un mal crónico, un flagelo, y un submundo, la alfabetización es considerada una de las más importantes acciones revolucionarias, una nueva y antes desconocida luz que ilumina la vida de la gente, un enérgico y frontal ataque contra la ignorancia y un arma para tomar conciencia de las raíces históricas de los pueblos. La dicotomía que se establece entre ambos estados (alfabetizado versus analfabeto) no hace sino revelar intereses sociales, políticos, económicos y culturales que van más allá del simple aspecto técnico de la alfabetización. (p. 40)

Al hilo de sus presupuestos, resumimos las diferencias entre ambos conceptos en la tabla siguiente.

**Tabla 2**

*Perspectiva histórica de la lectura y la escritura*

CONCEPCIÓN	DENOMINACIÓN	IMPLICACIONES	ACTOS	TIPO DE LECTOR Y ESCRITOR
<b>CONCEPCIÓN LINGÜÍSTICA</b>	Alfabetización básica o literal	Lectura / Redacción	Actos de (des)codificación	Lector y escritor literal
<b>CONCEPCIÓN PSICOLINGÜÍSTICA</b>	Alfabetización funcional	Comprensión / Composición	Actos de (des)codificación + Procesos cognitivos	Lector y escritor inferencial
<b>CONCEPCIÓN SOCIOCULTURAL</b>	Literacidad	Práctica letrada	Actos de (des)codificación + Procesos cognitivos + Prácticas sociales, culturales e históricas	Lector y escritor crítico

Así pues, actualmente, el término *literacidad* se refiere a la forma de utilizar la lectura y la escritura con un propósito social específico (Zavala, 2008). La literacidad incluye el código

escrito, los géneros discursivos, los roles del autor y lector, las formas de pensamiento, la identidad y el estatus como individuo colectivo y comunidad y los valores y representaciones culturales, dado que, como afirma Cassany (2006):

Al leer y escribir no sólo ejecutamos reglas ortográficas (1) sobre un texto (2); también adoptamos una actitud concreta y un punto de vista como autores o lectores (3) y utilizamos unos estilos de pensamiento preestablecidos (4) para construir unas concepciones concretas sobre la realidad (6). Además, lo que escribimos o leemos configura nuestra identidad individual y social (5): cómo cada uno se presenta en sociedad, cómo es visto por los otros, cómo se construye como individuo dentro de un colectivo. (p. 39-40)

Desde el inicio, la literacidad considera diferentes ámbitos, a saber: la literacidad crítica, la multiliteracidad, la biliteracidad y la literacidad electrónica (Cassany, 2005). La primera de ellas analiza las nuevas maneras de leer y escribir, y su didáctica, desde una perspectiva sociocultural y atendiendo especialmente a la visión crítica de situar el texto en el contexto sociocultural de partida, en reconocer y participar en la práctica discursiva y en calcular los efectos que causa el discurso en una comunidad en concreto (Cassany y Castellà, 2010)<sup>2</sup>. La multiliteracidad comprende la habilidad y/o la capacidad de leer y escribir gran variedad de textos de diversa tipología de manera entrecruzada (Gonglewski y DuBravac, 2006), mientras que la biliteracidad puede definirse como la posibilidad de leer y escribir en dos lenguas y analiza el papel crucial que ejerce la cultura y la identidad en los eventos de literacidad, es decir, lo que podría considerarse una literacidad del bilingüismo (Dufresne, 2002).

Atenderemos, por último, con un poco más de detalle, dado el objeto de estudio de esta investigación, a la literacidad electrónica (Topping, 1997; Warschauer, 1999) o literacidad

---

<sup>2</sup> En el artículo se esboza la semántica de la literacidad crítica y sus denominaciones en otros idiomas, las raíces filosóficas, pedagógicas y lingüísticas del término y las diferencias entre un lector crítico y acrítico.

digital (Handa, 2001)<sup>3</sup>, que estudia la relación entre los géneros electrónicos, como por ejemplo el chat, los foros, el correo electrónico o las webs, y los procesos de lectura y escritura (Cassany, 2005).

El concepto de literacidad digitales complejo y vivo y se encuentra en constante evolución (Abio, 2017b). Asumiendo las dificultades de definir un concepto dinámico y en cambio constante, estamos de acuerdo con Gilster (2000) en definir la literacidad digital como: “[...]the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers” (p. 215).

A ello le podemos sumar los ámbitos que integran Gutiérrez y Tyner (2012), quienes la definen como el conjunto de una alfabetización mediática, digital, multimodal, crítica y funcional. Así pues, entendemos *literacidad* como algo más que leer y escribir y, *digital*, como algo más que el empleo de ordenadores. La literacidad digital es, en definitiva, el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes técnicos, lingüísticos, cognitivos y sociales vinculados a las prácticas letradas en soportes digitales. Consecuentemente, la literacidad digital -o la alfabetización informacional y digital, de acuerdo con la terminología empleada por Area y Guarro (2012)- es, *grosso modo*, la capacidad de comprender y expresarse utilizando las TIC en los diferentes contextos sociales y culturales. Esta realidad influye, evidentemente, en las aulas y, desde el punto de vista educativo, se plantean cuestiones relacionadas con el binomio TIC/lectura y escritura, como cómo saber seleccionar, organizar, utilizar y compartir el conocimiento que se obtiene con el uso de las TIC, y especialmente de Internet, para irse formando como un ciudadano de la sociedad de la información.

---

<sup>3</sup> También se ha denominado alfabetización mediática (Warschauer, 2003), alfabetización digital (J. L. Rodríguez, 2004) o alfabetización digital o multialfabetización (Gutiérrez y Tyner, 2012), entre otras denominaciones.

Uno de los conceptos fundamentales que aparece en la bibliografía que aborda la literacidad digital es el de *competencia digital*<sup>4</sup>. Al igual como ocurrió con la alfabetización, el término competencia digital ha evolucionado en el transcurso de los años. Así, pues, desde la aparición de las primeras TIC<sup>5</sup> han convivido dos corrientes de investigadores que definen el concepto teniendo como centro bien la tecnología (Cabero, 1996), bien la comunicación (Burbules y Callister, 2001). El enfoque tecnológico sugiere que el dominio de la tecnología es central para definir la competencia y parece haber tenido más fuerza, sobre todo, en los primeros años de revolución tecnológica. Sin embargo, en el ámbito educativo se reconoce desde hace unos años la necesidad de que la persona, además de conocer y utilizar la tecnología, desarrolle capacidades que van más allá del enfoque tecnológico y que posibilitan, por ejemplo, prácticas de búsqueda, análisis y comunicación (Gutiérrez y Tyner, 2012).

A nuestro parecer, ambos enfoques, el tecnológico y el comunicativo, son necesarios para lograr una literacidad digital completa y entendemos la competencia digital, en la línea que sugiere Lara (2009):

(...) como la combinación de destrezas instrumentales y cognitivas en la aplicación eficaz de conocimientos, habilidades y actitudes de un Saber (conocimiento del lenguaje digital y sus técnicas), un Saber Hacer (buscar, analizar, evaluar, interpretar

---

<sup>4</sup> Si se desea ampliar información sobre competencias básicas en la literacidad digital, puede consultarse las aportaciones de Area et al.(2012), Beavis (1998), Gilster (2000), Gutiérrez (2003) y Lara (2009), entre muchos otros. Los primeros realizan un estudio exhaustivo y realmente interesante sobre la competencia digital basada en dos dominios: la web 2.0 (como biblioteca universal; como mercado de servicios; como un puzzle de microcontenidos interenlazados; como espacio público de comunicación en redes sociales; como un espacio de expresión multimedia y audiovisual; y, como un territorio de experiencias virtuales interactivas) y las dimensiones competenciales (instrumental, cognitivo-intelectual, sociocomunicacional, axiológica y emocional) de la cultura digital.

<sup>5</sup> Desde hace unos años se ha introducido la terminología TAC (Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación). Los defensores de esta nueva terminología, como Espuny et al.(2010), sugieren que las TAC son herramientas didácticas TIC al servicio del aprendizaje y, consecuentemente, un profesor TAC hace uso de las TIC para facilitar el aprendizaje. Actualmente, también está vigente el término TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación) para referirse a la interacción, colaboración y creación de contenido en una comunidad virtual (Gabelas et al., 2012).

críticamente y resolver problemas según el contexto, con cierta autonomía y de forma colaborativa), y por último un Saber Ser (desde la conciencia ciudadana, conociendo derechos y responsabilidades de las libertades públicas, con respeto por el mundo multicultural y globalizado). (p. 9)

El cruce entre ambas propuestas podría resumirse en las cinco competencias implicadas en la competencia digital que proponen Area y Pessoa (2012):

- Competencia instrumental: conocimiento de las herramientas impresas, audiovisuales y digitales y su capacidad de uso.
- Competencia cognitiva: capacidades de búsqueda, análisis, gestión y transformación de la información.
- Competencia socio-comunicativa: capacidades para expresarse y comunicarse en lenguajes y medios textuales, hipertextuales, audiovisuales y multimedia.
- Competencia axiológica: actitudes éticas y valores en el uso tecnológico.
- Competencia emocional: capacidad de control de emociones y conductas positivas hacia las TIC.

De acuerdo con Area y Guarro (2012), dichas dimensiones se proyectan en tres ámbitos que deben ser abordados en todas las etapas educativas del individuo para lograr esa competencia digital: 1) la adquisición y comprensión de información; 2) la expresión y difusión de información; y 3) la comunicación e interacción social de la información. Para ello, los autores proponen cinco fases en el proceso de elaboración y desarrollo del aprendizaje competente en información (Area y Guarro, 2012), a saber: “detectar la necesidad de información; acceder a la información; analizar, seleccionar e interpretar la información; reelaborar y representar el conocimiento; y, difundir y compartir el conocimiento a través de múltiples fuentes y tecnologías” (p. 67). Estos son, como veremos en el análisis de los datos

de esta investigación, algunos puntos clave para definir la competencia digital de los estudiantes universitarios.

## **1.2. Los Nuevos Estudios de Literacidad**

La visión de la lectura y la escritura como una práctica social es recogida por los denominados Nuevos Estudios de Literacidad (NEL, a partir de ahora). Puede considerarse que los NEL se han desarrollado en dos etapas: la década de los 80 y las décadas posteriores. En la primera destacan las investigaciones sobre los fundamentos sociales de la lectura y la escritura, más concretamente sobre la literacidad de la vida diaria (Heath, 1983; Scribner y Cole, 1981). En la segunda etapa, se fomentan los estudios más teóricos de la literacidad como práctica social y en cuanto a su concepto se refiere (Barton y Hamilton, 2004; Gee, 2000; Street, 1995).

Dos de sus exponentes máximos, Barton y Hamilton (2004), formulan los seis principios básicos que hay que considerar cuando tratamos la literacidad desde una perspectiva social:

- Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts.
- There are different literacies associated with different domains of life.
- Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies become more dominant, visible and influential than others.
- Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices.
- Literacy is historically situated.
- Literacy practices change, and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making. (p. 8)

Así, por ejemplo, en el ámbito académico, un artículo no es solo un escrito que se publica para exponer un determinado hecho y que tiene un discurso establecido (argumentación, registro formal, vocabulario específico, etc.), sino que también es un acontecimiento en que una persona analiza hechos, los interpreta, da su opinión y argumenta a favor o en contra de ellos para darlos a conocer. Además, el artículo es también una práctica social establecida históricamente en una institución (por ejemplo, la universidad), que varía según la disciplina y evoluciona al largo de la historia. No es lo mismo un artículo de medicina que uno de historia, ni tampoco un artículo de mediados del siglo XIX que uno escrito actualmente. Por tanto, para escribir y/o leer adecuadamente un artículo académico, es necesario no solo poseer los conocimientos y las habilidades gramaticales, léxicas y cognitivas correspondientes, sino que es preciso también gestionar todos estos aspectos socioculturales.

Desde el planteamiento teórico de los NEL, se consideran dos conceptos básicos: las prácticas letradas y el acontecimiento o evento letrado. Barton, Hamilton e Ivanic (2000), definen las prácticas letradas como: “[...] basic unit of a social theory of literacy” (p. 7).

Cassany (2011) ilustra muy gráficamente qué es una práctica letrada e indica que desde que nos levantamos, estamos rodeados de cultura escrita, entendida esta como prácticas letradas: leemos y respondemos mensajes de *Whatsapp*; cocinamos siguiendo la receta de un libro; leemos el periódico, en papel o digital; escribimos la lista de la compra, etc. Cada una de estas situaciones de lectura y escritura en las que se utiliza los textos en situaciones socioculturales específicas es una práctica letrada inmersa en un contexto distinto y con un objetivo diferente.

Como apunta Pastor (2005), cada comunidad desarrolla sus propias prácticas letradas. Además, nadie duda de que, de una comunidad a otra, existen diferencias no solo lingüísticas sino también socioculturales. Sirva de ejemplo la práctica letrada de escribir una carta o un correo electrónico formal a alguien en inglés o en español. Las diferencias no serán

exclusivamente las referidas a la lengua, sino que también se producirán diferencias socioculturales, como, por ejemplo, el modo, más o menos formal, en que se ha de dirigir el remitente al destinatario.

De acuerdo con los presupuestos de los NEL, existen dos tipos de prácticas letradas: las vernáculas y las dominantes. Para Hernández (2013), las prácticas vernáculas son: “[...] aquellas formas en que las personas usan y desarrollan la escritura y la lectura en su entorno, más allá de los usos legitimados por las instituciones sociales como la ley, la educación o la religión” (p. 35).

En otras palabras, las prácticas vernáculas son aquellas lecturas y escritos que generamos de manera libre, que suelen corresponder al ámbito personal y que no han sido reguladas ni aprendidas en instituciones. Ejemplo de ellas son las notas en forma de *post-it* que dejamos escritas para recordar algo a alguien. Según Barton y Hamilton (1998), de acuerdo con su finalidad, pueden clasificarse en: organización vital (por ejemplo, anotaciones en la agenda personal); comunicación personal (un *email*); ocio privado (leer el periódico); documentando la vida (los expedientes académicos); creación de significado (las instrucciones de la impresora); y participación social (un cartel en una manifestación).

Por otro lado, las prácticas dominantes están reguladas por las instituciones y tienen, por lo tanto, más prestigio socialmente, están preestablecidas y se aprenden formalmente. Consecuentemente, utilizan un lenguaje estándar que regulan las instituciones educativas, el gobierno, la religión o las empresas (Hernández, 2013). Como ejemplo de prácticas dominantes pueden destacarse las prácticas de escritura académicas (un artículo de investigación) o las literarias.

Resumimos en la siguiente tabla, adaptada de Cassany et al. (2004), las diferencias entre prácticas vernáculas y dominantes:

**Tabla 3***Diferencias entre prácticas vernáculas y dominantes*

<b>VERNÁCULO</b>	<b>DOMINANTE</b>
Autorreguladas	Reguladas por instituciones
Elección personal	Impuestas
Ámbito personal, libre	Ámbito social, no controlado
Privado	Pública
Despreciadas, criticadas	Legitimadas, prestigiosas
Construcción de la identidad	Adecuación a la comunidad

A pesar de que podría pensarse que la línea entre los dos tipos de práctica está claramente definida, en la práctica es realmente muy fina (Barton y Hamilton, 1998) y, a veces, resulta difícil clasificar una práctica letrada como exclusivamente en vernácula o dominante. Como apuntan los autores anteriormente citados, una persona, por ejemplo, que colecciona artículos periodísticos en los que ella misma aparece está generando una práctica vernácula, en cuanto que está realizando un documento de vida, aunque teniendo como base prácticas letradas dominantes.

Tanto las prácticas vernáculas como las dominantes se han integrado en el entorno digital. Así, pues, podemos hallar prácticas vernáculas en formato digital, como, por ejemplo, escritos autobiográficos en *Facebook*. De la misma manera, ciertas prácticas dominantes se han incluido también en la web, como, por ejemplo, los apuntes de una asignatura universitaria que están disponibles en el campus virtual de la titulación. Además, como afirman Knobel y Lankshear (2007), de la mano de las múltiples posibilidades que con las tecnologías se van sucediendo, las prácticas letradas contemporáneas van aumentando en variedad.

Con respecto a los acontecimientos letrados, o eventos letrados, Cassany (2006) los define como: “Las prácticas letradas se manifiestan en episodios observables, situados y concretos, que denominamos hechos o acontecimientos escritos o letrados (*events* en inglés), equivalentes a los hechos de habla” (p. 102).

Sirviéndonos del ejemplo anterior de elaboración de una carta o correo electrónico formal, el texto variará en función de si es una queja ciudadana al periódico local o al ayuntamiento del municipio. En este sentido, cada institución fija las características de su práctica letrada en cuanto al género discursivo, al tipo de lenguaje o a las condiciones de uso y a pesar de tener el mismo contenido (la queja ciudadana), el primero tenderá a ser más narrativo y cercano al receptor, mientras que el segundo, probablemente, se ceñirá a exponer los hechos de manera argumentativa, por ejemplo. Cassany (2006) añade que un mismo acontecimiento letrado puede demandar de varios géneros escritos para su desarrollo con diferentes estructuras, estilos, registros y parámetros contextuales.

Barton y Hamilton (1998) diferencian entre cuatro elementos que configuran los eventos de literacidad: los participantes (personas que interactúan con el texto), los artefactos (herramientas materiales y accesorios involucrados en la interacción), las actividades (acciones de los participantes para llevar a cabo el evento) y el contexto (circunstancias físicas inmediatas en y de la interacción). En el caso de la queja ciudadana, comentada con anterioridad, los participantes son, por un lado, la persona que realiza el escrito y, por otro, los lectores del periódico o los funcionarios del ayuntamiento. En ambos eventos, el artefacto principal es el texto con la queja y, en el caso del periódico, habría que añadir la publicación en sí, es decir, el material impreso. Las actividades dependen del papel que los participantes desempeñan en el evento y que incluyen tanto las decisiones tomadas para escribir la queja, como las creencias, los valores, los conocimientos, las experiencias previas de los participantes, etc. Es decir, todas aquellas acciones realizadas desde que se decide redactar la queja hasta que se entrega y que incluyen también los pasos en la elaboración de la queja, la planificación de lo que se quiere escribir y la revisión del texto final. Por último, el contexto es el escenario en el que se ejercen los propósitos del texto escrito y que varía en función si es una carta o un correo electrónico y si va dirigida al periódico local o al ayuntamiento.

### 1.3. Lectores y escritores digitales

Actualmente, puede afirmarse que existe un ecosistema digital poblado por usuarios digitales, personas que tienen acceso y utilizan, independientemente de sus capacidades y habilidades, las TIC, especialmente Internet. Prácticamente desde la aparición de la red, se han sucedido diferentes formas de categorizar a estos usuarios digitales. Para resumir las diferentes propuestas, partimos del análisis que realizan Hernández *et al.*, (2014) y Gisbert y Esteve (2011), que recogemos en la tabla siguiente:

**Tabla 4**

*Clasificación de los usuarios digitales*

<b>Según la relación que establecen con el contenido</b>	Usuario 1.0 y usuario 2.0 Productores y consumidores
<b>Según la experiencia del usuario</b>	Usuario inicial, usuario medio, usuario avanzado o 2.0 y usuario experto
<b>Según el comportamiento en la web</b>	Usuario pasivo, usuario participativo, usuario cooperativo y usuario colaborativo
<b>Según la relación que establecen con el mundo digital</b>	Usuarios residentes Usuarios visitantes
<b>Según la generación a la que pertenecen</b>	Generación <i>Baby Boom</i> Generación X o generación <i>BabyBust</i> Generación <i>Baby Boom Echo</i> Generación Y, Generación del milenio o <i>Millennials</i> , Generación <i>Net</i> , <i>Instant-Message Generation</i> , <i>Gamer Generation</i> o <i>Homo Zappiens</i> Generación Einstein, Generación Multimedia, jóvenes de la modernidad líquida, Generación 2.0 o Generación <i>We</i> o <i>NextGeneration</i> Generación Google. Generación Z, Generación Alfa, Generación F, <i>i-Generation</i> o <i>Touch Generation</i> , Generación T, Generación táctil, Generación tecnológica o <i>Tech Generation</i> Nativos digitales e inmigrantes digitales Sabios digitales

En suma, las propuestas son numerosas. Veamos con detenimiento cada una de ellas.

#### **Según la relación que establecen con el contenido**

En esta catalogación podemos diferenciar dos grupos: usuarios 1.0 y usuarios 2.0; y productores y consumidores. Para comprender la diferencia entre un usuario 1.0 y un usuario

2.0, hay que remitirse al concepto de web 2.0, término que fue acuñado por O'Reilly (2005) y se refiere a las posibilidades que la web proporcionó al usuario digital en cuanto que éste podía empezar a compartir información y participar colaborativamente en la red. Anteriormente, la web 1.0 solo ofrecía la visualización de las webs de una manera tradicional y estática y no existía interacción entre los usuarios digitales. Por tanto, con la irrupción de la web 2.0 se socializa la red y la comunicación es la base de la interacción que se produce.

En otras palabras, el usuario 1.0 accedía a Internet para navegar pasivamente por el contenido y sin posibilidad de interactuar (Hernández et al., 2014), mientras que el usuario 2.0 crea y publica información para poder compartirla y comunicarse (Herrera y Conejo, 2009). Sin embargo, debe considerarse al analizar este binomio de usuarios que el hecho de que la red permita interactuar, compartir y colaborar en la creación de conocimiento no significa que todos los navegantes de hoy en día sean usuarios 2.0. Para Cassany (2011) se requieren unos súper poderes para ser un lector-autor digital, a saber, conocimientos y destrezas en informática, biblioteconomía y documentalismo, análisis del discurso, tipografía y edición, diseño, imagen y audio, derechos de propiedad y marketing.

En cuanto a los segundos tipos de usuarios listados y como los propios términos indican, los productores generan productos y los consumidores los consumen. Esta categorización alude al comportamiento pasivo o activo que muestran los usuarios digitales en la inclusión de las TIC en su vida. En otras palabras, el productor, también denominado coproductor, productor en la nube o coproductor en la nube, es un usuario activo que crea, comparte y socializa información en la web, además de consumirla, mientras que el consumidor, también conocido como *lurker* o husmeador (Brown, 2000), adopta una actitud pasiva no interactuando ni con el contenido de la web ni con otros usuarios (Ritzer y Jurgenson, 2010). Sirva de ejemplo de estos dos tipos de usuarios la participación en una comunidad virtual. En

ella, el productor leerá y participará de los mensajes en los foros mientras que el consumidor tan sólo leerá las aportaciones de otros usuarios, pero no contribuirá a ninguna discusión.

Se hace necesario matizar que la diferencia entre el tándem usuario 1.0 *versus* usuario 2.0 y productor *versus* consumidor, ambos determinados por la relación que establecen con el contenido, radica en el acceso al contenido de la web. El consumidor no publica en la web por decisión propia, porque no sabe cómo hacerlo o porque no tiene las TIC necesarias para hacerlo, mientras que el usuario 1.0 no lo hacía porque la plataforma no se lo permitía.

### **Según la experiencia del usuario**

Esta categorización está relacionada con la que sugiere Hassan-Montero (2007) y desde el punto de vista de la experiencia del usuario con el entorno digital. El autor considera cuatro tipos de usuarios: usuarios iniciales, usuarios medios, usuarios avanzados y usuarios 2.0 o usuarios expertos y que atienden al grado de conocimiento y uso de las posibilidades que ofrece Internet. Según el autor, un usuario puede acceder a la siguiente categoría a medida que aumenten sus habilidades digitales tanto en aprendizaje como en experiencia.

### **Según el comportamiento en la web**

Esta clasificación, también propuesta por Hassan-Montero (2007), tiene en cuenta el comportamiento en la web y distingue entre usuarios pasivos, usuarios participativos, usuarios cooperativos y usuarios colaborativos. El autor defiende que es la actitud del usuario digital la que lo categoriza como pasivo, participativo, cooperativo o colaborativo, no teniendo porque ser la evolución lineal, sino más bien dependiente de la experiencia.

### **Según la relación que establecen con el mundo digital**

La dicotomía de usuarios residentes y usuarios visitantes fue propuesta por White y Le Cornu (2011) y alude al tiempo que se destina a las actividades en línea. Así, pues, los residentes tienen una participación completa y asidua en el mundo digital, de modo que

muestran una conexión permanente, mientras que los visitantes acuden a él de manera accidental y de manera interrumpida.

### **Según a la generación a la que pertenecen**

Categorizar a los usuarios digitales generacionalmente significa clasificarlos según el momento histórico en el que han nacido, teniendo como premisa que esa época de nacimiento les confiere unas características comunes y que les diferencian de aquellos nacidos con anterioridad o posterioridad y que se consideran relevantes (Gisbert y Esteve, 2011). Estas clasificaciones presentan los problemas derivados de intentar segmentar un *continuum* temporal. Así, realizar una división exacta es un arma de doble filo, porque en cada uno de los periodos que se suceden, varias generaciones conviven y los mismos usuarios pueden cambiar sus relaciones con el contenido y con el mundo digital, su experiencia y/o sus comportamientos. No obstante, se han formulado numerosas propuestas que emplean este criterio para caracterizar a los usuarios de la red y que tratamos de resumir en el siguiente listado, elaborado a partir de las aportaciones de Gisbert y Esteve (2011), Hernández et al. (2014) y Tapscott (2009):

- De 1946 a 1964: Generación *Baby Boom* (Tapscott, 1998).
- De 1965 a 1980: Generación X (Howe y Strauss, 1991) o *BabyBust* (Tapscott, 1998).
- De 1977 a 1997: Generación *Baby Boom Echo* (Tapscott, 2009).
- De 1980 a 2000: Generación Y, Generación del milenio o *Millennials* (Howe y Strauss, 1991), Generación *Net* (Oblinger y Oblinger, 2005), *Instant-Message Generation* (Lenhart, Rainie y Lewis, 2001), *Gamer Generation* (Carstens y Beck, 2004) o *Homo Zappiens* (Veen, 2003).

- A partir de 1988: Generación Einstein (García et al., 2010), Generación Multimedia (Morduchowicz, 2008), jóvenes de la modernidad líquida (Bauman, 2009), Generación 2.0 o Generación *We*, o *NextGeneration* (D. Hernández et al., 2014).
- A partir de 1993: Generación Google (Williams y Rowlands, 2008).
- De 1998 a 2009: Generación Z (Ricaurte y Ortega, 2013).
- De 2010 a 2025: Generación Alfa (Cataldi y Dominighini, 2019), Generación F (Kitsis, 2008), *i-Generation* (Rosen et al., 2010) o *Touch Generation*, Generación T, Generación táctil, Generación tecnológica o *Tech Generation* (Cataldi y Dominighini, 2019).

Especial mención merece la clasificación de Prensky (2001) por su repercusión en el ámbito de la literacidad digital. Esta categorización clasifica a los usuarios digitales atendiendo a su fecha de nacimiento, como en el caso anterior. Aquellos nacidos en y a partir de la década de los noventa se consideran nativos digitales y sus predecesores, inmigrantes digitales. El autor utiliza la metáfora del mundo digital para definirlos:

Our students today are all “native speakers” of the digital language of computers, video games and the Internet. So, what does that make the rest of us? Those of us who were not born into the digital world but have, at some later point in our lives, become fascinated by and adopted many or most aspects of the new technology are, and always will be compared to them, Digital Immigrants. [...] But this is not just a joke. It’s very serious, because the single biggest problem facing education today is that our Digital Immigrant instructors, who speak an outdated language (that of the pre-digital age), are struggling to teach a population that speaks an entirely new language. (p. 1-2)

De la cita anterior se desprenden dos cuestiones básicas: la existencia de una nueva generación que ha nacido con la aparición y utilización de las TIC, los nativos digitales; y,

que el sistema educativo, configurado mayormente por profesores inmigrantes digitales, no puede atender a las necesidades pedagógicas de sus discentes, que son nativos digitales. Así pues, y siguiendo al autor, los nativos digitales nacieron rodeados de TIC, las utilizan asiduamente y de una forma muy natural, es decir, son hablantes del lenguaje digital. Contrariamente, los segundos han tenido que emigrar al mundo digital y aprender a usar las TIC y tienen cierto acento en el uso del lenguaje digital.

Si bien la metáfora de nativos e inmigrantes digitales ha hecho fortuna en la literatura especializada, Prensky (2009) acuñó otro término para designar al sujeto que utiliza adecuadamente y evalúa críticamente las TIC, *sabio digital*:

Although many have found the terms useful, as we move further into the 21st century when all will have grown up in the era of digital technology, the distinction between digital natives and digital immigrants will become less relevant. Clearly, as we work to create and improve the future, we need to imagine a new set of distinctions. I suggest we think in terms of digital wisdom. [...] Digital wisdom is a twofold concept, referring both to wisdom arising from the use of digital technology to access cognitive power beyond our innate capacity and to wisdom in the prudent use of technology to enhance our capabilities. (p. 3)

A nuestro parecer, resulta difícil clasificar exclusivamente a un usuario en una categoría determinada a causa de los continuos avances tecnológicos y de la evolución del ser humano respecto a su comportamiento en el mundo digital. Así, por ejemplo, afirmar que la relación que se tiene con las TIC depende de cuándo has nacido (usuario digital según la generación) supone olvidar, por un lado, las diferencias producidas por el contexto cultural y socioeconómico en el que dichos usuarios viven y que comportan, por ejemplo, desigualdades en el acceso y uso de las TIC, y por otro lado, las características y necesidades individuales que pueden llevar a una persona, en un determinado momento y/o situación, a

potenciar sus capacidades y habilidades TIC. Al respecto, y como señala Prensky (2009), la edad es independiente de la sabiduría digital, término que el autor acuña para explicar la combinación de las capacidades y las habilidades de un individuo con las potencialidades técnicas que ofrecen las TIC y que, obviamente, puede darse en cualquier momento de la vida del ser humano.

#### **1.4. Literacidad y brecha digital**

Uno de los conceptos clave por lo que se refiere a las relaciones entre la tecnología y los individuos en el contexto social es el de *brecha digital*. En términos generales, el concepto se refiere a las desigualdades existentes entre las personas en el acceso y uso de las TIC, como exponen Ragnedda y Muschert (2013):

The digital divide is a complex and dynamic phenomenon (van Dijk and Hacker, 2003) and in its simplistic sense, conceptualized as a form of stratification exhibiting itself in unequal access and use of the Internet. This concept is typically measured via acces to the Internet (versus non-access), number of sites at which the Internet is accessed, users' skill at using the Internet, amount of time spent en línea, and the variety of activities carried out digitally. In its many forms, the digital divide has more commonly been conceptualized (and measured) as the differences between those who have access to the web versus those who do not. (p. 1-2)

Si bien es cierto que el término se popularizó en los inicios de los años noventa del siglo XX y que ya cuenta casi con tres décadas de existencia, actualmente el debate sobre cuáles son las causas de la brecha digital continúa abierto, centrándose principalmente en las desigualdades sociales, económicas, políticas y culturales existentes entre los diferentes países (Castells, 2001; Webster, 2006; Wessels, 2010, entre otros). Así lo exponen Ragnedda y Muschert (2013):

Some of the dimensions of the digital divide are as follows. First, ethnicity, age, gender, levels of education and socio-economic background and status are influential in the dynamics of the digital divide (Wessels, 2010). Second, there is a technological divide amongst world regions with different levels of infrastructure that prevent some regions linking into a global economy. Third, as Zillien and Marr (in Chapter 3 of this volume) point out, there is widening knowledge gap for those with low access, low skills, and little cultural capital to use digital resources. These dimensions configure in different ways across the globe. (p. 18)

En nuestro caso, la perspectiva que adoptamos en esta investigación es la relacionada con la educación, aspecto que han abordado multitud de autores desde perspectivas diferentes, como Cummins y Sayer (1995), Kaplan (2005), Kress (2003), Shetzer y Warschauer (2000), Warschauer (2003) y puesto que, como apunta Rodríguez (2006):

La brecha digital se determina por el nivel educativo de las personas; este aspecto no es el único ni el más importante pero sí uno de los factores que determinan el acceso y uso de la red y por ello es necesario analizar su influencia. (p. 212)

Actualmente, nadie duda ya de que la introducción de las TIC en las aulas es uno de los retos más importantes a los que se enfrenta el sistema educativo (Sigalés et al., 2009). Así lo expresa Area (2010):

Estas propuestas suelen coincidir en la necesidad de reformular no sólo el currículum escolar, sino también las concepciones y prácticas de alfabetización desarrolladas en los centros y aulas de forma que ésta se plantee no como una yuxtaposición o sumatorio de distintas alfabetizaciones aisladas unas de otras, sino como un planteamiento global e integrado de las mismas. (p. 44)

Así pues, para hacer uso de la red es necesario estar alfabetizado, es decir, saber leer y escribir para acceder a la información que Internet ofrece y ser partícipe de ella. Sin embargo,

no basta con decodificar el lenguaje y entenderlo, puesto que, actualmente, con la aparición de representaciones del lenguaje más complejas, como el lenguaje multimedia (texto, imágenes, audio, vídeo, diagramas, gráficos, tablas, etc.), la lectura y la escritura ven ampliadas sus fronteras (Area y Pessoa, 2012). Nuestros estudiantes ya no leen sólo textos de libros ni escriben sólo en papel, sino que leen y escriben en distintos soportes, contextos y usando diferentes lenguajes, ya que la lectoescritura es multimodal (Mendoza, 2012). En consecuencia, el estudiante digital deberá adquirir y dominar competencias relacionadas con el uso de multitud de medios de comunicación, desde texto e imágenes hasta archivos de audio o video y competencias que conciernen a la capacidad crítica de consultar la información, compararla, decidir si es adecuada o no y sintetizarla (Lara et al., 2012).

La gran mayoría de esta interacción con la información se origina a través de la lectura, una lectura hipertextual (Galindo, 2015). Con el hipertexto<sup>6</sup>, la manera de acceder a la información, ha pasado de ser estática y lineal a ser fragmentada y dinámica y permite, según Cassany (2006), “varios itinerarios de lectura, que avanzan saltando de una unidad a otra a través de los vínculos” (p. 192), de manera que leemos “lo que elegimos nosotros, en el orden en que queremos y cuantas veces deseemos, saltándonos lo que nos interesa” (p. 192).

La hipertextualidad supone tener que trabajar habilidades de lectura hipertextual con una postura crítica y reflexiva (Borrás, 2005), postura que implica la activación de los

---

<sup>6</sup>Sobre el hipertexto, que puede definirse como el conjunto de fragmentos textuales vinculados entre sí, pudiéndose leer en diferente orden y ocasionando que los lectores accedan a la información siguiendo diferentes rutas de lectura, resultan muy interesantes las consideraciones de Castells(2001) y Cebrián (2005). Muchas han sido las propuestas de caracterizarlo. La mayoría de los autores están de acuerdo en definirlo como inmaterial, instantáneo e interactivo (Garrett, 1991; Pusak y Otto, 1997). Es inmaterial por cuanto el soporte papel se sustituye por el digital, que no es un soporte físico. Al ser instantáneo facilita el acceso a la información esté donde esté y sea el momento que sea. En cuanto a la interactividad, esta facilita tanto la relación entre personas como la relación entre la persona y el ordenador. Puede hallarse más información sobre la caracterización del hipertexto en Pajares(2005) y Mendoza(2008).

conocimientos previos sobre lo que se busca, los objetivos que guían la hiperlectura y la experiencia individual en el uso del texto hipertextual (Fainholc, 2004)<sup>7</sup>.

Desde nuestro punto de vista, el hipertexto es de vital importancia en el ámbito educativo y es una de las bases de las aplicaciones de las TIC en el aula. Su uso en el aula ha sido propuesto por varios autores, como Andersen (2001) y Syms (2004), entre otros. El primero de ellos sugiere que utilizar el hipertexto en las actividades docentes origina modificaciones en la manera en la que aprenden los estudiantes, ya que deben crear interrelaciones entre el texto que leen y los conocimientos con los que tratan, interactuando, pues, con el material individualmente o de manera cooperativa. El autor subraya que con el hipertexto tanto el profesorado como el estudiantado toman conciencia de las necesidades de aprendizaje, reflexionan sobre el significado de las palabras en la web y se estimula la creatividad y la libertad de expresión.

De la mano de los conceptos de multimedia e hipertexto, se ha desarrollado también el de hipermedio<sup>8</sup>. Al hacer uso de este último, se brinda al usuario la posibilidad de navegar por diversas aplicaciones multimedia. En el ámbito educativo, los estudiantes pueden interactuar con los sistemas del hipermedio promoviendo el aprendizaje, en cuanto que se facilita la interactividad, el control del usuario y el entorno constructivo (Casanovas, 2002).

En cuanto a las dos primeras cuestiones, la interactividad y el control del usuario, cabe mencionar que es el hipermedio el que permite determinar al estudiante la secuencia para acceder a la información, es decir, el estudiante tiene la posibilidad de añadir e intercambiar

---

<sup>7</sup> El autor también defiende que la lectura hipertextual potencia la lectura vertical (elegida por el internauta); la lectura direccional (objetivos o intereses); la lectura secuenciada (de una ventana a otra); y, la lectura simultánea (trabaja con dos contenidos relacionados que aparecen en la misma pantalla).

<sup>8</sup> De hecho, “hipermedio” es la fusión de ambos conceptos hipertexto y multimedia e incluye relaciones entre elementos de cualquier tipo de medio (textos, imágenes fijas, animaciones, vídeos, etc.). Mientras el hipertexto vendría a ser el producto como tal, es decir, el texto multilineal que el usuario lee en formato digital; el hipermedio se relaciona con la tecnología de la que deriva dicho hipertexto, en nuestro caso de la web 2.0. En definitiva, el hipermedio es para Cruz-Piñol(2004): “[...] la combinación de varios medios para la transmisión de información enlazados mediante un sistema de hipervínculos” (p.2).

información, construyendo un aprendizaje más significativo y basado en la colaboración y en la estructuración de su propio conocimiento. De la misma manera, el usuario puede controlar la interacción de la información, es decir, en cualquier momento puede decidir qué hacer con los datos obtenidos y cómo tratarlos (Schultz, 1999). En referencia al entorno constructivo, los hipermedios proporcionan herramientas flexibles de navegación. En otras palabras, los multimedia, dada su facilidad de uso, se han convertido en entornos de autor donde los usuarios pueden organizar, almacenar y tratar la información, de la misma manera que uno puede comunicarse con sus compañeros de estudio. A su vez, los multimedia son herramientas de aprendizaje cognitivo porque se puede construir y expresar conocimiento mediante actividades colaborativas y, a menudo, a través de la resolución de problemas (Casanovas, 2002).

Sin embargo, a menudo, el profesorado, aún teniéndolas a su alcance y conociendo su funcionamiento y aplicación, no se siente capaz de implementarlas con éxito en su docencia, puesto que, como afirma Rodríguez (2006), “[...] no es suficiente con contar con computadora y conexión a la red, es necesario que estos recursos estén integrados a las actividades académicas que involucran el proceso enseñanza-aprendizaje” (p. 214).

Evidentemente, ni la sencillez en su uso, lejos de los complejos procesos que se debían conocer hace unos años para emplear programario educativo en las aulas, ni la integración curricular por decreto pueden llevar a un cambio pedagógico. Es necesaria también una formación inicial y permanente (*long-life learning*) del profesorado y, especialmente, del futuro docente, para conseguir una mayor incidencia en la integración curricular de las TIC en la educación.

Así, pues, para integrar y utilizar eficazmente las TIC, el docente debe tener una adecuada formación técnica en el uso de la tecnología, al igual que una formación didáctica en cuanto a su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y desde un enfoque que considere por

igual la formación docente y los métodos pedagógicos (Coll y Martí, 2001). Necesita, pues, de una formación tecnológico-didáctica, como se señala en los estudios realizados por Cabero (2008) y Salinas y Viticcioni (2008), entre otros. Estos autores entienden las competencias en TIC como el conocimiento de los usos de la tecnología en el ámbito educativo y en el área de especialización de cada docente; así como su uso y evaluación en la vida personal para facilitar su integración en el currículum. Solo de esta manera podrá paliarse la brecha existente entre estudiantado y profesorado a la que alude Prensky (2001) para diferenciar a los discentes como nativos digitales y a los docentes como inmigrantes digitales.

## **1.5. Recapitulación**

Iniciábamos este capítulo con el objetivo principal de comprender la lectura y la escritura en la era actual, la era digital. Con esta finalidad, se ha estructurado en cuatro apartados, además del presente, que sintetizan qué se entiende por literacidad digital, cómo la escritura académica digital se inserta en los NEL, qué relación establecen los diferentes tipos de usuarios digitales con la lectura y la escritura digital y cómo entendemos la brecha digital en el ámbito educativo.

Así pues, en el primer apartado, *Del concepto de alfabetización al de literacidad digital*, nos hemos adentrado en la evolución histórica del término alfabetización. Brevemente, hemos analizado la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura desde una perspectiva lingüística (la codificación y decodificación del texto), psicolingüística (la codificación y decodificación del texto mediante procesos cognitivos) y sociocultural (des/codificación del texto mediante procesos cognitivos en prácticas sociales, culturales e históricas). Esta última entiende la lectura y la escritura con un propósito social específico (Zavala, 2008) que se ha denominado literacidad. Tras haber definido el concepto, nos hemos detenido en las nuevas formas que está adoptando la literacidad, a saber, la literacidad crítica,

la multiliteracidad, la biliteracidad y la literacidad electrónica. Esta última, que es central en esta investigación, se ha definido como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes técnicos, lingüísticos, cognitivos y sociales vinculados a las prácticas letradas en soportes digitales. Desde ese punto de partida, teniendo en cuenta que la literacidad digital implica trabajar la competencia digital en todas las etapas educativas, hemos desarrollado el concepto de competencia digital desde una vertiente comunicativa que engloba cinco dimensiones, a saber, la instrumental, la cognitiva, la socio-comunicativa, la axiológica y la emocional, dimensiones que deben proyectarse en la adquisición y comprensión, la expresión, la difusión y la comunicación e interacción social de la información. Se ha atendido, también, a las fases que desde la tecnología de la educación se han considerado para poder desarrollar esa competencia digital en los entornos educativos (Area y Guarro, 2012). Esas fases son: detección de las necesidades informativas; acceso; análisis, selección e interpretación; reelaboración y representación; y difusión y comprensión de la información convertida en conocimiento.

En el segundo apartado, *Los Nuevos Estudios de Literacidad*, hemos realizado un recorrido por los fundamentos de los NEL, haciendo énfasis en su visión de la lectura y la escritura como una práctica social a partir de los seis principios que los sustentan (Barton y Hamilton, 2004). También se han descrito las prácticas letradas vernáculas y las dominantes, ejemplificándolas, diferenciándolas, observando la dificultad que a veces supone clasificarlas en unas u otras y cómo se han beneficiado de su práctica digital. Posteriormente, hemos identificado los acontecimientos letrados y su configuración, de acuerdo con sus participantes, artefactos, actitudes y el contexto en el que se desarrollan.

En tercer lugar, en el apartado *Lectores y escritores digitales*, hemos categorizado a los usuarios digitales según la relación que establecen con el contenido, su experiencia, su comportamiento en la web y con el mundo digital y según a la generación a la que

pertenecen. Hemos concluido, finalmente, que clasificar a los usuarios digitales puede resultar una tarea ardua debido a la coexistencia de diferentes necesidades, circunstancias y contextos en los que interacciona el lector y escritor digital.

En último lugar, en el apartado *Literacidad y brecha digital*, hemos analizado el concepto de brecha digital desde una vertiente educativa. En primera instancia, hemos detallado cómo la integración y el uso de las TIC en el currículum es un punto de partida esencial para poder contribuir a que el alumnado esté alfabetizado informacional y digitalmente. Paralelamente, se ha notado la necesidad de formación permanente del profesorado, especialmente, del futuro docente, para lograr una inclusión curricular más efectiva de las TIC.



## **Capítulo 2. La escritura académica digital de los estudiantes universitarios**

En este capítulo se ofrece una visión general sobre la escritura académica digital en el contexto universitario. Primeramente, se definen y caracterizan las prácticas letradas dominantes de los estudiantes universitarios, que configuran el eje central de esta investigación. En segundo lugar, se detalla el proceso de escritura académica, atendiendo a las cuatro etapas que la configuran. Posteriormente, con la finalidad de caracterizar los elementos que intervienen en el objeto de estudio de esta investigación, la tercera sección se encarga de analizar las herramientas 2.0 que pueden ser utilizadas en el proceso de escritura académica. Por último, el cuarto apartado analiza las dificultades que se originan en el proceso de escritura académica digital por parte de los estudiantes universitarios. Se concluye el capítulo con un resumen de los cuatro apartados anteriores.

### **2.1. Las prácticas letradas dominantes**

Como se ha comentado en el capítulo anterior, cada ámbito define sus prácticas letradas. Así, la escritura y la lectura académica en el ámbito universitario, las que producen tanto profesores como estudiantes, se concretan por el contexto en el que se producen. Estas prácticas letradas son muy amplias y la investigación que se presenta se circunscribe a aquellas realizadas por los estudiantes y que configuran sus prácticas dominantes, como, por ejemplo, trabajos académicos, ejercicios de exámenes, manuales y apuntes, entre otras. Todas ellas comparten rasgos culturales, socio-cognitivos, discursivos y lingüísticos, independientemente del grado universitario que se curse y a pesar de que cada disciplina constituye una comunidad discursiva con unos géneros discursivos concretos (reseña, ensayo, resumen, caso clínico, artículo de investigación, etc.) desarrollados a lo largo de la historia

por los miembros que forman parte y según su entorno físico, la cultura y la lengua (Cassany y Morales, 2009). Al respecto, Cassany y Morales (2009) apuntan que:

Cada comunidad discursiva construye y utiliza discursos con distintos fines. La comunicación no se limita a transmitir saberes disciplinares: también conforma un conjunto de significados lingüísticos, pragmáticos, retóricos, contextuales y sociocognitivos que los interlocutores comparten para poder comprender el discurso, actualizar el contenido y negociar la incorporación a dicha comunidad. Junto con los contenidos conceptuales, la literacidad especializada de cada comunidad supone el desarrollo de distintos conocimientos y competencias. (p.115)

De acuerdo con Carlino (2005), las prácticas que vamos a analizar, como prácticas letradas dominantes, están conformadas a partir de la cultura discursiva de la comunidad científica universitaria, de las asignaturas y de las actividades de comprensión y producción que presentan y demandan los profesores. Concretamente, Roldán et al. (2011) notan que dichas prácticas letradas dominantes presentan: “[...] un alto grado de especificidad y complejidad temática, asumiendo formas relativas a la organización lógica del área a la que pertenecen” (p.1-2).

Actualmente, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, a partir de ahora), los docentes universitarios abogan por incluir en la programación y evaluación de las asignaturas trabajos académicos en vez de recurrir solamente al aprobado de uno o varios exámenes (Casanovas y Campos, 2014). Ha de tenerse en cuenta que, desde una perspectiva sociocultural, los trabajos académicos potencian el conocimiento de la disciplina, la construcción de la identidad de los autores-lectores y el poder del profesional dentro de su comunidad, dado que, como afirman Cassany y Morales (2009), el dominio de las habilidades para comunicar dentro de cada disciplina es fundamental y cada profesión requiere de un control de las prácticas letradas más comunes a la disciplina en sí. Prueba de la

transcendencia que el trabajo escrito ha tomado en el contexto universitario es la inclusión como materia obligatoria del Trabajo Final de Grado (TFG, a partir de ahora) en todas las titulaciones de grado<sup>9</sup>.

## **2.2. El proceso de escritura académica**

La expresión escrita es una actividad compleja que transcurre desde que se crea un contexto que demanda al escritor la composición de un texto a la ejecución del producto final. En el caso de la escritura académica, el proceso empieza en el momento en el que el profesor demanda una tarea hasta la difusión de esta. Con la finalidad de analizar los diferentes mecanismos que intervienen en ese proceso, la bibliografía especializada coincide en secuenciar el proceso de escritura académica en cuatro etapas: a) gestión de la información, b) planificación de la información, c) textualización y d) revisión (Castelló et al., 2010b, entre otros) divididas, a su vez, en varios subprocesos.

Cabe mencionar que dichas etapas no son lineales, sino que se solapan de manera dinámica, interactiva y cíclica durante todo el proceso de escritura. Además, el proceso de escritura académica universitaria se caracteriza por ser híbrida e interactiva, es decir, que se requiere leer para escribir, dado que se necesita comprender y sintetizar múltiples fuentes para escribir textos académicos. Como apuntan Castelló et al. (2010):

[...] para escribir textos académicos, resulta imprescindible poner en marcha diversas actividades complejas de búsqueda, comprensión, síntesis e integración de la información, teniendo en cuenta que la finalidad de esta actividad consiste en elaborar un texto propio, original y diferente de las fuentes en las que se apoya [...]. (p.102)

---

<sup>9</sup>Artículo 12 del Real Decreto 861/2010, del 2 de julio, por el cual se modifica el Real Decreto 1393/2007, del 29 de octubre.

La primera etapa, la gestión de información, incluye los procesos de búsqueda, comprensión, síntesis e integración de la información (Casanovas, 2015). En este proceso el estudiante universitario debe obtener la información necesaria para elaborar el trabajo académico en cuestión, a partir de unas etapas que se suceden: examinar qué se le pide; formular objetivos; determinar qué tipo de información se necesita; seleccionar los documentos según la necesidad; y examinar el contenido y evaluar su relevancia (Rouet y Britt, 2011); es decir, debe activar habilidades de búsqueda, selección y reconstrucción de la información.

Además de construir una determinada representación de la tarea, cuando se trata de leer múltiples documentos para escribir textos académicos, resulta imprescindible poner en marcha diversas actividades complejas de búsqueda, comprensión, síntesis e integración de la información, teniendo en cuenta que la finalidad de esta actividad consiste en elaborar un texto propio, original y diferente de las fuentes en las que se apoya, lo que en definitiva exige activar un determinado rol tanto de lector como de escritor (Flower, 1987; Rouet, 2006; Segev-Miller, 2004, 2007; Spivey, 1991).

Por tanto, no debe olvidarse, pues, que la escritura académica va de la mano de la lectura académica, que incluye, como proponen (Arnao et al., 2012a), procesos de análisis (identificar ideas, reconocer partes del texto, etc.); procesos de interpretación (inferir los tipos textuales, estructuras discursivas, etc.); y procesos de crítica discursiva (tomar posición frente a la información, discutir perspectivas, ideologías, etc.).

La segunda etapa, la planificación de la información, corresponde a la etapa intelectual e interna en la que se buscan ideas para utilizar en la redacción (Flower, 1987). Según Cassany (2003), la planificación está conformada por los siguientes subprocesos: a) representarse la tarea de escritura, es decir, analizar la audiencia y formular objetivos, b) establecer planes de composición y c) generar y organizar ideas. Es decir, constituye la etapa en la que se

organizan las ideas sobre qué se quiere escribir (finalidad), a quién va dirigido (destinatario) y cómo puede enfocarse el tema sobre el que queremos escribir (contenido y organización de las ideas). Para ello se utilizan estrategias como el *brainstorming* (o lluvia de ideas), ideogramas, mapas conceptuales, esquemas, etc.

La tercera etapa en toda expresión escrita es la textualización (Bronckart, 1985). Esta etapa la configura la plasmación en el papel de toda la información y el conocimiento planificado previamente. Para ello, se amplían y se desarrollan las ideas generadas en la etapa previa, la planificación de la información. Según Cassany (2005):

[...] la redacción puede definirse como *textualización* y pueden distinguirse los siguientes tres subprocesos: referenciar, linealizar y transcribir. Para el primero, se debe elaborar las proposiciones (sujetos, predicados y componentes gramaticales) y seleccionar el léxico y modalizar el discurso (elementos contextuales tales como el destinatario, el tiempo, el espacio, entre otros). En el segundo, la linealización, hay que organizar el texto en un discurso lineal y gramatical. Para conseguirlo, podemos, por un lado, conectar las proposiciones del texto y conexionalas mediante por ejemplo, conjunciones o la misma puntuación que requiere el escrito, y por otro lado, podemos cohesionar el texto con correlaciones semánticas y gramaticales tales como anáforas. Por último, en la etapa de redacción hay que transcribir el texto físicamente ya sea de manera manual o digital. (p.42)

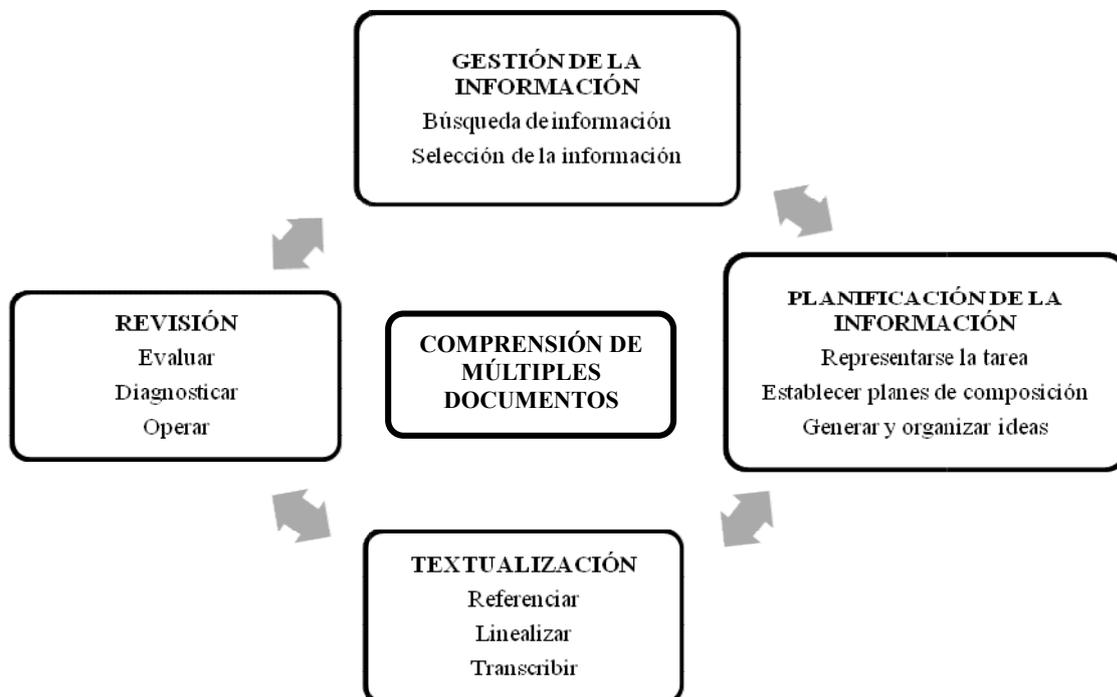
Para finalizar, la última etapa del proceso de escritura corresponde a la revisión (Bereiter y Scardamalia, 1987). Como el término indica, en esta etapa se pretende examinar el texto producido para, en última instancia, mejorarlo. Dicha revisión debe tratar la adecuación y la coherencia, la morfosintaxis, la ortografía y la semántica. Los subprocesos que se incluyen en esta etapa son: evaluar, diagnosticar y operar, en este mismo orden. En primer lugar, se debe comparar el objetivo inicial con la producción escrita final para, posteriormente, identificar

los errores. Posteriormente, se debe realizar la corrección necesaria sobre los aspectos que se han evaluado y diagnosticado. Para ello, hay que elegir la manera más adecuada para modificar los errores, es decir, elegir la táctica, que puede ser reescribiendo, eliminando y/o substituyendo todo aquello susceptible de mejora y corregirlo para poder generar el cambio (Cassany, 2005).

Como puede verse, el proceso de escritura académica es complejo. En nuestro caso, el estudiante universitario debe enfrentarse a las cuatro etapas que configuran el proceso de elaboración de un texto académico, a saber, la gestión de la información, la planificación de la información, la textualización y la revisión. Dichas etapas se resumen en la imagen siguiente:

**Figura 2**

*El proceso de escritura académica*



Estas etapas deben tenerse en cuenta a la hora de promover en la educación superior el trabajo de la literacidad digital diseñando tareas en las que se deba leer para escribir y que

demanden la ejecución de todas las etapas de la escritura académica, *id est*, la comprensión de múltiples documentos, la gestión de la información, la planificación de la información, la textualización y la revisión y, especialmente, en soporte digital.

### **2.3. Dificultades en el proceso de escritura académica digital**

Tal y como planteábamos en la introducción de este trabajo, frecuentemente la expresión escrita de las tareas académicas de los estudiantes universitarios no presenta el nivel deseado (Bañales et al., 2016; Castelló, 2007; Castelló et al., 2010a; Kruse, 2003; Quinlan y Alamargot, 2007; Schneider y Andre, 2005). Es necesario, pues, conocer qué problemas tiene el universitario cuando se enfrenta a la comprensión y la elaboración de una tarea académica y cómo se integra, si se hace, la tecnología en sus prácticas letradas dominantes.

La bibliografía científica publicada hasta el momento en torno a las dificultades en el proceso de escritura académica digital sugiere principalmente siete problemáticas, que, si bien actúan independientemente, a menudo se interrelacionan, puesto que las causas principales de dichas dificultades son el desconocimiento o la falta de formación de los discentes.

En primer lugar, se ha señalado **la ubicuidad e invisibilidad del aprendizaje de la lectura y la escritura**. Actualmente, hay aún quien cree que los jóvenes escriben y leen mucho menos que sus predecesores. Ha de tenerse en cuenta, sin embargo, que anteriormente tan solo podía accederse a la lectura y a la escritura a través del formato papel y que, a día de hoy, los formatos se han multiplicado exponencialmente (publicidad, textos en la calle, entre otros, pero, sobre todo, Internet), y, consecuentemente, las posibilidades de lectura y escritura han aumentado (Cassany, 2012). Así, pues, Internet, y más concretamente la web 2.0, ha favorecido un acceso a la lectura y a la escritura más sencillo que en épocas pasadas (Lankshear y Knobel, 2011). Ello desemboca en un aprendizaje ubicuo (Gvartz y Necuzzi,

2011), es decir, en un aprendizaje de la lectura y la escritura en cualquier lugar, no solo en instituciones educativas, y en una educación invisible (Cobo y Moravec, 2011), integrada en el día a día, pero no formalizada. Esta ubicuidad e invisibilidad podría ser la responsable de que las prácticas discursivas digitales que desarrollan los jóvenes en los entornos sociales y digitales degraden, de cierta manera, las competencias en lectoescritura de los estudiantes (Olaizola, 2015). Al respecto, Aliagas et al. (2009) apuntan que los jóvenes consumen y producen textos digitales, pero que son “textos alejados del canon literario [y académico]” (p. 111).

Como segunda dificultad en el proceso de escritura académica digital de los universitarios, la bibliografía se hace eco de **la complejidad y el alto nivel cognitivo** que entrañan las tareas académicas digitales (Valverde, 2018) y, consecuentemente, de la necesidad de apropiarse de nuevas prácticas letradas. Las prácticas letradas de la universidad incluyen, como se ha comentado, la lectura, la producción y la comunicación de discursos académicos y científicos realmente complejos tanto a nivel conceptual como discursivo (Arnao y Gamonal, 2016). El estudiante se enfrenta, pues, como apunta Arnáez (2009), a un universo complejo:

Tanto en lectura como en escritura, las prácticas discursivas que debe afrontar el estudiante universitario ofrecen un amplio y complejo abanico de posibilidades y, en consecuencia, el espacio universitario también requiere de una atención especial a la hora de enfrentar los procesos de lectura y escritura, pues las exigencias académicas universitarias son distintas a las requeridas en los niveles y etapas anteriores. (p.10)

De las palabras de Arnao y Gamonal (2016) se infiere la tercera problemática, vinculada a **la supuesta competencia en escritura académica** de los estudiantes universitarios. En este sentido, Cassany y Morales (2009) postulan que asumir que el universitario ya sabe leer y escribir es obviar la visión sociocultural de la lectura y la escritura y entenderlas como prácticas universales y funcionales (todas las personas las aprenden igual en educación

primaria y secundaria) y descontextualizada (se adquieren una vez y sirven para cualquier ámbito, nivel y texto). De todo ello se deriva que es necesario plantear acciones didácticas para introducir a los estudiantes universitarios a comprender y producir los textos de su disciplina.

En cuarta estancia, las investigaciones sobre las dificultades que presentan los estudiantes universitarios cuando redactan una tarea académica digital han destacado diferentes aspectos relacionados con las diferentes **etapas del proceso de escritura académica**, a saber, la gestión de la información, la planificación de la información, la textualización y la revisión.

En cuanto a la primera, esta fase ha recibido, en el ámbito de la escritura académica, la especial atención de numerosos autores (Strømsø et al., 2010, entre otros) desde perspectivas metodológicas distintas, llegando a la conclusión de que, en general, los estudiantes universitarios muestran grandes dificultades para seleccionar y procesar la información. De acuerdo con los estudios realizados, este hecho puede venir determinado principalmente por tres causas. Por una parte, algunos estudios (Castelló, 2009) constatan, a partir del análisis de las tareas que se realizan en la Educación Primaria y Secundaria, que estas no preparan al estudiante para enfrentarse a la complejidad de la redacción académica, puesto que, por un lado, dichas tareas se suelen basar en una fuente única de información y, por otro, son tareas muy delimitadas y planas, como elaborar un resumen, un texto argumentativo o una opinión.

Así, pues, es muy probable que los estudiantes, antes de llegar a la universidad, no hayan realizado ningún aprendizaje relacionado con el trabajo con múltiples fuentes en diversos formatos (Carlino, 2003; Cassany y Morales, 2009; Castelló, 2009; Clerici et al., 2015). Ello está relacionado no solamente con el hecho de no tener conocimientos para elaborar el texto que se les encarga en la educación superior, sino con las competencias que se necesitan para gestionar y procesar la información necesaria para tal elaboración. Como afirma Carlino (2005):

[...] no se trata solamente de que ellos llegan mal formados de sus estudios previos; se trata de que al ingresar a la formación superior se les exige leer de una forma bien diferente a la que estaban habituados, y con bibliografía también muy distinta. (p.85)

Además, según la perspectiva teórica de *multiple documents reading literacy* (“alfabetización de múltiples documentos complejos”), se señala una segunda causa de que los estudiantes universitarios muestren dificultades para seleccionar y procesar la información. La gran mayoría de los textos a los que se han expuesto han sido creados para leerse a modo individual y sin considerar la inferencia intertextual. Al llegar a la universidad se van a encontrar con dos realidades que les van a demandar ser expertos en esa competencia. Por un lado, la escritura académica exige una serie de normas intertextuales, intratextuales y extratextuales que deben manejarse (Capomagi, 2013; Villaseñor, 2013). El plano intertextual está basado en la responsabilidad ética de los estudiantes sobre los autores y las teorías en las que fundamentan sus prácticas letradas y de las que deben referenciar a través de paráfrasis, citas textuales o referencias. Por su parte, el plano intratextual insta a tener en cuenta las normas ortográficas y las particularidades superestructurales del género, es decir, si se trata de una recensión, de una tesis o de un informe, por ejemplo. Por último, el plano extratextual demanda unas convenciones de carácter investigativo, discursivo, conceptual, etc., que vienen determinados por cada comunidad científica (Roldán et al., 2011). Por otra parte, Internet, es el dominio intertextual por excelencia y, consecuentemente, la fuente de información que actualmente emplean.

Además de la poca atención que ha recibido la lectura multimodal en las etapas educativas previas, los estudiantes universitarios muestran dificultades para la gestión de la información cuando buscan y seleccionan fuentes de información de procedencia poco recomendable y que, consecuentemente, desacreditan el discurso que crean (Valverde, 2018). Así por

ejemplo, como numerosos estudios apuntan, el uso de los buscadores genéricos es más habitual que las bases de datos o las bibliotecas virtuales (Casanovas y Campos, 2014).

Por último, entre las dificultades que presentan los estudiantes universitarios en la gestión de la información se destaca la comprensión del objetivo general y distinción entre las ideas principales y secundarias (Alcover et al., 2015; Arrieta et al., 2006; Batista, 2005; Carlino, 2002, 2005), así como la ausencia de un vocabulario específico que les facilitaría la comprensión (Alcover et al., 2015; Álvarez-Álvarez y Boillos-Pereira, 2015; Arrieta et al., 2006; Delgadova y Gullerova, 2015).

En referencia a las dificultades que subyacen a la etapa de la planificación de la información, los estudiantes universitarios deben enfrentarse a un proceso al que no están habituados o al que no consideran tan importante como la textualización. En palabras de Tolchinski (2014):

Los escritores noveles se centran en el contenido. Se preocupan, sobre todo, de poner en el texto lo que saben o lo que van recordando sobre el tema o acontecimiento, tal como va apareciendo en la memoria a largo plazo. Casi todo su tiempo lo invierten en la traducción; muy poco en la planificación y la revisión. (p.20)

A este desentrenamiento o infravaloración de la planificación de la información se le unen dificultades para elaborar textos coherentes, cohesionados y con adecuación que afectan a la estructura lógica del trabajo académico y al registro discursivo (J. L. Gallego et al., 2013) y, en consecuencia, también a la textualización de la tarea digital.

Por lo que respecta a la textualización, los discentes universitarios presentan errores ortográficos, gramaticales y de puntuación (Castelló et al., 2010; Fajardo, 2013; Gómez y Gómez, 2015; Melguizo, 2016) que no se palian por la falta de uso estratégico de los recursos digitales (Valverde y Caro, 2015).

En consideración a la última etapa del proceso de escritura académica digital, diversos estudios han dado cuenta de la eficacia del uso de las TIC para la corrección (G. Álvarez y Bassa, 2013; T. Álvarez et al., 2015; Figueroa et al., 2014; Figueroa y Aillon, 2015; Llanos y Villayandre, 2014). Sin embargo, parece ser que ni el estudiantado ni el profesorado universitario utilizan pedagógicamente y de manera eficaz los soportes digitales para la revisión de la tarea académica (Valverde y Caro, 2015).

El quinto problema que presenta un desafío para las instituciones universitarias son las **carencias relacionadas con el uso de la tecnología** que el estudiantado universitario presenta. Si bien está más que demostrado el dominio que tienen de las herramientas 2.0 en su ámbito social, parece ser que muestran dificultades cuando tienen que aplicarlas en el ámbito académico (Bennett et al., 2008; Eurydice, 2012; Gutiérrez y Tyner, 2012; Valverde, 2018; Wilson, 2012).

El sexto obstáculo que el estudiante universitario tiene que afrontar cuando se le requiere presentar una tarea académica digital es el fenómeno de **la infoxicación**, entendido como la excesiva cantidad de información que genera problemas en su procesamiento y tratamiento (Area y Pessoa, 2012). Evidentemente, el medio principal en el que este término cobra más sentido es en el digital (Abel et al., 2016; Benito, 2009; Cornellá, 2010; Lee, 2014; Serrano, 2012). Al respecto, Casanovas et al. (2019) apuntan que no saber cómo abordar todos los datos que los estudiantes universitarios encuentran en la red supone una desventaja a la hora de integrar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A la ingente cantidad de información que se haya en internet, se une, como decíamos, el desconocimiento en la búsqueda y selección de la información (Aguaded, 2014; Benito, 2009; Cornellá, 2010; Romero-Rodríguez et al., 2015). Al respecto apuntan Romero et al. (2016):

[...] la incapacidad de filtrado efectivo de los analfanautas se determina por los contenidos a los que acceden en preferencia y su comportamiento prosumidor. En primer lugar, emerge que el analfanauta mantiene preferencia en contenidos pseudo-informativos –sin valor formativo, informativo o para sus procesos de tomas de decisiones–, lo que aumenta aún más la infoxicación generada por la sobresaturación informativa. (p.22)

Por tanto, la infoxicación como problema en la escritura académica digital conlleva un comportamiento informacional que afecta, indudablemente, a la búsqueda y la selección de la información que realizan los estudiantes universitarios (Ballano y Muñoz, 2010; Casanovas et al., 2019; Khan et al., 2011).

La séptima y última dificultad que podemos atribuir a la baja calidad de la expresión escrita digital de los estudiantes universitarios tiene que ver con el concepto de **plagio**. En términos generales, definimos “plagio”<sup>10</sup> como la copia de información ajena sin citación (Gallent y Tello, 2017; Nakandakari, 2016; Ochoa y Cueva, 2014; Quiroz, 2013; Saldaña et al., 2010) y es un problema<sup>11</sup> cada vez mayor en las universidades.

De acuerdo con las investigaciones realizadas, pueden distinguirse cinco tipos de plagio atendiendo al medio, al autor, al procedimiento, al producto y a la intencionalidad. La primera tipología, según el medio, comprende la copia de fuentes impresas o digitales (Ruiz, 2016). El segundo tipo se refiere a la autoría de la fuente copiada, por tanto, al autoplagio o al plagio generalizado cuando se trata de otros autores (Roig, 2006). El tercer tipo, que atañe al procedimiento, distingue entre la copia total o parcial de la fuente (Cebrián et al., 2018). La cuarta tipología, que diferencia al plagio según el producto resultante, puede darse en los

---

<sup>10</sup> El concepto de plagio está íntimamente relacionado con el de *integridad académica*. En palabras de Comas et al., (2011): “entendida como la adopción y adecuación de los valores fundamentales que deben regir toda actividad académica [como por ejemplo la] honestidad, confianza, responsabilidad, respeto, justicia o equidad” (p.208).

<sup>11</sup> *Global Insights Survey*(2020) ha detectado que “el uso de herramientas de detección de plagio en línea ha aumentado en un 68% en los últimos cinco años”.

exámenes, en la elaboración y presentación de trabajos y/o en las interrelaciones con los compañeros (Comas et al., 2011). Por último, según su intencionalidad, el plagio puede entenderse como intencionado, conocido por el sujeto, o accidental, por desconocimiento o incorrección del proceso de citación (Gallent y Tello, 2017). A este respecto, algunos autores, como Cantero et al. (2022), apuntan que el plagio accidental es visto: “[..] como una práctica no intencionada, sin pretensión de engaño, vinculada al desconocimiento y a la falta de formación” (p. 14).

Las investigaciones realizadas al respecto son numerosas, tanto a nivel internacional como nacional. Cebrián et al. (2018) realizan un examen bibliográfico exhaustivo de los trabajos llevados a cabo y estructura los estudios en cuatro categorías: aquellos centrados en diferentes contextos geográficos, como, por ejemplo, los de Ennam (2017), Hu y Sun (2017), Khoshsaligheh et al. (2017), Kokkinaki et al. (2015) o los de McCabe et al. (2006); aquellos destinados al análisis comparativo entre países, como los de Cosma et al. (2017), Ehrich et al. (2016), Guerrero et al. (2017) y Teixeira y Rocha (2006); los propuestos para entender cómo perciben los estudiantes las normativas sobre plagio, el derecho de autor y el papel de los docentes y las instituciones educativas como el de Adam (2016); y los que buscan conocer las razones de plagio, como los de Adam et al. (2017) o Amiri y Razmjoo (2016). Puede detectarse que las publicaciones al respecto van *in crescendo*, con investigaciones como las de Agnes (2008), Balbuena y Lamela (2015), Boillos-Pereira (2020), Cayuela et al. (2015), V. Cebrián et al. (2016, 2018), Comas y Sureda (2007), Delgado-Rico y Gómez-Rodríguez (2021), Egaña (2012), Gallent y Tello (2017), Llovera et al. (2023), Montecinos (2013), Ochoa y Cueva (2014, 2016), Rey-Abella et al. (2006), Sureda, Comas, y Morey (2009a) y Sureda, Comas, Serrano, et al. (2009), entre otros, que versan principalmente sobre la perspectiva de los docentes y los estudiantes y la integración de la tecnología en el fenómeno de plagio.

Es este último punto, el de la integración de la tecnología en las tareas académicas de los estudiantes, el que esta investigación pretende ahondar. Para entender el plagio académico cuando se emplean las TIC, el ciberplagio, hay que entenderlo como el fenómeno de copiar o utilizar información ajenas, hacerlas pasar por propias y recopilarlas en soporte electrónico o digital. Realmente interesante nos parece la definición que hace ya dieciséis años ofrecieron Comas y Sureda (2007):

Por ciber-plagio académico se entiende el uso de las TIC (principalmente Internet y los recursos asociados a ésta –sobre todo el WWW-) para el plagio (total o parcial) de trabajos académicos por parte del alumnado. Esto es, la localización, adopción y presentación de ideas, teorías, hipótesis, resultados, textos, etc., ajenos como propios en cualquier trabajo académico. (p. 2)

No decimos nada nuevo, pues, al afirmar que estamos ante una realidad en continuo aumento, alentada, como venimos diciendo en el transcurso de este trabajo, por el desarrollo constante de las TIC y en especial de Internet, y que nos obliga, por tanto, a plantearnos qué políticas educativas podrían aplicarse para evitar el ciberplagio entre el estudiantado universitario.

A este panorama, se ha unido, muy recientemente, la inteligencia artificial, un elemento que, sin duda, ha venido para revolucionar muchas esferas de nuestras vidas, incluido el modo en el que se entienden las tareas académicas, su preparación y redacción. Todavía es pronto para saber de qué manera, a largo plazo, su uso va influir en la docencia universitaria, pero, como algunos autores han señalado (Cotton, et al., 2023; Kamil, et al., 2023), herramientas como el chat GPT han de verse, también, como elementos integrables y positivos en el desarrollo de las competencias de los estudiantes.

## 2.4. Recapitulación

Para terminar, recopilamos en los siguientes párrafos todo lo expuesto en este capítulo sobre la escritura académica digital, es decir, sobre lo que escriben los estudiantes universitarios y cómo utilizan las TIC en el proceso de composición de un texto.

En el primer apartado, “Las prácticas letradas dominantes”, hemos definido la escritura y la lectura académica en el ámbito universitario como prácticas letradas sociales que desarrollan profesores y estudiantes en el contexto universitario. Hemos concretado, también, que para este estudio se tendrán en cuenta aquellas realizadas por los discentes y que configuran sus prácticas dominantes.

En el segundo apartado, “El proceso de escritura académica”, hemos presentado las diferentes fases del proceso de escritura (Cassany, 2005), a saber, la gestión de la información, compuesta por la búsqueda y la selección de la información; la planificación de la información, configurada por representarse la tarea, establecer planes de composición y generar y organizar ideas; la redacción, caracterizada por referenciar, linealizar y transcribir; y la revisión, conformada por evaluar, diagnosticar y operar el texto. Vale la pena recordar, de nuevo, que en el proceso de composición de un texto académico se van solapando.

Por último, en el tercer apartado, titulado “Dificultades en el proceso de escritura académica digital”, hemos atendido a las investigaciones que se han ocupado de los problemas que presentan los universitarios cuando se enfrentan a la tarea de elaborar una tarea académica con el sustento estratégico de las TIC: la ubicuidad e invisibilidad del aprendizaje; la complejidad y el alto nivel cognitivo que requieren las tareas académicas digitales; la falsa creencia de que ya saben leer y escribir; las carencias vinculadas a las diferentes etapas de la escritura académica digital y al uso que hacen de las herramientas digitales; el fenómeno de la infoxicación; y el comportamiento del plagio.

En definitiva, en este capítulo hemos pretendido entender cómo leen y escriben los estudiantes universitarios en la era digital y qué es lo que está ocurriendo para que dichos lectoescritores no tengan las habilidades ni los conocimientos necesarios para estar alfabetizados informacional y digitalmente. Todo ello, y como veremos en el marco metodológico que se presenta a continuación, nos motiva a estudiar el fenómeno de la literacidad digital en el contexto universitario.



## **PARTE II: MARCO METODOLÓGICO**



### **Capítulo 3. Metodología de la investigación**

Este capítulo tiene como objetivo presentar la metodología de esta tesis. En primer lugar, describimos las diferentes etapas del estudio que hemos llevado a cabo. En segundo lugar, atendemos los dos instrumentos que hemos utilizado para la recogida y análisis de datos: el cuestionario CODI (a partir de ahora) correspondiente al proyecto *Estudi de les COmpetències DIgitals de nou ingrés a la Universitat de Lleida* (Casanovas y Sanvicén, 2016) y las guías docentes de la UdL. En última instancia, presentamos una síntesis del capítulo.

#### **3.1. Fases de la investigación**

Esta investigación está configurada por cuatro etapas: (1) la definición del problema de investigación; (2) el diseño de la metodología; (3) el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos; y (4) la discusión de los datos y la elaboración de las conclusiones y de las propuestas de futuro. Para exponer cómo hemos atendido a estas fases de la investigación, recuperamos el contenido de la Tabla 1 de la introducción para presentar las etapas y las diferentes acciones llevadas a cabo relacionándolas todo con las preguntas, los objetivos y los capítulos de este trabajo.

**Tabla 5***Preguntas, objetivos, capítulos, fases y acciones de la investigación*

PREGUNTAS	OBJETIVOS	CAPÍTULOS	FASES	ACCIONES
¿Qué es la literacidad digital académica?	Comprender la lectura y la escritura en la era digital  Analizar el impacto de la tecnología en la lectura y la escritura académica	Leer y escribir en la era digital  La escritura académica digital de los estudiantes universitarios	Fase I. Definición del problema de investigación.	Revisión bibliográfica, definición de las preguntas y los objetivos de la investigación y elaboración del marco teórico
¿Qué mecanismos utilizaremos para el análisis de la literacidad digital de los estudiantes universitarios?	Describir el diseño metodológico para la recogida y el análisis de los datos sobre la literacidad digital de los estudiantes de la UdL	Metodología de la investigación	Fase II. Diseño de la metodología.	Diseño de la investigación
¿Qué TIC utilizan, cómo y qué criterios de uso establecen los estudiantes de la UdL en las producciones académicas?	Analizar qué TIC utilizan los estudiantes de la UdL en el proceso de elaboración de un trabajo académico, cómo las usan y por qué	Análisis del cuestionario	Fase III. Análisis de los datos cuantitativos y cualitativos.	Registro, tratamiento y análisis de los datos del cuestionario CODI
¿Qué acciones se desarrollan en las asignaturas de la UdL para contribuir a la literacidad digital de los estudiantes?	Recopilar y analizar las guías docentes de la UdL para determinar cómo se trabaja la literacidad digital	Análisis de las guías docentes		Registro, tratamiento y análisis de los datos de las guías docentes de la UdL
¿Qué interpretación puede establecerse del trabajo de la literacidad digital en la UdL según los resultados obtenidos en esta investigación??	Confrontar los resultados obtenidos en esta investigación con la bibliografía existente sobre el trabajo de la literacidad digital en la universidad  Determinar y valorar qué conocimientos tiene el estudiante de la UdL en la elaboración de una tarea académica digital y la incidencia que puede tener la formación académica que recibe	Discusión e interpretación de los resultados  Conclusiones	Fase IV. Elaboración de conclusiones y propuestas de futuro.	Comparación de los resultados con otros estudios e interpretación de los datos  Elaboración de conclusiones
¿Cómo se puede mejorar la literacidad digital de los estudiantes universitarios?	Ofrecer propuestas educativas que incidan en la mejora de la integración de las TIC en las aulas y en el trabajo de la literacidad digital de los estudiantes universitarios			Redacción de limitaciones, propuestas y futuras líneas de investigación

Como se desprende de la tabla presentada, la primera fase constituye el marco teórico de esta tesis y en ella se realiza una exhaustiva revisión bibliográfica con la que fundamentar la necesidad de integrar las TIC en el proceso de escritura académica digital.

La segunda fase define la metodología utilizada en la investigación y está contemplada a lo largo del presente capítulo. El presente estudio se aborda con una metodología mixta que combina métodos cuantitativos y cualitativos, adecuados para el análisis de contextos educativos, ya que, tal y como apunta Pole (2009): “Hay ventajas y desventajas de cada metodología, pero al combinarlas, los investigadores sobre educación son capaces de construir estudios más sólidos, que conduzcan a mejores inferencias, al utilizar diseños de investigación con metodologías mixtas” (p.41).

La tercera etapa está centrada en la recogida y el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos. Como se verá en el apartado posterior, se analizan los datos obtenidos a través del cuestionario CODI (Casanovas y Sanvicén, 2017) y los extraídos del análisis de las guías docentes de la UdL.

En la cuarta y última etapa contrastaremos los datos obtenidos con otras investigaciones similares, elaboraremos las conclusiones, abordaremos las limitaciones del presente estudio y propondremos propuestas y futuras líneas de investigación.

### **3.2. Instrumentos de la investigación**

Los instrumentos utilizados en esta investigación son el cuestionario y el análisis documental.

### **3.2.1. El proyecto CODI**

Esta tesis se enmarca, como decíamos, en un proyecto más amplio denominado CODI. Dicho proyecto pretende conocer el perfil competencial en el uso de las TIC como herramienta formativa del conjunto de universitarios recién incorporados a la educación superior, diagnosticar en qué punto se hallan y detectar sus necesidades de formación específica. Está estructurado a partir de los siguientes objetivos:

1. Documentar y analizar las posibilidades de acceso a la tecnología que tienen los estudiantes de primer curso
2. Documentar y analizar el nivel de conocimiento y uso que el estudiantado hace del entorno web 2.0 de la UdL, su percepción de las herramientas y las motivaciones para utilizarlas.
3. Documentar y analizar la gestión de la información por parte de los estudiantes cuando han de elaborar trabajos académicos.
4. Documentar y analizar los hábitos de lectura y escritura digitales y la competencia letrada del estudiantado.
5. Documentar y analizar la formación que el estudiantado ha recibido en TIC y las lagunas formativas que percibe que tiene.
6. Documentar y analizar cuáles son las actitudes del estudiantado hacia la tecnología y su papel en el aprendizaje.
7. Analizar la relación existente entre la competencia digital, usos, hábitos, actitudes, métodos de aprendizaje y el éxito o fracaso en el desarrollo de las tareas académicas.

Como se desprende del listado, es un proyecto muy complejo por cuanto propone recabar información sobre todos los grados de la UdL y, también, como puede verse en los objetivos diseñados, sobre múltiples aspectos relacionados con las TIC en la educación superior.

La siguiente tabla recoge de manera resumida las acciones llevadas a cabo en el Proyecto CODI y las fechas de su realización:

**Tabla 6**

*Desarrollo del proyecto CODI*

FECHAS	ACCIONES
Noviembre 2015-febrero 2016	Diseño de la investigación y elaboración del cuestionario
Febrero 2016	Validación
Marzo 2016	Trabajo de campo
Abril-junio 2016	Procesamiento de los resultados
Julio 2016	Entrega de los resultados

**3.2.1.1. Diseño, estructura y administración del cuestionario.**

En la elaboración del cuestionario<sup>12</sup> del proyecto CODI se tuvieron en cuenta las aportaciones de los ámbitos de investigación que han examinado la relación entre competencia digital y competencia digital académica (biblioteconomía, tecnología educativa, lingüística, etc.). Así pues, para su diseño se adaptaron cuatro de las dimensiones de la alfabetización informacional y digital que señalan Area y Guarro (2012), a saber, dimensión instrumental, dimensión cognitiva, dimensión socio-comunicacional y dimensión axiológica, en cada una de las cuales se detectaron diferentes aspectos para ser analizados. También se exploraron diversos cuestionarios relacionados con la temática en estudios elaborados por diferentes investigadores, como los propuestos por (Castaño et al., 2010; Gisbert et al., 2011; Herrera-Batista, 2009; S. Jones et al., 2008).

A partir de estas aportaciones y de las investigaciones anteriormente desarrolladas por los dos grupos de investigación encargados del estudio, se diseñó el cuestionario, estructurado, como se verá, en seis bloques de contenidos, que contienen setenta y nueve preguntas. Es de formulación progresiva y condicionada, lo que significa que la cantidad final de preguntas que cada sujeto responde depende sensiblemente de sus propias respuestas.

<sup>12</sup> Véase Anexo 1. Cuestionario CODI.

Antes de iniciarse en el primer bloque, el cuestionario contiene ocho preguntas que recogen cuestiones de índole social (edad, sexo, estudios, hábitos lectores y de escritura, etc.) y que actúan como variables independientes. Los restantes bloques del cuestionario son los siguientes: acceso a la tecnología; conocimiento y uso del entorno web 2.0 de la UdL; gestión de la información; hábitos de lectura y escritura digital; y actitudes hacia la tecnología. La siguiente tabla recoge la estructura del cuestionario:

**Tabla 7**

*Contenido del cuestionario CODI*

BLOQUE	NÚMERO DE PREGUNTAS	INFORMACIÓN
<b>PERFIL INFORMANTE</b>	8	Variables sociales habituales (edad, género, nivel socioeconómico, etc.) Grado que cursan Domicilio habitual Domicilio durante el curso Nota de admisión a los estudios de grado Vía de acceso
<b>BLOQUE I. ACCESO A LA TECNOLOGÍA</b>	8	Tipología de dispositivos que utiliza Frecuencia de conexión Red de conexión utilizada dentro y fuera de la UdL Principales finalidades por las que se conectan
<b>BLOQUE II. CONOCIMIENTO Y USO DEL ENTORNO WEB 2.0 DE LA UdL</b>	14	Conocimiento de las herramientas 2.0 de la UdL (Campus Virtual, Facebook, Twitter...) Conocimiento y seguimiento de las redes sociales institucionales Percepción sobre la utilidad de las herramientas 2.0
<b>BLOQUE III. GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	16	Procedimientos y mecanismos utilizados a la hora de recoger, seleccionar, organizar y gestionar información para elaborar tareas académicas Estrategias de búsqueda en la red
<b>BLOQUE IV. HÁBITOS DE LECTURA Y ESCRITURA DIGITAL</b>	13	Procedimientos y usos de herramientas digitales en la elaboración y corrección lingüística de los trabajos académicos, individual y en grupo: herramientas de corrección ortográfica; diccionarios, traductores y foros en línea; criterios de búsqueda y selección de las herramientas usadas; y, procedimientos y herramientas web 2.0 en el trabajo colaborativo
<b>BLOQUE V. ACTITUD HACIA LA TECNOLOGÍA</b>	16	Percepción sobre el alcance de las tecnologías en su formación tanto en el ámbito académico como en la vida diaria
<b>BLOQUE VI. LA COMPETENCIA DIGITAL Y TAREAS ACADÉMICAS</b>	4	Medios digitales y formas de comunicación con el profesorado universitario, razones y utilidad. Formación TIC en la universidad, valoración y causa de no haberla realizado

Fue administrado vía plataforma *en línea* Typeform<sup>13</sup>. Esta plataforma, alojada en la nube, fue seleccionada, frente a las múltiples posibilidades que actualmente existen para la administración de formularios y encuestas en línea, dado que presenta una interface gráfica muy intuitiva que permite seguir distintos itinerarios muy fácilmente según las respuestas de los informantes y, además, puede ser administrada desde dispositivos móviles, opción que se quería emplear en su pasación, ya que, como se verá, se recurrió a dispositivos móviles.

La administración del cuestionario se llevó a cabo en las aulas de informática de los centros universitarios desde el veintinueve de febrero al dieciocho de marzo de 2016. No obstante, en aquellos casos en los que la participación fue considerada insuficiente, se optó por establecer un periodo extraordinario permitiendo el envío del cuestionario vía plataforma digital de la universidad. El cuestionario estuvo operativo hasta el doce de abril de 2016 para resolver las incidencias<sup>14</sup>.

Los informantes podían responder la encuesta desde los dispositivos electrónicos que tuvieran a su disposición, bien fueran ordenadores portátiles, tabletas o móviles. Para asegurar que todos los participantes tuvieran acceso a algún dispositivo, bien se disponía de un aula de informática, bien se facilitaba a los estudiantes tabletas (disponibles para el uso en el aula en la *Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social*) que se desplazaban a los centros que lo requerían.

---

<sup>13</sup>La aplicación permite obtener respuestas ilimitadas, recoger las respuestas en formato *Excel* y elaborar itinerarios en función de la respuesta proporcionada por el informante. Disponible en: <https://www.typeform.com/> [Dirección comprobada el 14 de agosto de 2023].

<sup>14</sup> Respecto a las incidencias que surgieron en la administración del cuestionario, ocasionadas mayormente por el gran número de cuestionarios recogidos, destacamos las siguientes:

- Dificultades en la planificación del calendario por la diversidad y heterogeneidad de información existente en las diferentes webs de los centros.
- Problemas de conectividad a la red debido a la conexión masiva en el momento de administración del cuestionario.
- Falta de la aceptación de la dirección del centro para administrar el cuestionario en horario docente.
- Dificultades o imposibilidad para establecer el *planning* con algunos profesores, ocasionando el absentismo del alumnado el día y la hora previstos.

Dado el tamaño del universo y la complejidad de su administración (once centros implicados y la necesidad de las aulas de informática), se estableció un protocolo<sup>15</sup> específico secuenciado en cinco fases, a saber: contratación y formación del personal de apoyo; revisión de los horarios de los grupos; contacto con decanatos y direcciones de escuela; contacto con los profesores que impartían docencia en el horario determinado; y, planificación de los grupos<sup>16</sup>.

### **3.2.1.2. Codificación y análisis.**

En primer lugar, para la codificación de los datos<sup>17</sup> se ha utilizado la hoja de cálculo en formato *Excel* que genera *Typeform*. En este archivo se han definido las variables en función de su naturaleza y tipología. Se recogen, con un ejemplo de cada una de ellas, en la siguiente tabla:

---

<sup>15</sup> Este protocolo no se siguió en el caso de los centros que no se hallan en la ciudad de Lleida. En esos casos, para Ostelea-Barcelona y Enfermería-Igualada, se contactó directamente con las direcciones de los centros para que hicieran llegar el enlace del cuestionario a los estudiantes matriculados y distribuirlo mediante las plataformas virtuales propias.

<sup>16</sup> Puede hallarse toda la información respecto a la implementación del protocolo en (Casanovas y Sanvicén, 2016).

<sup>17</sup> Véase Anexo 2. Codificación datos CODI.

**Tabla 8**

*Tipología de variables*

	VARIABLES	EJEMPLO
Variable cuantitativa	<b>Discreta</b>	PERFIL INFORMANTE <i>Edat.</i>
	<b>Continua:</b> se incluyen en esta categoría las preguntas con grado de satisfacción o acuerdo/desacuerdo a una serie de afirmaciones y las de escala de <i>Likert</i> de 6 puntos	PERFIL INFORMANTE <i>Quina ha estat la teva nota d'admissió als estudis actuals?</i>  BLOQUE III. GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN <i>Marca en l'escala (0-5) les teves preferències pel que fa al tipus de font que utilitzes:</i> <i>a. Wikipedia</i> <i>b. Genèric (Google)</i> <i>c. Acadèmic (GoogleScholar)</i> <i>d. Metacercador del Servei de la Biblioteca</i> <i>e. Directoris d'apunts y treballs (Patatabrava, El rincón del vago, etc)</i> <i>f. Bases de dades (CSIC, Scopus, Web Of Science, etc.)</i> <i>g. Portals bibliogràfics (ERIC, Dialnet, ERIHm SciELO, etc.)</i>
Variable cualitativa	<b>Ordinal:</b> con una ordenación natural inferior a cinco opciones o tramos de frecuencia no proporcionales	BLOQUE I. ACCESO A LA TECNOLOGÍA <i>Dels professors que has tingut fins ara, quants utilitzen la majoria (4 o més) de les eines del Campus Virtual:</i> <i>a. Tots</i> <i>b. La majoria</i> <i>c. Casi ningú</i> <i>d. Cap</i>
	<b>Nominal</b>	BLOQUE III. GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN <i>Com vas la recerca preferentment?</i> <i>a. Escric frases</i> <i>b. Utilitzo paraules clau</i> <i>c. Faig cerques avançades</i> <i>d. Utilitzo operadors booleans (And, or, not...)</i> <i>e. Utilitzo els operadors de proximitat (Near, adj...)</i> <i>f. Altres</i>

Otra clasificación de las variables que nos ayudará, en gran medida, a entender cómo el cuestionario ha arrojado diferente tipología de datos, convirtiendo en complejo el proceso de tratamiento de éstos, es la clasificación de las variables cualitativas que presentamos en la siguiente tabla.

**Tabla 9**

*Tipología de variables cualitativas*

VARIABLES CUALITATIVAS	EJEMPLO
<b>De preguntas abiertas</b>	BLOQUE III. GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN <i>Què és per a tu una font NO fiable?</i>
<b>De preguntas cerradas</b> <sup>18</sup>	<b>Dicotómicas</b> BLOQUE V. ACTITUD HACIA LA TECNOLOGÍA <i>Utilitzes les eines y estratègies que has après en la teva vida diària, a la universitat?</i> a. Sí b. No
	<b>Nominales</b> BLOQUE IV. HÁBITOS DE LECTURA Y ESCRITURA DIGITAL <i>Quin dispositiu de connexió a Internet utilitzes preferentment per a fer consultes de correcció lingüística (dubtes d'ortografia, etc.)?</i> a. Ordinador de sobretaula b. Ordinador portàtil c. Smartphone d. Tablet e. Altres
	<b>Politómicas</b> BLOQUE III. GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN <i>Inclous un apartat de bibliografia als teus treballs?</i> a. Sí, sempre b. Sí, de vegades c. No, mai

Las preguntas abiertas, que conforman una quinta parte del total de preguntas, han supuesto un tratamiento de los datos más complejo, pero han supuesto poder obtener más información de cariz cualitativo.

Es importante resaltar también la dificultad presentada a la hora de clasificar ciertas preguntas del cuestionario. Lo ejemplificamos con la siguiente pregunta:

<sup>18</sup>En algunos casos específicos, se permitió a los estudiantes universitarios responder de manera múltiple. Sirva de ejemplo la siguiente pregunta:

BLOQUE II. CONOCIMIENTO Y USO DEL ENTORNO WEB 2.0 DE LA UDL

*Tens afegit o segueixes al Facebook...*

a) El Facebook institucional de la UdL?  
b) El Facebook de la teva facultat/centre?  
c) El Facebook del consell de l'estudiantat?  
d) El Facebook de les Biblioteques UdL?  
e) El Facebook del Servei d'Esports?  
f) El Facebook del Institut de Llengües?  
g) El Facebook del Centre de Formació Contínua (ICE-CFC)?  
h) El Facebook de pàgines no oficials de la UdL (El informers de la UdL, confidències UdL, etc.)?  
i) Grups de Facebook tancats, de la teva titulació?

## BLOQUE V. ACTITUD HACIA LA TECNOLOGÍA

*Has fet algun curs de formació en TIC a la universitat?*

*a) Sí → Quina valoració global fas dels cursos que has realitzat? (0-5)*

*b) No → Per què? (Desconec l'oferta de cursos / No tinc interès en fer cursos / Els cursos em coincideixen amb els horaris de classe / Altra)*

Como se desprende del análisis de la pregunta, las respuestas nos dan información diversa y, consecuentemente, variables distintas. En primer lugar, nos encontramos ante una variable dicotómica (sí/no). En segundo lugar, si el participante contesta que sí, debe escoger una puntuación entre 0 y 5, lo que conlleva a tratarla como una variable discreta. En tercer y último lugar, si el encuestado contesta que no, debe seleccionar entre variables cualitativas nominales.

Otro aspecto importante a destacar del cuestionario es la existencia de preguntas formuladas de manera progresiva y condicionada a la respuesta, como por ejemplo:

## BLOQUE III. GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN

*Inclous un apartat de bibliografia als teus treballs?*

*a) Sí, sempre*

*b) Sí, de vegades*

*c) No, mai*

*Si has contestat a o b a l'anterior pregunta. En una escala de 0 a 5, com cites habitualment?*

*a) Utilitzo un gestor bibliogràfic (Mendeley)*

*b) Cito segons el meu propi criteri*

*c) Utilitzo un generador de bibliografia en línia (Easybib, knighcite...)*

*d) Segueixo les normes de la "guia de presentació de treballs" de la meva facultat*

*e) Altres → Com ho fas (Oberta curta)*

Como decíamos, la segunda pregunta está condicionada por la primera. Así pues, para la primera, en la que los encuestados solo pueden escoger una opción entre las tres dadas, el porcentaje total de respuestas puede llegar a ser del 100% de los entrevistados, mientras que para la segunda pregunta la población se reducirá, puesto que solo contestan los que anteriormente han optado por a o b. En estos casos los porcentajes de respuesta se calculan sobre su totalidad y no sobre el total de estudiantes y, por lo tanto, la suma no corresponde al 100% de la muestra. Como se apunta en el mismo estudio Casanovas y Sanvicén(2016):

L'anàlisi de les dades ha estat principalment descriptiva per tal de mostrar la tendència central, la dispersió y la distribució de les variables analitzades. D'altra banda s'han establert relacions entre les variables dependents i les variables independents per comprovar les distribucions de les dades y si aquestes són significatives o no. En alguns casos, per tal de determinar tendències o procediments, s'ha utilitzat l'anàlisi de conglomerats, agrupant elements homogenis diferenciats entre ells a partir de la distribució de freqüències de les variables en qüestió. (p. 17)

Establecidos los criterios de codificación de las variables del cuestionario CODI, debe notarse que para su análisis se ha utilizado el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences 20*(SPSS, a partir de ahora).

Para finalizar con esta sección incluimos una tabla con las diferentes variables que hemos considerado del cuestionario CODI y que ayuda a entender rápidamente el índice que se plasma en el capítulo cuarto de esta investigación.

**Tabla 10***Variables analizadas del cuestionario CODI*

<b>USO DE INTERNET</b>	General Con fines académicos	
<b>UTILIDAD DE INTERNET</b>		
<b>GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	Papel vs. digital	
	<b>BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN</b>	Razones Estrategias Lugares Lenguas
	<b>SELECCIÓN DE INFORMACIÓN</b>	Criterios Criterios de fiabilidad Otros criterios de fiabilidad
<b>PLANIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	Procedimientos	
<b>TEXTUALIZACIÓN</b>	Herramientas	
<b>REVISIÓN DEL TEXTO</b>	Autoría de corrección Herramientas	
<b>ELABORACIÓN DE BIBLIOGRAFÍA Y CITACIÓN</b>	Frecuencia Procedimientos Otros procedimientos Ante el desconocimiento de cómo hacerlo Citación	
<b>PERCEPCIÓN DE LA INFOXICACIÓN Y EL PLAGIO</b>	Infoxicación Plagio	
<b>COMPETENCIAS, LAGUNAS Y NECESIDADES FORMATIVAS EN TIC</b>	Percepción competencial Formación recibida Opinión de la formación recibida Razones de no recibir formación Necesidad de formación	

De todas las variables expuestas en la tabla, se analizan los resultados en conjunto y por centros. De la misma manera, se agrupan en diferentes categorías para determinar en última instancia si existen patrones distintos en función de la naturaleza de los estudios que ofrecen.

### 3.2.1.3. Participantes.

Como ya se ha comentado anteriormente, esta investigación se desarrolla en la UdL, que es una universidad pública ubicada en Lleida<sup>19</sup> compuesta por siete facultades y escuelas y cuatro centros adscritos.

En el momento de la investigación, se impartían 227 estudios; 13 dobles titulaciones; 3 grados de centros adscritos; 36 másteres universitarios; 5 másteres universitarios de centros adscritos; 12 programas de doctorado; 6 programas de doctorado con mención de excelencia; 52 másteres propios; 17 postgrados; 16 cursos de experto universitario; 26 cursos de especialista; y 77 cursos de formación continuada, y estaban matriculados un total de 12.538 estudiantes.

Exponemos en la siguiente tabla las facultades y escuelas<sup>20</sup> que intervinieron en la encuesta CODI con sus respectivos grados y participantes. Se han descartado en esta investigación la EURL, la OSTELEA y la FII debido a su baja participación. En cuanto a la EPS cabe mencionar que, al no poderse administrar el cuestionario en horario docente, se ha recogido un número menor de respuestas que en el resto de centros.

Respecto a los informantes, se diferencia entre los de nuevo ingreso (primer año universitario), de los del segundo año porque se detectó que algunos de ellos, presentes en las

---

<sup>19</sup> A excepción de la Escuela Universitaria de Turismo Ostelea ubicada en Barcelona y el grado de Enfermería impartido en Igualada.

<sup>20</sup> A partir de ahora, estas serán las siglas que utilizaremos para referirnos a las diferentes facultades y escuelas:

ETSEA: Escola Tècnica Superior d'Enginyeria Agrària

FDET: Facultat de Dret, Economia i Turisme

FEPTS: Facultat d'Educació, Psicologia i Treball Social

FIF: Facultat d'Infermeria i Fisioteràpia

FLL: Facultat de Lletres

FM: Facultat de Medicina

EPS: Escola Politècnica Superior

INEFC: Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya

EURL: Escola Universitària de Relacions Laborals

OSTELEA: Escuela Universitaria Internacional de Management Turístico

FII: Facultat d'Infermeria a Igualada

aulas de primer curso, también habían contestado al cuestionario y se especifica el total de todos ellos y el porcentaje correspondiente a los participantes de primer año universitario.

**Tabla 11**

*Centros, grados y participantes en el cuestionario CODI*

<b>CENTROS</b>	<b>GRADOS</b>	<b>NUEVO INGRESO</b>	<b>SEGUNDO AÑO</b>	<b>TOTAL</b>	<b>PARTICIPANTES PRIMER AÑO</b>
<b>ETSEA</b>	Grado en Biotecnología	156	18	174	60,2%
	Grado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos				
	Grado en Ingeniería Agraria y Alimentaria				
	Grado en Ingeniería Forestal				
<b>FDET</b>	Doble Titulación: grado en Ingeniería Forestal y grado en Conservación de la Naturaleza	219	43	262	59,5%
	Doble Titulación: grado en Veterinaria y grado en Ciencia y Producción Animal				
	Grado en Administración y Dirección de Empresas				
	Grado en Derecho				
<b>FEPTS</b>	Grado en Turismo	290	53	343	54,2%
	Doble Titulación: grado en Derecho y grado en Administración y Dirección de Empresas				
	Doble Titulación: grado en Ingeniería Informática y grado en Administración y Dirección de Empresas				
	Doble Titulación: grado en Administración y Dirección de Empresas y grado en Turismo				
<b>FEPTS</b>	Grado en Educación Infantil	290	53	343	54,2%
	Grado en Educación Primaria				
	Grado en Educación Social				
	Grado en Psicología				
<b>FEPTS</b>	Grado en Trabajo Social	290	53	343	54,2%
	Doble Titulación: grado en Educación Infantil y grado en Educación Primaria				
	Doble Titulación: grado en Educación Primaria y grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte				
	Doble Titulación: grado en Educación Primaria y grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte				

CENTROS	GRADOS	NUEVO INGRESO	SEGUNDO AÑO	TOTAL	PARTICIPANTES PRIMER AÑO
<b>FIF</b>	Grado en Fisioterapia	108	6	114	66,7%
	Grado en Enfermería				
	Grado en Enfermería (Campus Igualada)				
	Doble Titulación: grado en Enfermería y grado en Fisioterapia				
	Doble Titulación: grado en Nutrición Humana y Dietética y grado en Fisioterapia (Igualada)				
<b>FLL</b>	Doble Titulación: grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y grado en Fisioterapia				
	Grado en Filología Hispánica	101	9	110	56,7%
	Grado en Geografía				
	Grado en Historia				
	Grado en Historia del Arte y Gestión del Patrimonio Artístico				
	Grado en Filología Catalana y Estudios Occitanos				
	Grado en Estudios Ingleses				
	Grado en Comunicación y Periodismo Audiovisual				
	Grado en Historia, Geografía e Historia del Arte (Interuniversitario: UOC, UdL)				
	Doble Titulación: grado en Lenguas Aplicadas y Traducción y grado en Filología Catalana y Estudios Occitanos				
Doble Titulación: grado en Lenguas Aplicadas y Traducción y grado en Filología Hispánica					
Doble Titulación: grado en Lenguas Aplicadas y Traducción y grado en Estudios Ingleses					
<b>FM</b>	Grado en Ciencias Biomédicas	156	46	170	70,3%
	Grado en Medicina				
	Grado en Nutrición Humana y Dietética				
	Doble Titulación: grado en Nutrición Humana y Dietética y grado en Fisioterapia (Igualada)				

CENTROS	GRADOS	NUEVO INGRESO	SEGUNDO AÑO	TOTAL	PARTICIPANTES PRIMER AÑO
EPS	Grado en Arquitectura Técnica y Edificación				
	Grado en Ingeniería de la Energía y sostenibilidad				
	Grado en Ingeniería Electrónica Industrial y Automática				
	Grado en Ingeniería Informática				
	Grado en Ingeniería Mecánica				
	Doble Titulación: grado en Ingeniería Informática y grado en Administración y Dirección de Empresas	56	14	70	29,6%
	Grado en Diseño Digital y Tecnologías Creativas				
	Grado en Ingeniería Química (Igualada)				
	Grado en Ingeniería en Organización Industrial y Logística (Igualada)				
	Grado en Técnicas de Interacción Digital y de Computación (Igualada)				
INEFC	Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte				
	Doble Titulación: grado en Educación Primaria y grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	51	-	51	50,5%
	Doble Titulación: grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y grado en Fisioterapia				

La muestra de estudiantes de nuevo acceso a la UdL está configurada por un total de 2.098 sujetos. El número de cuestionarios realizados correctamente fueron 1.150, el equivalente a un 54,8% con un margen de error de un 1,9.

Detallamos a continuación el perfil y las características de los estudiantes de primer grado de la UdL correspondientes al perfil del informante y a los dos primeros bloques (BLOQUE I. Acceso a la tecnología y BLOQUE II. Conocimiento y uso del entorno web 2.0 de la UdL) de la encuesta y que responden a las variables edad, sexo, nivel socioeconómico<sup>21</sup>, vía de

<sup>21</sup> Para obtener estos datos se ha tenido en cuenta el baremo que utiliza el *Institut de Estadística de Catalunya* (IDESCAT) y que divide el nivel socioeconómico en: bajo (hasta 14.000€/año), bajo-medio (de 14.001 a 25.000€/año), medio (de 25.001 a 35.000€/año), medio-alto (de 35.001 a 45.000€/año) y alto (más de 45.000€/año).

acceso<sup>22</sup>, domicilio<sup>23</sup>, acceso a la tecnología y finalidad de conexión.

Por lo que se refiere a la edad, como es esperable, estamos ante una muestra joven. Así, el 80,0% de la muestra tiene entre de 17 y 20 años, concretamente de los cuales, un 49,2% de la cifra tiene 18 años. Del resto (20,0%), el 14,6% tienen edades comprendidas entre los 21 y los 23 años, un 2,2% entre 24 y 29 y un 2,1% tienen entre 30 y 48 años. En cuanto al género de los encuestados, nos hallamos ante una muestra altamente feminizada, puesto que un 63,3% son mujeres y un 36,7% hombres. Destacamos el 85,5% de mujeres en la FEPTS frente al 14,5% de hombres y, por el contrario, el 19,6% de mujeres del INEFC frente al 80,4% de hombres.

El nivel socioeconómico de la muestra es también bastante homogéneo, ya que el 86,0% de los informantes se sitúa en los niveles socioeconómicos medios y bajos. Concretamente, el 23,9% de estudiantado se sitúa en la clase baja, un 26,5% en baja-media, un 35,6% en media, 10,5% en media-alta y un 3,5% en alta.

En referencia a la vía de acceso a la universidad, las PAU es la más frecuente, con un 76,0% de los encuestados que han accedido vía PAU después de cursar bachillerato (93,1% en junio y 6,9% en setiembre). Despunta especialmente, la ETSEA con un 89,1% del alumnado que ha realizado las PAU mientras que, opuestamente, para el acceso a algún grado del INEFC, tan solo las han realizado un 37,3% de la muestra. Las otras opciones presentan cifras sensiblemente menores: el 20,6% accede al grado desde ciclos formativos, un 1,0% son mayores de 25 años y un 1,3% usa la vía de acceso a extranjeros. El resto corresponde a casos con porcentajes no significativos (titulados que hacen una segunda carrera, por ejemplo), inferiores al 1,5% y que no se han tenido en cuenta.

---

<sup>22</sup> Las vías de acceso pueden ser: bachillerato/PAU (Prueba de Acceso Universitario) con dos convocatorias posibles, junio y setiembre); ciclos formativos de grado superior; mayores de 25 y de 45 años; acreditación de experiencia laboral; titulados universitarios que empiezan una segunda o tercera carrera; y, acceso de extranjeros, vía Erasmus.

<sup>23</sup> Variable necesaria en este estudio para poder documentar el acceso de los participantes a los recursos informáticos y de conectividad.

En cuanto al domicilio, el 45,0% de encuestados vive con sus padres o independientemente; un 38,0% comparte piso; un 10,0% vive en la residencia de la UdL; un 3,2% en casa de un familiar o amigo; y un 2,0% han optado por otras opciones, como por ejemplo el programa *Viure i Conviure*, que es un programa de vivienda compartida con personas mayores del Ayuntamiento de la ciudad.

En relación con el acceso a la tecnología, un 70,0% de los participantes aseguran utilizar el móvil mayoritariamente, un 57,0% el portátil, un 13,0% el ordenador y un 6,5% la tableta. Cuando se conectan a la red, la finalidad es mayormente comunicarse (44,3%), seguida por el ocio (21,8%), realizar actividades académicas (16,9%), usar las redes sociales (15,6%) e informarse de la actualidad (3,6%). Combinando el dispositivo utilizado y la finalidad de acceso a la red, los resultados más significativos para esta investigación muestran que el teléfono móvil es utilizado preferentemente para consultar las redes sociales (37,4%); el ordenador portátil es empleado en casi la mitad de la muestra (47,0%) para buscar información relacionada con las tareas académicas; y que para realizar consultas en diccionarios o traductores, los estudiantes universitarios de la UdL utilizan indistintamente el móvil y el portátil en un 31,5%.

### **3.2.2. Las guías docentes.**

Comentábamos al inicio de este capítulo que el presente estudio presenta los datos obtenidos de dos instrumentos: el cuestionario CODI analizado en el apartado anterior y el que nos compete ahora, el análisis de las guías docentes de la UdL. Exponemos a continuación cómo se han extraído y analizado los datos.

### **3.2.2.1. Codificación y análisis.**

Dada la imposibilidad de analizar todas las guías docentes de todos los grados de los centros, se ha optado por seleccionar los grados con un índice de matrícula mayor en cada uno de los centros y con ellos se ha constituido un corpus para su análisis. A partir de este criterio, hemos recopilado y analizado 329 guías docentes correspondientes a 329 asignaturas impartidas durante el curso 2017-2018.

Para realizar la recogida de los datos, se ha diseñado una plantilla de análisis, que ha permitido segmentar los distintos elementos de las guías, a saber, competencias genéricas y específicas, objetivos, contenidos, metodología, actividades de aprendizaje y de evaluación y referencias bibliográficas que se desarrollan en las asignaturas para contribuir a la literacidad digital. Dada su relevancia, se ha incluido también el tratamiento específico del plagio en las diferentes materias docentes. De todas ellas, se ofrecen los resultados generales y por centros. Además, según los resultados obtenidos para todos los elementos listados, se agrupan, como veremos, en categorías, para detectar, en última instancia, si existen patrones diferentes en función de la naturaleza de los estudios que ofrecen. Al respecto, y siendo las carreras analizadas de cuatro cursos para la FDET, la FEPTS, la FIF, la FLL, la EPS y el INEFC y, de seis para la ETSEA y la FM, parece plausible considerar el 20,0% como la cifra óptima para establecer diferentes patrones de comportamiento, puesto que respondería a una de cada cinco asignaturas del grado y podría interpretarse como la inclusión de la literacidad digital en al menos un curso docente.

El análisis, que parte de la recogida de los enunciados que tratan la literacidad digital, se ha estructurado en dos fases. En primer lugar, se ha realizado un análisis cuantitativo que recoge el número de guías docentes que la consideran en cada variable analizada. En una segunda fase, se ha examinado cualitativamente los enunciados que tratan la literacidad

digital, examinando su contenido lingüístico. Añadimos en ella, también, la frecuencia, el curso académico y el porcentaje de incidencia en la titulación en cuestión. Ello nos posibilitará conocer qué se trabaja exactamente de la literacidad digital y con qué periodicidad en el grado analizado en concreto.

En dicho análisis se han observado tres grados de formulación, a saber, una formulación más general, una más ajustada al ámbito de la materia y otra más cercana a la literacidad digital, que afectan al continuo de la investigación y que ejemplificamos a continuación:

- Las formas más generales, algunas de ellas, establecidas por protocolo: dominio de las TIC.
- Las formas más ajustadas al ámbito de la materia: conocer y valorar críticamente y saber utilizar las fuentes de información clínica y biomédica para obtener, organizar e interpretar y comunicar información clínica, científica y sanitaria.
- Las formas más ajustadas a la literacidad digital: saber seleccionar y utilizar las fuentes escritas e informatizadas disponibles relacionadas con la materia.

### **3.2.2.2. Centros y asignaturas.**

Como decíamos, se han recopilado y analizado las guías docentes<sup>24</sup> del grado con más estudiantes de manera que los datos resulten más significativos y puedan, en cierto modo, generalizarse, pues supone el 20,0% de cada centro. Los grados seleccionados fueron:

- Doble grado de Veterinaria y Ciencia y Producción Animal de la ETSEA;
- Grado de Administración y Dirección de Empresas de la FDET;
- Grado de Educación Primaria de la FEPTS, que incluye también la modalidad dual y el plan bilingüe.

---

<sup>24</sup> Véase Anexo 3. Guías docentes analizadas de la UdL.

- Grado de Enfermería de la FIF;
- Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisuales de la FLL;
- Grado de Medicina de la FM;
- Grado de Ingeniería Informática de la EPS;
- Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte del INEFC.

En todos los casos se ha aplicado la plantilla de análisis mencionada en la sección anterior y se ha diseñado una base de datos *Excel*<sup>25</sup>, que incluye el número de elementos citados y los enunciados, es decir, los sintagmas que explicitan tales variables.

Mostramos a continuación una tabla que contiene el total de las guías docentes analizadas según el centro de la UdL y el grado<sup>26</sup> y el curso.

**Tabla 12**

*Guías docentes analizadas por centros y cursos*

	ETSEA	FDET	FEPTS <sup>27</sup>			FIF	FLL	FM	EPS	INEFC	TOTAL POR CURSOS
			PB	MD	EP						
<b>Primer curso</b>	10	10	9	9	9	9	10	8	9	10	93
<b>Segundo curso</b>	10	10	9	9	9	10	10	8	9	10	94
<b>Tercer curso</b>	5	10	7	7	7	8	7	10	7	10	78
<b>Cuarto curso</b>	10	2	3	3	3	0 <sup>28</sup>	1 <sup>29</sup>	6	2	7	37
<b>Quinto curso</b>	5	--	--	--	--	--	--	6	--	--	11
<b>Sexto curso</b>	9	--	--	--	--	--	--	7	--	--	16
<b>TOTAL</b>	49	32	28	28	28	27	28	45	27	37	<b>329</b>

<sup>25</sup> Véase Anexo 4. Codificación datos guías docentes de la UdL.

<sup>26</sup> A partir de ahora y con el objetivo de facilitar la lectura de esta investigación, haremos referencia al centro de la UdL y no al grado en sí.

<sup>27</sup> A partir de ahora y para las tablas, PB corresponde al Plan Bilingüe, MD a la Modalidad Dual y EP a Educación Primaria de impartición de tarde.

<sup>28</sup> En cuarto curso del grado de Enfermería se imparten cuatro materias: el *Trabajo Final de Grado* y las *Prácticas Clínicas V, VI y VII*. Ninguna guía docente se encuentra disponible en la web.

<sup>29</sup> En el cuarto curso del grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual se imparten tres asignaturas: *Métodos de investigación en comunicación*, *Prácticas académicas externas* y el *Trabajo Final de Grado*. Para esta investigación solo se ha podido analizar la guía docente de la asignatura “Métodos de investigación en comunicación” por ser la única disponible en la web.

En resumen, se han analizado un total de 329 guías docentes de los ocho grados incluyendo las asignaturas obligatorias -que incluyen las troncales y las de formación básica didáctico-disciplinar-, las prácticas, el trabajo de final de grado y de formación didáctica y disciplinaria. Se han descartado las asignaturas optativas por estar asociadas a las diferentes menciones o especializaciones dentro de cada grado, dado que nuestra finalidad es conocer la formación que todos los alumnos reciben, sin distinción por la elección profesionalizadora a la que optan.

Del total de todas ellas, se han estudiado: 49 de la ETSEA; 45 de la FM; 37 del INEFC; 32 de la FDET; 28 del plan bilingüe, de la modalidad dual y de Educación Primaria de la FEPTS y 28 también de la FLL; y 27 de la EPS y de la FIF. Por cursos, la distribución es la siguiente: 93 de primero; 94 de segundo; 78 de tercero; 37 de cuarto; 11 de quinto y 16 de sexto para la ETSEA y la FM. Las siguientes tablas recogen los datos de cada centro.

**Tabla 13***Doble grado de Veterinaria y Ciencia y Producción Animal*

CU	M	CO	T	S	CR
1°	Química	100300	O	1	6
	Biología Animal	100307	O	1	6
	Anatomía Animal I	100302	O	1	6
	Fisiología Animal I	100304	O	1	6
	Introducción a la Producción Animal	100310	O	1	6
	Anatomía Animal II	100303	O	2	6
	Fisiología Animal II	100305	O	2	6
	Estadística Aplicada	100306	O	2	6
	Bioquímica	100301	O	2	6
	Agronomía	100311	O	2	6
2°	Economía Rural y de la Empresa	100308	O	1	6
	Genética	100309	O	1	6
	Microbiología e Inmunología	100316	O	1	6
	Patología General y Propedéutica	100317	O	1	6
	Parasitología	100383	O	1	3
	Reproducción Animal	100312	O	A	9
	Nutrición Animal	100313	O	2	6
	Bienestar Animal	100314	O	2	6
	Mejora Animal	100315	O	2	6
	Enfermedades Infecciosas y Parasitarias	100318	O	2	6
3°	Productos de Origen Animal	100375	O	1	6
	Producción y Gestión de Aves	100319	O	A	15
	Producción y Gestión de Cerdos	100320	O	A	15
	Producción y Gestión de Rumiantes	100321	O	A	15
	Zoonosis, Salud Pública y Bioseguridad	100354	O	A	9
4°	Anatomía Patológica Especial Veterinaria	100355	O	1	6
	Farmacología General	100357	O	1	6
	Cirugía Animal y Medicina Interna	100367	O	1	6
	Producciones Ganaderas Alternativas	100331	O	1	6
	Diagnóstico por Imagen	100359	O	1	6
	Terapéutica y Toxicología Veterinaria	100358	O	2	9
	Clínica y Sanidad de Aves	100364	O	2	6
	Clínica y Sanidad de Porcino	100365	O	2	6
	Clínica y Sanidad de Rumiantes	100366	O	2	6
Clínica y Sanidad de Équidos	100382	O	2	3	
5°	Diagnóstico de Enfermedades infecciosas y parasitarias	100361	O	1	6
	Clínica y sanidad de animales exóticos	100363	O	1	3
	Clínica y sanidad de animales silvestres	100385	O	1	3
	Clínica y sanidad de animales de compañía	100362	O	A	12
	Cadena Alimentaria, Alimentos, Seguros y Trazabilidad	100326	O	2	6

<b>CU</b>	<b>M</b>	<b>CO</b>	<b>T</b>	<b>S</b>	<b>CR</b>
	Higiene e inspección	100374	O	1	6
	Tecnología alimentaria	100376	O	1	6
	Rotatorio sanidad- clínica- matadero- industria	100380	O	A	15
	Rotatorio en producción y gestión de aves	100377	O	2	3
<b>6°</b>	Rotatoria en producción y gestión de porcino	100378	O	2	3
	Rotatoria en producción y gestión de rumiantes	100379	O	2	3
	Prácticas en empresa	100344	P	A	12
	TFG en Veterinaria	100381	TFG	A	6
	TFG en Ciencia y Producción Animal	100345	TFG	A	12

*Nota.* En columnas: el curso (CU); la materia (M); el código (CO); la tipología de asignatura (T), a saber, O para las obligatorias, P para las prácticas y TFG para el Trabajo Final de Grado; el semestre de impartición (S), 1 para el primer semestre, 2 para el segundo y A si la materia es anual; y los créditos (CR).

**Tabla 14***Grado de Administración y Dirección de Empresas*

CU	M	CO	T	S	CR
1°	Fundamentos de Gestión de Empresas	.01300	O	1	6
	Fundamentos de Contabilidad	.01301	O	1	6
	English for Business I	.01304	O	1	6
	Matemáticas Empresariales	.01303	O	1	6
	Historia Económica	.01302	O	1	6
	Derecho Mercantil	.01306	O	2	6
	Planificación Contable	.01305	O	2	6
	English for Business II	.01309	O	2	6
	Estadística Básica	.01308	O	2	6
	Economía I	.01307	O	2	6
2°	Dirección de Márquetin	.01310	O	1	6
	Contabilidad de Costos	.01316	O	1	6
	Matemática de las Operaciones Financieras	.01318	O	1	6
	Economía II	.01313	O	1	6
	Estadística Avanzada	.01314	O	1	6
	Organización y Administración de Empresas	.01315	O	2	6
	Derecho Financiero y Tributario	.01319	O	2	6
	Fundamentos de Financiamiento Empresarial	.01312	O	2	6
	Política Económica	.01317	O	2	6
	Contabilidad Financiera	.01311	O	2	6
3°	Dirección Estratégica	.01320	O	1	6
	Derecho del Trabajo	.01324	O	1	6
	Planificación Fiscal de la Empresa	.01322	O	1	6
	Control de Gestión y Presupuestario	.01321	O	1	6
	Economía Española y Mundial	.01323	O	1	6
	Dirección de Operaciones y Logística	.01326	O	2	6
	Márquetin Estratégico	.01325	O	2	6
	Dirección Financiera	.01328	O	2	6
	Análisis de los Estados Económico financieros	.01327	O	2	6
	Econometría	.01329	O	2	6
4°	Trabajo Final de Grado	.01345	TFG	A	9
	Prácticas Externes en Entidades Públicas y Privadas	.01316	P	A	15

**Tabla 15**

*Grado de Educación Primaria*

	CU	M	CO	T	S	CR
<b>PB</b>	<b>1º</b>	Numeración, Cálculo y Medida	100811	O	A	8
		Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas I	100814	O	A	7
		Música y Artes Visuales	100818	O	A	9
		Psicología del desarrollo	100862	O	1	6
		Teoría, historia y contextos educativos	100864	O	1	6
		Sociología de la educación	100866	O	1	6
		Psicología de la educación	100863	O	2	6
		Familia y escuela	100867	O	2	6
		Procesos didácticos y organizativos	100865	O	2	9
	<b>2º</b>	Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad II	100801	O	A	9
		Procesos y Contextos Educativos II	100803	O	A	9
		Espacio y Forma	100812	O	A	6
		Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas II	100815	O	A	7
		Prácticas I	100822	P	A	6
		Geografía e Historia de Cataluña	100808	O	1	6
		Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física I	100820	O	1	5
		Aprendizaje de las Ciencias Experimentales I	100806	O	2	6
	Sociedad , Familia y Escuela II	100805	O	2	6	
	<b>3º</b>	Aprendizaje de les Ciencias Experimentales II	100807	O	A	9
		Didáctica Ciencias Sociales. Historia General de Europa	100809	O	A	9
		Tratamiento de la información, azar y probabilidad	100813	O	A	6
		Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas III	100816	O	A	7
		Didáctica de la Educación Artística	100819	O	A	9
		Prácticas II	100845	P	A	15
	Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física II	100821	O	2	5	
	<b>4º</b>	Prácticas III	100846	P	A	20
		Trabajo Final de Grado	100823	TFG	A	9
		Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas IV	100817	O	1	7
<b>MD</b>	<b>1º</b>	Numeración, Cálculo y Medida	100811	O	A	8
		Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas I	100814	O	A	7
		Música y Artes Visuales	100818	O	A	9
		Psicología del desarrollo	100862	O	1	6
		Teoría, historia y contextos educativos	100864	O	1	6
		Sociología de la educación	100866	O	1	6
		Psicología de la educación	100863	O	2	6
		Familia y escuela	100867	O	2	6
		Procesos didácticos y organizativos	100865	O	2	9
	<b>2º</b>	Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad II	100801	O	A	9
		Procesos y Contextos Educativos II	100803	O	A	9
		Espacio y Forma	100812	O	A	6
		Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas II	100815	O	A	7
		Integración II / Prácticas I	100822	P	A	6
Geografía e Historia de Cataluña	100808	O	1	6		
Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física I	100820	O	1	5		
Aprendizaje de las Ciencias Experimentales I	100806	O	2	6		
Sociedad , Familia y Escuela II	100805	O	2	6		

	CU	M	CO	T	S	CR
EP	3º	Aprendizaje de las Ciencias Experimentales II	100807	O	A	9
		Didáctica Ciencias Sociales e Historia General de Europa	100809	O	A	9
		Tratamiento de la información, azar y probabilidad	100813	O	A	6
		Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas III	100816	O	A	7
		Didáctica de la Educación Artística	100819	O	A	9
		Integración III / Prácticas II	100845	P	A	15
		Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física II	100821	O	2	5
	4º	Integración IV / Prácticas III	100846	P	A	20
		Trabajo Final de Grado	100823	TFG	A	9
		Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas IV	100817	O	1	7
	1º	Numeración, Cálculo y Medida	100811	O	A	8
		Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas I	100814	O	A	7
		Música y Artes Visuales	100818	O	A	9
		Psicología del desarrollo	100862	O	1	6
		Teoría, historia y contextos educativos	100864	O	1	6
		Sociología de la educación	100866	O	1	6
		Psicología de la educación	100863	O	2	6
		Familia y escuela	100867	O	2	6
		Procesos didácticos y organizativos	100865	O	2	9
	2º	Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad II	100801	O	A	9
		Procesos y Contextos Educativos II	100803	O	A	9
		Espacio y Forma	100812	O	A	6
		Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas II	100815	O	A	7
		Prácticas I	100822	P	A	6
Geografía e Historia de Cataluña		100808	O	1	6	
Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física I		100820	O	1	5	
Aprendizaje de las Ciencias Experimentales I		100806	O	2	6	
Sociedad , Familia y Escuela II	100805	O	2	6		
3º	Aprendizaje de las Ciencias Experimentales II	100807	O	A	9	
	Didáctica Ciencias Sociales e Historia General de Europa	100809	O	A	9	
	Tratamiento de la información, azar y probabilidad	100813	O	A	6	
	Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas III	100816	O	A	7	
	Didáctica de la Educación Artística	100819	O	A	9	
	Integración III / Prácticas II	100845	P	A	15	
	Enseñanza y Aprendizaje de la Educación Física II	100821	O	2	5	
4º	Prácticas III	100846	P	A	20	
	Trabajo Final de Grado	100823	TFG	A	9	
	Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas IV	100817	O	1	7	

**Tabla 16***Grado de Enfermería*

CU	M	CO	T	S	CR
1°	Bases biológicas para la atención a la persona: anatomía	100450	O	1	6
	Bases biológicas para la atención a la persona: fisiología	100451	O	1	6
	Bases bioquímicas en nutrición para la atención a la persona	100454	O	1	6
	Psicología aplicada a las ciencias de la salud y habilidades de comunicación	100456	O	1	6
	Fundamentos teóricos y metodológicos de las curas de enfermería	100462	O	1	6
	Bases científicas y bioestadística aplicad a las ciencias de la salud	100455	O	2	9
	Práctica basada en la evidencia en el cuidado integral a la persona 1	100458	O	2	6
	Determinantes de la salud y salud pública	100457	O	2	9
	Prácticas clínicas I	100473	P	A	6
2°	Bases fisiológicas y farmacológicas para el uso y la administración de fármacos y prescripción en enfermería	100452	O	1	6
	Curas de enfermería del adulto 1	100459	O	1	6
	Ética y Legislación de las curas de enfermería	100463	O	1	3
	Curas de enfermería familiar y comunitaria 1	100465	O	1	6
	Curas de enfermería del adulto 2	100460	O	2	6
	Gestión de las curas de enfermería y servicios de salud	100464	O	2	3
	Práctica basada en la evidencia en el cuidado integral de la persona 2	100467	O	2	6
	Enfermería de la salud sexual y reproductiva	100472	O	2	6
	Bases fisiopatológicas para la atención a la persona	100453	O	A	6
Prácticas clínicas II	100474	P	A	12	
3°	Curas de enfermería familiar y comunitaria 2	100466	O	1	6
	Curas de enfermería Salud Mental	100469	O	1	6
	Curas de enfermería infancia y adolescencia	100470	O	1	6
	Curas de enfermería persona mayor	100471	O	1	6
	Curas de enfermería del adulto 3	100459	O	2	6
	Práctica basada en la evidencia de la cura integral de la persona 3	100467	O	2	6
	Prácticas clínicas III	100475	P	A	12
	Prácticas clínicas IV	100476	P	A	12

**Tabla 17***Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisuales*

<b>CU</b>	<b>M</b>	<b>CO</b>	<b>T</b>	<b>S</b>	<b>CR</b>
<b>1°</b>	Inglés oral y escrito para los medios de comunicación	101960	O	1	6
	Expresión audiovisual	100028	O	1	6
	Historia de los medios de comunicación de masas	101958	O	1	6
	Introducción a las TIC. Comunicación Audiovisual	101956	O	1	6
	Análisis y creación de contenidos en red	101957	O	1	6
	Castellano oral y escrito para los medios de comunicación	101955	O	2	6
	Fundamentos del periodismo	101954	O	2	6
	Industrias culturales	101969	O	2	6
	Teoría de la comunicación	101953	O	2	6
	Introducción a las TIC. Periodismo	101951	O	2	6
<b>2°</b>	Historia del cine	101961	O	1	6
	Política, economía y sociedad actual	101959	O	1	6
	Redacción periodística. Géneros descriptivos	101964	O	1	6
	Estructura de la comunicación y de la información	101968	O	1	6
	Narrativa audiovisual	101963	O	1	6
	Sociología y psicología de la comunicación	101962	O	2	6
	Catalán oral y escrito para los medios de comunicación	101950	O	2	6
	Redacción periodística. Géneros interpretativos	101965	O	2	6
	Teoría y práctica de la producción de sonido y locución	101967	O	2	6
	Realización audiovisual	101966	O	2	6
<b>3°</b>	Comunicación política y opinión pública	101972	O	1	6
	Radio	101927	O	1	6
	Gestión de empresas de comunicación	101974	O	1	6
	Postproducción audiovisual	101975	O	1	6
	Comunicación corporativa	101970	O	2	6
	Derecho y ética de la comunicación y la información	101971	O	2	6
<b>4°</b>	Publicidad	101934	O	2	6
	Método de investigación en comunicación	101973	O	A	6

**Tabla 18***Grado de Medicina*

CU	M	CO	T	S	CR
1°	Estructura y Función Celular	100501	O	1	12
	Bases Moleculares de la Vida	100502	O	1	6
	Bioestadística	100510	O	1	6
	Recursos Informáticos y Documentación	100511	O	1	6
	Anatomía Microscópica	100500	O	2	8
	Aparato Locomotor	100506	O	2	10
	Genómica Humana	100503	O	2	6
	Metabolismo - Endocrinología	100505	O	2	6
2°	Neurobiología	100509	O	1	8
	Aparato Cardiorrespiratorio	100507	O	1	9
	Aparatos Digestivo y Genitourinario	100508	O	1	9
	Comunicación y Medicina Comunitaria	100513	O	2	6
	Examen Clínico	100525	O	2	6
	Bases Microbiológicas de la Infección	100531	O	2	6
	Sistema Inmunitario	100504	O	2	6
	Prácticas Asistenciales y (examen clínico)	100526	P	A	6
3°	Introducción a la Cirugía, Medicina Preoperatoria y Estudio para la Imagen	100533	O	1	9
	Anatomía Patológica y Fisiopatología	100530	O	1	6
	Farmacología General	100532	O	1	6
	Medicina Legal	100557	O	1	3
	Bioética	100558	O	1	3
	Enfermedades Cardiológicas y Nefrológicas	100517	O	2	9
	ORL	100568	O	2	3,5
	Enfermedades del Aparato Respiratorio	100567	O	2	3,5
	Psicología	100515	O	2	6
	Prácticas Asistenciales II	100527	P	A	9
4°	Enfermedades del Aparato Digestivo	100565	O	1	7
	Enfermedades Endocrinológicas	100566	O	1	5
	Enfermedades de la Sangre y Oncológicas	100523	O	1	12
	Enfermedades neurológicas, psiquiátricas y de la visión	100519	O	2	15
	Medicina Preventiva	100514	O	2	6
	Prácticas Asistenciales III	100528	P	A	9
5°	Enfermedades Cutáneas, Autoinmunitarias y del Aparato Locomotor	100520	O	1	10
	Enfermedades Infecciosas	100521	O	1	11
	Ginecología Obstetricia	100560	O	2	6
	Pediatría	100561	O	2	6
	Toxicología y Enfermo Crítico	100524	O	2	6
	Prácticas Asistenciales IV	100529	P	A	9
6°	Clínica Médica	100544	O	1	18
	Medicina de Familia	100547	O	1	6
	Clínica Psiquiátrica	100548	O	1	6
	Clínica Quirúrgica	100545	O	2	12
	Clínica Pediátrica	100546	O	2	6
	Clínica Ginecológica y Obstétrica	100559	O	2	6
	Trabajo Final de Grado	100549	TFG	2	6

**Tabla 19***Grado de Ingeniería Informática*

CU	M	CO	T	S	CR
1°	Programación 1	102000	O	1	6
	Estructura de Computadoras 1	102002	O	1	6
	Lógica Computacional	102004	O	1	6
	Álgebra	102005	O	1	6
	Física	102008	O	1	6
	Programación 2	102001	O	2	6
	Estructura de Computadoras 2	102003	O	2	6
	Estadística y Optimización	102006	O	2	9
	Organización Empresarial	102009	O	2	9
2°	Bases de Datos	102016	O	1	6
	Estructuras de Datos	102010	O	1	6
	Sistemas Operativos	102012	O	1	9
	Matemática Discreta	102007	O	1	6
	Arquitectura de Computadoras	102014	O	2	6
	Algorítmica y Complejidad	102061	O	2	4,5
	Lenguajes, autómatas y gramáticas	102062	O	2	4,5
	Redes	102015	O	2	9
	Interacción Persona-Ordenador	102017	O	2	6
3°	Administración y Mantenimiento de Sistemas y Aplicaciones	102013	O	1	6
	Aspectos Legales, Sociales y Profesionales	102063	O	1	3
	Ingeniería del Programario	102018	O	1	6
	Inteligencia Artificial	102020	O	1	6
	Sistemas Concurrentes y Paralelos	102022	O	1	6
	Aplicación de Bases de Datos y de Ingeniería del Programario	102019	O	2	6
4°	Proyecto Web	102023	O	2	6
	Prácticas Tuteladas en Empresa	102059	P	1	15
	Trabajo Final de Grau	102060	TFG	2	15

**Tabla 20***Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*

CU	M	CO	T	S	CR
1°	Anatomía aplicada a la Actividad física y el Deporte	800001	O	1	6
	Psicología de la actividad física y el Deporte	800002	O	1	6
	Manifestaciones básicas de la Motricidad	800003	O	1	6
	Deportes individuales y del adversario I	800004	O	1	6
	Análisis de la estructura funcional de los deportes y estructura del ejercicio físico	800005	O	1	6
	Fisiología del ejercicio I	800006	O	2	6
	Pedagogía y principios didácticos de la Actividad Física y el Deporte	800007	O	2	6
	Deportes colectivos I	800008	O	2	6
	Teoría y Práctica del Juego Motor	800009	O	2	6
	Expresión Corporal y Danza	800010	O	2	6
2°	Fisiología del ejercicio II	800011	O	1	6
	Aprendizaje y Desarrollo Motor	800013	O	1	6
	Deportes individuales y del adversario II	800014	O	1	6
	Estadística y Metodología de la Investigación en Actividad Física y Deporte	800015	O	1	6
	Sociología e Historia de la actividad física y el Deporte	800017	O	1	6
	Teoría del Entrenamiento I	800012	O	2	6
	Biomecánica de la actividad física y el Deporte	800016	O	2	6
	Deportes Colectivos II	800018	O	2	6
	Actividades en el Medio Natural	800019	O	2	6
	Programación de la enseñanza de la Actividad Física y el Deporte	800020	O	2	6
3°	Primeros auxilios y patologías de la Actividad Física y el Deporte	800021	O	1	6
	Principios y bases de la enseñanza de la actividad física y del deporte adaptado	800024	O	1	6
	Legislación y organización del deporte	800025	O	1	6
	Cinesiología y tecnología del ejercicio físico	800026	O	1	6
	Ampliación de deportes colectivos	800027	O	1	6
	Teoría del Entrenamiento II	800022	O	2	6
	Ampliación de deportes individuales y de adversario	800023	O	2	6
	Deportes emergentes	800028	O	2	6
	Promoción y prescripción de ejercicio físico para la salud	800029	O	2	6
	Gestión del Deporte	800030	O	2	6
4°	Nutrición y Dietética: Valoración de la composición corporal	800031	O	1	6
	Teoría del Entrenamiento III	800032	O	1	6
	Intervención y evaluación de la enseñanza de la Actividad Física y del Deporte	800033	O	1	6
	Ampliación de deportes emergentes	800034	O	1	6
	Prácticas externas	800041	P	2	12
	Trabajo final de Grado	800042	TFG	2	6
Deporte y recreación	800035	O	1	6	

### 3.3. Recapitulación

Partiendo del objetivo principal de la tesis, que es ofrecer propuestas educativas que incidan en la mejora de la integración de las TIC en las aulas y en el trabajo de la literacidad digital de los estudiantes universitarios, hemos presentado una tabla que compila las etapas de esta investigación y las acciones llevadas a cabo en cada etapa y las relaciona con las preguntas, los objetivos y los capítulos expuestos en la introducción de este trabajo (tabla 5).

En segundo lugar, se han examinado en detalle los dos instrumentos empleados para el estudio de la literacidad digital: el cuestionario CODI y el análisis las guías docentes de la UdL.

En el primer caso, se han especificado los objetivos y subobjetivos del proyecto; el diseño, estructura y administración del cuestionario (tabla 6); el contenido (tabla 7); la codificación y el análisis de datos con la tipología de variables que se barajan (tabla 8 y 9); las variables analizadas (tabla 10) y la descripción de los participantes (tabla 11). Por lo que se refiere a los datos recogidos, se han compilado 1.150 encuestas realizadas correctamente y equivalentes a un 54,8% con un margen de error de un 1,9. De ellos: un 80,0% tiene entre 17 y 20 años; el 63,3% son mujeres y un 36,7% hombres; el 86,0% se sitúa en niveles socioeconómicos medios y bajos; el 76,0% han accedido vía PAU después de cursar bachillerato; el 45,0% viven con sus padres o independientemente y un 38,0% comparte piso; el 70,0% de los participantes aseguran utilizar el móvil mayoritariamente, un 57,0% el portátil y un 13,0% el ordenador; el 44,3% se comunica usando la red más de tres horas al día; el 47,0% utiliza el ordenador portátil para buscar información relacionada con las tareas académicas, un 37,4% usa el teléfono móvil para consultar las redes sociales y un 31,5% realiza consultas en diccionarios o traductores con el móvil o el portátil.

Por lo que se refiere al segundo instrumento, las guías docentes, hemos examinado un total de 329 guías docentes de diferentes grados universitarios, concretamente 49 de la ETSEA, 45

de la FM, 37 del INEFC, 32 de la FDET, 28 de la FLL, del plan bilingüe, de la modalidad dual y de Educación Primaria de la FEPTS y 27 de la EPS y de la FIF. En este análisis, hemos recogido los enunciados que tratan la literacidad digital para realizar, en primer lugar, un análisis cuantitativo de su incidencia y, en segundo lugar, un estudio cualitativo del contenido lingüístico de los enunciados que tratan la literacidad digital.



### **PARTE III. ESTUDIO EMPÍRICO**



## Capítulo 4. Análisis del cuestionario

Con el fin de alcanzar uno de los objetivos principales de esta investigación que es, como ya se ha comentado, el análisis de la situación de partida de los estudiantes de nuevo ingreso respecto al papel que desempeña la tecnología en la redacción académica, hemos examinado, en primer lugar, los datos obtenidos del cuestionario CODI. Para ello, se explorarán los siguientes tres bloques del cuestionario que recogen datos relevantes para nuestro estudio: el **bloque 4**, *Gestión de la información*, que se refiere a los procedimientos, mecanismos y estrategias utilizados a la hora de recoger, seleccionar, organizar y gestionar información para elaborar tareas académicas; el **bloque 5**, *Hábitos de lectura y escritura digital*, que abarca los procedimientos y usos de herramientas digitales en la consulta y corrección lingüística, en la localización y selección de información y en la elaboración y revisión de textos; y el **bloque 6**, *Actitud hacia la tecnología*, que atiende a la percepción del alumnado sobre la infoxicación y el plagio, y sobre sus conocimientos, lagunas y necesidades formativas en el uso de la tecnología en el ámbito académico.

Estas son las secciones que se han considerado a continuación, pues, para el análisis de los datos, y como ya hemos mencionado en el capítulo anterior, abordaremos los resultados en conjunto para posteriormente analizarlos por centros (la ETSEA, la FDET, la FEPTS, la FIF, la FLL, la FM, la EPS y el INEFC), con el fin último de descubrir si existen diferentes patrones en función de la naturaleza de los estudios que ofrecen. Para ello, hemos dividido los diferentes centros atendiendo a las distintas ramas de conocimiento a las que se adscriben las titulaciones de grado que analizamos y que son:

- Artes y Humanidades: FLL.
- Ciencias de la Salud: FM, FIF, INEFC y ETSEA.

- Ciencias Sociales y Jurídicas: FDET, FEPTS.
- Arquitectura e Ingeniería: EPS.

Por último, finalizamos el capítulo con un último apartado que, a modo de resumen, engloba los resultados obtenidos y analizados del cuestionario CODI.

#### 4.1. Elaboración de tareas académicas con Internet

En esta sección se aborda, como se ha comentado, cuestiones relativas al uso de Internet en las tareas académicas.

En primer lugar, analizamos cuándo los estudiantes empezaron a usar la Red. Para ello nos servimos de la siguiente tabla, en la que se diferencian del uso de Internet en general del uso específico para tareas académicas.

**Tabla 21**

*Inicio del uso de Internet en general y para tareas académicas*

	<b>Uso de Internet en general</b>	<b>Uso de Internet para tareas académicas</b>
<b>En la infancia, en casa</b>	38,9%	--
<b>En la adolescencia, con los amigos</b>	5,5%	--
<b>En Educación Primaria</b>	40,7%	34,9%
<b>En Educación Secundaria</b>	14,1%	56,8%
<b>En Bachillerato/Ciclos Formativos</b>	--	6,3%
<b>En la universidad</b>	0,3%	1,6%

En referencia al uso de Internet en general, podemos establecer, principalmente, dos contextos claves: el ámbito social con un 44,4% (de la suma de un 38,9% en la infancia, en casa; y del 5,5% en la adolescencia, con los amigos) y el ámbito académico con un 54,8% (de la suma de 40,7% en Educación Primaria y 14,1% en Educación Secundaria). Sea cual sea el ámbito en el que se inicie el uso de Internet con fines generales, un 99,2% (de la suma del ámbito social y del ámbito educativo) de la muestra dice haber accedido a la universidad habiendo utilizado Internet sin propósito académico.

Asimismo, puede también concluirse que la gran mayoría de alumnado de la UdL, un 56,8% concretamente, recuerda haber iniciado un uso de Internet para elaborar trabajos académicos en la Educación Secundaria, frente al 34,9% que dice haberlo hecho en Educación Primaria y el 6,3% en bachillerato o ciclos formativos. Estos datos suponen que un 98,0% de ellos, han accedido a los estudios universitarios habiendo recurrido a Internet en sus tareas académicas.

Por lo que se refiere a su distribución por centros, los resultados por centros se muestran en las dos tablas siguientes:

**Tabla 22**

*Inicio del uso de Internet en general por centros*

	ETSEA	FDET	FEPTS	FIF	FLL	FM	EPS	INEFC
<b>En la infancia, en casa</b>	40,4%	46,8%	33,6%	36,9%	44,4%	37,8%	42,6%	29,4%
<b>En la adolescencia, con los amigos</b>	2,8%	3,1%	4,6%	7,2%	1,8%	7,6%	3,2%	13,7%
<b>En Educación Primaria</b>	45,0%	34,2%	46,7%	36,0%	44,4%	36,0%	44,2%	39,2%
<b>En Educación Secundaria</b>	10,9%	14,5%	14,6%	19,8	9,2%	17,1%	9,8%	17,6%
<b>En Bachillerato/Ciclos Formativos</b>	--	--	--	--	--	--	--	--
<b>En la universidad</b>	0,5%	0,7%	0,2%	0,0%	0,0%	1,1%	0,0%	0,0%

**Tabla 23**

*Inicio del uso de Internet para tareas académicas por centros*

	ETSEA	FDET	FEPTS	FIF	FLL	FM	EPS	INEFC
<b>En la infancia, en casa</b>	--	--	--	--	--	--	--	--
<b>En la adolescencia, con los amigos</b>	--	--	--	--	--	--	--	--
<b>En Educación Primaria</b>	45,9%	44,7%	37,7%	27,9%	39,4%	35,5%	29,5%	19,2%
<b>En Educación Secundaria</b>	50,5%	46,6%	55,5%	60,3%	58,7%	55,6%	62,2%	65,3%
<b>En Bachillerato/Ciclos Formativos</b>	2,3%	6,4%	5,2%	9,9%	1,8%	7,1%	4,9%	13,4%
<b>En la universidad</b>	1,1%	2,3%	1,4%	1,8%	0,0%	1,7%	3,2%	1,9%

Los datos recogidos muestran cuestiones relevantes en cuanto al contexto en el que se empieza a utilizar Internet. Así pues, en primer lugar, el estudiantado del INEFC dice haberlo hecho en casa en un 29,4% y con los amigos en un 13,7%, datos que difieren respecto a los restantes centros, en los que oscilan entre un 33,6% y un 46,8% y un 1,8% y un 7,6% en casa y con los amigos respectivamente. Además, en relación al 54,8% de media que afirma haber

comenzado a usar la red en general en Educación Primaria o Secundaria, destacan los discentes de la FEPTS con un 61,3% frente a los otros centros que fluctúan entre un 48,7% y un 56,8%. Por último, es importante comentar que, como es esperable, ningún estudiante de la EPS, de la FLL, de la FIF y del INEFC dice acceder a sus estudios universitarios sin haber navegado por Internet.

En referencia al momento del uso de Internet para la realización de tareas académicas (tabla 23), cuatro cuestiones resultan relevantes. En primer lugar, del 34,9% de estudiantes de la UdL que afirman haberlo hecho en Educación Primaria; sobresalen en este caso los informantes de la FDET con un 44,7% y los de la ETSEA con un 45,9%. Contrariamente, los alumnos del INEFC dicen haber recurrido a Internet en Educación Primaria sólo un 19,2% de la muestra. En segundo lugar, del 56,8% de media afirma que lo hizo en Educación Secundaria. En este caso, son de nuevo excepción los discentes de la FDET con un 46,6% y los del INEFC con un 65,3%. En tercer lugar, del 6,3% de media que empezó a valerse de la red para realizar sus tareas académicas en bachillerato o en los ciclos formativos, sobresale de nuevo el INEFC con un 13,4%. De manera global, por centros no existen patrones diferentes de comportamiento por ramas de conocimiento puesto que los resultados no varían sustancialmente entre ellos y no hay diferencias significativas en cuanto a los porcentajes.

En cuanto a la opinión sobre la utilidad de Internet para la elaboración de trabajos académicos, la siguiente tabla recoge los resultados generales.

**Tabla 24**

*Opinión sobre la utilidad de Internet para la elaboración de trabajos académicos*

<b>De acuerdo</b>	95,3%
<b>En desacuerdo</b>	4,7%

A la vista de los datos, nos parece relevante recalcar que un 95,3% del estudiantado de la UdL considera que Internet le ayuda a realizar sus tareas académicas frente al 4,7% que no.

La siguiente tabla recoge los porcentajes por centros.

**Tabla 25**

*Utilidad de Internet para la elaboración de trabajos académicos por centros*

	<b>ETSEA</b>	<b>FDET</b>	<b>FEPTS</b>	<b>FIF</b>	<b>FLL</b>	<b>FM</b>	<b>EPS</b>	<b>INEFC</b>
<b>De acuerdo</b>	97,4%	94,0%	98,3%	95,0%	99,0%	94,8%	97,9%	86,0%
<b>En desacuerdo</b>	2,6%	6,0%	1,7%	5,0%	1,0%	5,2%	2,1%	14,0%

A luz de estos resultados, se evidencia que, en todos los centros, las cifras del estudiantado que considera que Internet es útil son muy elevadas y van desde el 99,0% de la FLL al 86,0% del INEFC.

Tras estas constataciones (98,0% del estudiantado de la UdL que dice haber iniciado los estudios universitarios habiendo accedido a Internet para realizar tareas académicas y 95,3% que consideran Internet de gran utilidad para la elaboración de dichos trabajos), veremos en las siguientes secciones cómo este uso y utilidad se configuran en las diferentes etapas del proceso de escritura digital. Vale la pena recordar, tal y como se ha mencionado en el segundo capítulo de esta tesis, que el proceso de escritura académica es complejo. Aunque desde la bibliografía especializada se han desarrollado distintas propuestas para la segmentación de dicho proceso, existe cierto consenso en considerar que está estructurado en cuatro etapas: gestión de la información, planificación, redacción y revisión del texto que se dividen, a su vez, en varios subprocesos que se solapan continuamente de manera dinámica (Casanovas, 2015; Castelló et al., 2010a). Si consideramos, además, que, actualmente, los alumnos universitarios realizan sus trabajos académicos digitalmente, debemos atender a cómo se incorporan, si lo hacen, las herramientas digitales a cada sección del proceso.

Atendiendo a lo expuesto, etapas del proceso de escritura y digitalización de las tareas académicas universitarias, esta sección se ha estructurado en cinco apartados. En primer lugar, se analizará la gestión de la información. Posteriormente, se estudiarán los datos

respecto a cómo se organiza la información obtenida para, en tercer lugar, conocer cómo redactan el texto. Además, se explorará cómo se realiza la revisión textual. Por último, se examinarán cómo citan las fuentes consultadas y cómo elaboran la bibliografía de un trabajo académico.

#### 4.1.1. Gestión de la información

En esta primera etapa del proceso de escritura académica, el estudiantado debe, además de buscar información, seleccionar la que cree más idónea para la tarea académica que está realizando. Para analizar estas dos cuestiones, hemos segmentado los datos recogidos en dos apartados: uno que hace referencia a los motivos, las estrategias, los lugares y las lenguas que utilizan los estudiantes de la UdL para buscar información; y otro para documentar los criterios que consideran a la hora de seleccionar la información que han encontrado.

Antes de analizar cómo se emplea Internet como fuente de información, nos interesa analizar en qué tipo de formato prefieren los estudiantes de la UdL gestionar la información para la elaboración de tareas académicas. Se constata que predomina el uso del soporte digital frente a las fuentes en papel. No obstante, cabe precisar que la utilización de un tipo de fuente no excluye la otra. La siguiente tabla muestra los resultados obtenidos divididos en frecuencia baja (nunca, raramente y a veces) para la primera fila y en frecuencia alta (a veces, casi siempre y siempre) para la segunda fila<sup>30</sup>:

**Tabla 26**

*Uso de fuentes en papel y en digital*

<b>Papel</b>	56,7%
	43,3%
<b>Digital</b>	21,4%
	78,4%

---

<sup>30</sup> A partir de ahora, cuando se expongan datos analizados por frecuencias, aparecerán siempre en la primera fila los de frecuencia baja y en la segunda los de frecuencia alta.

Como se desprende de la tabla anterior, como era esperable, puede observarse que el uso de fuentes digitales es mayor que el de fuentes impresas. Es decir, las fuentes digitales son siempre, casi siempre o con frecuencia utilizadas en la elaboración de una tarea académica por más de la mitad del alumnado universitario, concretamente por un 78,4%, mientras que tan solo un 43,3% se decanta por el formato impreso. En la franja baja de uso, las preferencias se revierten y un 56,7% de los universitarios afirma manejar, a veces, raramente o nunca fuentes en papel, lo que supone más de la mitad de encuestados, mientras que en formato digital tan solo es un 21,4% del total.

En la tabla siguiente se consignan las cifras por centros:

**Tabla 27**

*Uso de fuentes en papel y en digital por centros*

	<b>ETSEA</b>	<b>FDET</b>	<b>FEPTS</b>	<b>FIF</b>	<b>FLL</b>	<b>FM</b>	<b>EPS</b>	<b>INEFC</b>
<b>Fuente papel</b>	59,7%	61,6%	59,4%	49,0%	47,7%	63,0%	66,6%	47,0%
	41,4%	38,3%	40,5%	50,9%	52,2%	36,9%	33,3%	52,9%
<b>Fuente digital</b>	24,8%	27,6%	14,7%	16,5%	16,6%	27,3%	18,6%	25,4%
	75,1%	72,3%	85,2%	83,4%	83,4%	72,6%	81,3%	74,5%

Resaltando los datos significativos, más de la mitad de estudiantes de la FIF (50,9%), la FLL (52,2%) y el INEFC (52,9%) dicen utilizar siempre, casi siempre y con frecuencia fuentes en papel para la elaboración de sus trabajos académicos. Por el contrario, la EPS solo lo hace en un 33,3%.

En cuanto al uso del formato digital en franjas altas es superior al del papel en todos los centros, especialmente para la FEPTS con un 85,2%. Concretamente los resultados oscilan entre un 72,6% y un 85,2% del estudiantado universitario. Esta preferencia por el formato digital frente al papel se mantiene en todos los centros analizados, como puede observarse y no nos permite establecer ningún patrón de comportamiento por ramas de conocimiento.

#### 4.1.1.1. Búsqueda de información: motivos, estrategias, lugares y lenguas.

Tal y como hemos constatado en los párrafos previos, el estudiantado de la UdL accede mayoritariamente a Internet cuando necesitan información para elaborar una tarea académica. Tras esta confirmación, nos dedicamos en las siguientes líneas a conocer los motivos por los que acuden a la red, las estrategias de búsqueda empleadas, los lugares de inicio y las lenguas que utilizan para la búsqueda de información.

Por lo que se refiere a la primera cuestión, en la encuesta se preguntó a los participantes por su grado de acuerdo en las razones que les llevaban a utilizar Internet como fuente de información. La siguiente tabla<sup>31</sup> da cuenta de ello:

**Tabla 28**

*Razones del uso de Internet como fuente de información*

<b>Tiene muchos recursos</b>	6,4%
	93,4%
<b>Es de fácil acceso</b>	7,2%
	92,6%
<b>La información es actual</b>	9,8%
	90,1%
<b>Tiene información fiable</b>	32,6%
	67,2%
<b>Se puede “cortar y pegar” la información</b>	47,0%
	52,8%

Como puede observarse, tres son las razones que se señalan mayoritariamente para acudir a Internet: su capacidad para albergar recursos (93,4%), su fácil acceso (92,6%) y la actualidad de su información (90,1%). Las otras dos razones, “información fiable” y su posibilidad de “cortar y pegar la información” se mantienen alejadas de las primeras con un 67,2% y un 52,8% respectivamente.

La siguiente tabla incluye los porcentajes obtenidos sobre las razones del uso de Internet como fuente de información por centros:

<sup>31</sup> Las frecuencias bajas (nada de acuerdo, poco de acuerdo y nada de acuerdo) aparecerán siempre en la primera fila y las de frecuencias altas (bastante de acuerdo, muy de acuerdo y totalmente de acuerdo) en la segunda.

**Tabla 29***Razones del uso de Internet como fuente de información por centros*

	<b>ETSEA</b>	<b>FDET</b>	<b>FEPTS</b>	<b>FIF</b>	<b>FLL</b>	<b>FM</b>	<b>EPS</b>	<b>INEFC</b>
<b>Tiene muchos recursos</b>	6,3%	11,0%	2,6%	1,8%	2,8%	8,2%	5,0%	14,0%
	93,6%	88,0%	97,3%	98,1%	97,1%	91,7%	95,0%	86,0%
<b>Es de fácil acceso</b>	5,2%	10,8%	4,1%	6,3%	2,7%	10,1%	5,0%	13,7%
	94,7%	89,1%	95,8%	93,6%	97,2%	89,8%	95,0%	86,2%
<b>La información es actual</b>	9,3%	12,1%	2,6%	10,9%	9,1%	12,9%	10,0%	11,5%
	90,6%	87,8%	97,3%	89,0%	90,8%	87,0%	90,0%	88,4%
<b>Tiene información fiable</b>	38,5%	27,3%	28,4%	24,7%	42,5%	38,4%	30,0%	31,3%
	67,8%	72,6%	71,5%	75,2%	57,4%	61,5%	70,0%	68,6%
<b>Se puede “cortar y pegar” la información</b>	46,1%	36,1%	49,1%	48,6%	57,7%	52,6%	43,3%	43,1%
	53,8%	63,8%	50,8%	51,8%	42,2%	47,3%	56,6%	56,8%

Si profundizamos en el análisis por centros y en relación a los tres primeros motivos, se observa que la mayoría del estudiantado de las diferentes facultades de la UdL, está totalmente, mucho y bastante de acuerdo en considerar Internet un banco de múltiples recursos (entre el 86,0% y el 98,1%), de fácil acceso (entre el 86,2% y el 97,2%) y con información actual (entre el 87,0% y el 97,3%). En referencia a la cuarta razón, “tiene información fiable” los datos indican que la gran mayoría de estudiantes de los diferentes centros de la UdL consideran Internet un lugar fiable (entre un 57,4% y un 75,2%). En último lugar y en cuanto al último motivo del uso de fuentes digitales para la elaboración de trabajos académicos, el referido a “se puede copiar y pegar la información”, el estudiantado manifiesta estar completamente, muy y bastante de acuerdo en porcentajes que fluctúan entre un 42,2% y un 63,8%. De hecho, los porcentajes no varían más de seis puntos respecto a la media (52,8%) a excepción de dos centros: la FLL con un 42,2% y la FDET con un 63,8%. Por tanto, nuevamente, los datos nos sugieren que el patrón de comportamiento en cuanto a las razones del uso de Internet como fuente de información es generalizado y no responde a la tipología de rama de conocimiento.

Como se ha comentado, se ha documentado, también, las estrategias de búsqueda

empleadas. En la tabla siguiente se recogen los porcentajes del estudiantado que utiliza cinco diferentes maneras de localizar la información en Internet, a saber, “palabras clave”, “escribo frases”, “búsqueda avanzada”, “operadores de proximidad” y “*booleans*”, además de seis opciones más que combinan varias de ellas.

**Tabla 30**

*Estrategias en el uso de Internet como fuente de información*

<b>Palabras clave</b>	51,9%
<b>Escribo frases</b>	7,3%
<b>Búsqueda avanzada</b>	2,8%
<b>Operadores de proximidad</b>	0,2%
<b>Booleans</b>	0,1%
<b>Escribo frases + palabras clave</b>	19,7%
<b>Palabras clave + búsqueda avanzada</b>	8,5%
<b>Escribo frases + palabras clave + búsqueda avanzada</b>	4,9%
<b>Escribo frases + palabras clave + búsqueda avanzada + booleans</b>	2,4%
<b>Cuatro o más estrategias de las citadas</b>	1,1%
<b>Booleans + operadores de proximidad + otros</b>	0,7%

De estos datos se desprende que un 62,3% (si sumamos las cinco primeras opciones) del estudiantado de la UdL dice utilizar una sola estrategia y un 37,3% (si sumamos las seis últimas opciones) la combinación de varias a la hora de buscar información para tareas académicas. En orden, la estrategia más utilizada es el uso de “palabras clave” con un 51,9% y bastante alejada de la segunda estrategia, la combinación de “escribo frases + palabras clave” con un 19,7% y de la tercera combinación, “palabras clave + búsqueda avanzada”, con un 8,5%. La cuarta estrategia de la que dicen hacer más uso es “escribo frases” con un 7,3% y la quinta, la combinación de “escribo frases + palabras clave + búsqueda avanzada” con un 4,9%. En sexto lugar, tan solo un 2,8% de los estudiantes encuestados dicen hacer uso de “búsquedas avanzadas” y un 2,4% de ellos, la combinación de “escribo frases + palabras clave + búsqueda avanzada + booleans”. “en un 2,8%. En séptimo y octavo lugar volvemos a tener estrategias combinadas que los participantes dicen usar muy poco, concretamente un

1,1% para el uso de “cuatro o más estrategias de las citadas” y un 0,7% para “booleans + operadores de proximidad + otros”. Finalmente, las dos estrategias que el estudiantado menos dice emplear son los “operadores de proximidad”, con un ínfimo 0,2% y los booleans con un 0,1%.

Por centros, los resultados obtenidos son los expuestos en la tabla siguiente:

**Tabla 31**

*Estrategias en el uso de Internet como fuente de información por centros*

	ETSEA	FDET	FEPTS	FIF	FLL	FM	EPS	INEFC
<b>Palabras clave</b>	50,8%	51,1%	51,9%	56,7%	55,0%	52,6%	45,0%	48,0%
<b>Escribo frases</b>	7,5%	9,4%	4,9%	2,7%	8,2%	7,6%	10,0%	15,3%
<b>Búsqueda avanzada</b>	2,3%	3,5%	1,7%	1,8%	0,9%	5,3%	5,0%	3,8%
<b>Operadores de proximidad</b>	0,0%	0,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,5%	0,0%	1,9%
<b>Booleans</b>	0,0%	0,3%	0,0%	0,0%	0,9%	0,0%	0,0%	0,0%
<b>Escribo frases + palabras clave</b>	21,9%	19,6%	24,6%	9,9%	18,3%	18,3%	18,3%	11,5%
<b>Palabras clave + búsqueda avanzada</b>	8,0%	9,0%	9,3%	11,7%	7,3%	7,6%	8,3%	0,0%
<b>Escribo frases + palabras clave + búsqueda avanzada</b>	6,3%	3,9%	3,5%	1,8%	9,1%	6,5%	10,0%	1,9%
<b>Escribo frases + palabras clave + búsqueda avanzada + booleans</b>	1,1%	1,1%	0,8%	14,4%	0,0%	0,5%	1,6%	9,6%
<b>Cuatro o más estrategias de las citadas</b>	1,1%	0,7%	1,4%	0,9%	0,0%	0,5%	1,6%	3,8%
<b>Booleans + operadores de proximidad + otros</b>	0,5%	0,3%	1,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,8%

Los resultados de los centros reflejan una tendencia general, especialmente al utilizar, como primera opción, “palabras clave” en la búsqueda de información para la realización de trabajos académicos (entre un 45,0% y un 56,7%) y como segunda opción la combinación de “escribo frases y palabras clave” (entre un 11,5% y un 24,6%). Las excepciones las marcan la FIF y el INEFC que tienen comportamientos un tanto diferentes. Concretamente, la FIF tiene como segunda estrategia “escribo frases + palabras clave + búsqueda avanzada + booleans” con un 14,4% y frente al 2,4% de media que dice hacerlo y, como cuarta opción, “escribo frases + palabras clave” con un 9,9% y frente al 19,7% de media. Finalmente, también

deviene curioso que ningún discente del INEFC utilice como tercera alternativa “palabras clave + búsqueda avanzada” como lo hacen los otros centros en un 8,5% de media y que, “escribo frases” sea su segunda opción con un 15,3% frente al 7,3% de media y que el uso de “frases + palabras clave + búsqueda avanzada + booleans” se sitúe en cuarta opción frente al sexto o séptimo lugar que se le otorga en los otros centros. Así pues, los datos obtenidos de la FIF y el INEFC sugieren patrones diferentes de comportamiento en cuanto a las estrategias utilizadas para la búsqueda de información.

Vistos los motivos y las estrategias por los que optan los estudiantes, es importante conocer, también, a qué lugares de la red acuden para encontrar información. En la tabla que sigue, se recogen las frecuencias de los lugares considerados en la investigación CODI (Google, Google Académico, Wikipedia, metabuscador del servicio de la biblioteca y bases de datos).

**Tabla 32**

*Lugares de búsqueda de información*

<b>Genérico (Google)</b>	14,7%
	85,3%
<b>Google Académico</b>	49,5%
	50,5%
<b>Wikipedia</b>	50,7%
	49,3%
<b>Metabuscador del servicio de la biblioteca</b>	66,8%
	33,1%
<b>Bases de datos</b>	72,3%
	27,7%

Los porcentajes presentados indican, en primer lugar, que el lugar más consultado en la búsqueda de información es Google, con una frecuencia alta de un 85,3%. Le sigue Google Académico con un 50,5%. En un tercer lugar está Wikipedia con un 49,3% y por último, y con porcentajes similares, se encuentran los metabuscadores (33,1%) y las bases de datos (27,7%).

A continuación, recogemos en la tabla siguiente los resultados por centros, también divididos en frecuencias.

**Tabla 33**

*Lugares de búsqueda de información por centros*

	ETSEA	FDET	FEPTS	FIF	FLL	FM	EPS	INEFC
<b>Genérico (Google)</b>	10,3%	11,3%	12,1%	33,7%	10,0%	12,9%	8,7%	42,0%
	89,7%	88,7%	87,9%	66,3%	90,0%	87,1%	91,3%	58,0%
<b>Wikipedia</b>	39,9%	42,9%	58,3%	71,3%	47,0%	40,9%	39,1%	83,7%
	60,1%	57,1%	41,7%	28,7%	53,0%	59,1%	60,9%	16,3%
<b>Google Académico</b>	71,3%	66,8%	33,7%	7,9%	58,0%	54,2%	84,7%	14,0%
	28,7%	33,2%	66,3%	92,1%	42,0%	45,8%	15,3%	86,0%
<b>Metabuscador del servicio de la biblioteca</b>	75,5%	78,0%	68,1%	42,6%	45,0%	74,0%	76,1%	40,8%
	24,5%	22,0%	31,9%	57,4%	55,0%	26,0%	23,9%	59,2%
<b>Bases de datos</b>	64,9%	81,0%	83,6%	59,4%	77,0%	55,5%	80,4%	54,2%
	35,1%	19,0%	16,4%	40,6%	23,0%	44,5%	19,6%	45,8%

Como puede observarse, los resultados por centros siguen la tendencia general en cuanto a los porcentajes de uso a excepción de la FIF y el INEFC y algunas singularidades que explicamos a continuación. Así, por ejemplo, Google tiene una frecuencia alta entre 87,1% y 91,3% a excepción, como se ha comentado, de los estudiantes de la FIF y el INEFC que acuden en menor número al genérico de Google con un 66,3% y un 58,0% respectivamente. La misma situación se produce en las cifras relativas a la Wikipedia, que se utiliza entre un 41,7% y un 60,9% en todos los centros a excepción, de nuevo, de la FIF y el INEFC, en los que tan solo acuden a ella, en este mismo orden, un 28,7% y un 16,3% de los estudiantes.

Para las fuentes más especializadas, como son Google Académico, los metabuscadores de la biblioteca y las bases de datos, el comportamiento es similar, en el sentido de que los estudiantes de la FIF y el INEFC se diferencian notablemente del resto de los centros. En el primer caso, Google Académico, los porcentajes de frecuencia alta rondan el 15,3% y el 66,3%, mientras que para la FIF y el INEFC se sitúan en un 92,1% y un 86,0% respectivamente. Con un porcentaje algo más bajo a los presentados, se sitúan los estudiantes de la FEPTS con un 66,3%. Al contrario, y para Google Académico, se halla la ETSEA con

un 28,7% y la EPS con un 15,3%. Similares son las cifras para los metabuscadores de la biblioteca, con una frecuencia alta entre el 22,0% y el 31,9% en el caso de la ETSEA, la FDET, la FEPTS, la FM y la EPS y un 57,4% en la FIF y un 59,2% en el INEFC. En este caso, es destacable el 55,0% de estudiantado de la FLL que dice recurrir a ellos en su búsqueda de información. Por último, en relación a las bases de datos, los porcentajes fluctúan entre un 16,4% y un 23,0%. En este lugar, despuntan de nuevo la FIF y el INEFC, con un 40,6% y 45,8% respectivamente y también los alumnos de la FM con un 44,5%.

Por tanto, y a raíz de los datos expuestos, podemos establecer dos grupos de comportamiento en cuanto a los lugares de Internet a los que acuden los universitarios cuando buscan información para una tarea académica. Por un lado se halla el grupo que acude preferentemente a lugares no especializados, Google y Wikipedia específicamente, y en los que se encuentra la ETSEA, la FDET y la EPS y, por otro, el grupo que usa en mayor grado lugares web especializados, como Google Académico, metabuscadores y bases de datos, y en el que hallamos la FIF y el INEFC. En un punto intermedio, podríamos situar a la FEPTS, la FLL y la FM, con un comportamiento a caballo entre los dos grupos.

Tras una presentación de los motivos, las estrategias y los lugares más frecuentes en la búsqueda de información digital, procedemos al análisis de la lengua de búsqueda utilizada. La siguiente tabla resume los porcentajes referentes a la primera lengua<sup>32</sup> que se emplea.

**Tabla 34**

*Lenguas de búsqueda de información*

<b>Castellano y/o catalán</b>	72,9%
<b>Castellano y/o catalán + inglés y/o francés</b>	20,5%
<b>Inglés y/o francés</b>	3,6%
<b>Depende de la lengua de la asignatura y/o del trabajo</b>	2,2%
<b>Otras europeas</b>	0,0%
<b>Asiáticas</b>	0,3%

<sup>32</sup>La lengua es también considerada una variable nominal en el cuestionario CODI y no de escala, por lo que no disponemos de datos que nos indiquen las frecuencias altas y bajas.

Los resultados indican que las lenguas más utilizadas en una búsqueda son, en este orden, el castellano y/o el catalán (72,9%) y el castellano y/o el catalán + el inglés y/o el francés (20,5%). Por tanto, un 72,9% de los encuestados utilizan exclusivamente sus lenguas maternas y un 20,5% añaden en sus búsquedas al menos una lengua extranjera, el inglés y/o el francés. Un porcentaje bajo (3,6%) dice consultar las fuentes exclusivamente en inglés y/o francés y un 2,2% afirma que depende de la lengua en la que se imparta la materia o de la lengua en la que se exija la tarea académica. En cuanto a otras lenguas europeas o asiáticas, los porcentajes son casi nulos (0,0% y 0,3% respectivamente).

Por centros, los resultados se incluyen en la tabla que sigue:

**Tabla 35**

*Lenguas de búsqueda de información por centros*

	ETSEA	FDET	FEPTS	FIF	FLL	FM	EPS	INEFC
<b>Castellano y/o catalán</b>	72,6%	82,7%	84,7%	64,8%	76,8%	67,0%	68,4%	66,6%
<b>Castellano y/o catalán + inglés y/o francés</b>	20,2%	8,8%	13,7%	32,4%	18,5%	27,9%	19,2%	23,5%
<b>Inglés y/o francés</b>	4,7%	1,6%	1,1%	2,7%	0,9%	3,7%	7,0%	7,8%
<b>Depende de la lengua de la asignatura y/o del trabajo</b>	1,7%	5,6%	0,2%	0,0%	1,8%	1,2%	5,2%	1,9%
<b>Otras europeas</b>	0,0%	0,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
<b>Asiáticas</b>	0,0%	0,8%	0,0%	0,0%	1,8%	0,0%	0,0%	0,0%

A la vista de los resultados expuestos, las lenguas más utilizadas en todos los centros en la búsqueda de información para la elaboración de tareas académicas son el castellano y/o el catalán y el castellano y/o el catalán + el inglés y/o francés. El uso preferente del idioma materno se documenta en todas las facultades y escuelas en unos porcentajes que varían desde la FDET con un 82,7% y la FEPTS con un 84,7% hasta la FIF con un 64,8%. En referencia a la combinación del catalán, el castellano, el inglés y/o el francés, se distinguen

dos facultades con resultados diferentes a la media, la FDET y la FIF, la primera por la baja cifra recogida (8,8%) y la segunda por lo contrario (32,4%).

En cuanto a la exclusividad de las lenguas extranjeras, inglés y/o francés, se recogen ambos extremos: la EPS con un 7,0% y el INEFC con un 7,8% y la FLL con un bajo 0,9%. En referencia a cuando la lengua depende de la asignatura y/o del trabajo, merecen mención la EPS y la FDET con un 5,2% y un 5,6% respectivamente y la FIF sin ningún estudiante que tenga en consideración la lengua de la materia y/o de la tarea académica.

En última instancia y en cuanto al uso otras lenguas europeas y asiáticas, es necesario señalar que los resultados revelan un uso casi nulo, como se ha comentado con anterioridad.

#### **4.1.1.2. Selección de información: criterios**

Tan importante como buscar la información necesaria es saber seleccionar qué información es la idónea (Carlino, 2005; Castelló, 2009a). Por ello se ha buscado documentar qué criterios de selección de información aplican los estudiantes en la redacción de sus tareas académicas.

En el cuestionario CODI se ofrecieron tres criterios de selección de información como variable nominal: “selecciono documentos que considero que provienen de una fuente fiable”, “comparo la información y elijo diferentes documentos y fuentes” y “estar posicionado en los primeros resultados del buscador”. La tabla 34 muestra los porcentajes recogidos:

**Tabla 36**

*Criterios de selección de información*

<b>Selecciono documentos que considero que provienen de una fuente fiable</b>	46,4%
<b>Comparo la información y elijo diferentes documentos y fuentes</b>	43,0%
<b>Estar posicionado en los primeros resultados en el buscador</b>	10,5%

Como puede observarse, en general, son pocos los estudiantes que dicen emplear el primer

resultado que aparece en el buscador (10,5%) y los otros dos otros criterios, “fiabilidad” (46,4%) y “comparación de fuentes” (43,0%) son más frecuentes.

Como puede observarse en la tabla siguiente, el patrón se repite en todos los centros.

**Tabla 37**

*Criterios de selección de información por centros*

	ETSEA	FDET	FEPTS	FIF	FLL	FM	EPS	INEFC
<b>Selección documentos que considero que provienen de una fuente fiable</b>	41,3%	50,5%	51,7%	53,9%	41,4%	45,2%	43,5%	44,0%
<b>Comparo la información y elijo diferentes documentos y fuentes</b>	51,0%	35,0%	42,4%	37,3%	50,5%	41,9%	50,0%	36,0%
<b>Estar posicionado en los primeros resultados en el buscador</b>	7,7%	14,5%	5,9%	8,8%	8,1%	12,9%	6,5%	20,0%

De los datos expuestos se extrae que, para el primer criterio, la FIF sobresale con un 53,9% de estudiantado. Respecto al segundo criterio, los resultados varían de un 35,0% de la FDET a un 51,0% de la ETSEA. Por último, sobre el criterio de quedarse con los primeros resultados que aparecen en el buscador, es destacable que el INEFC casi doble la media con un 20,0% de estudiantes que así afirman hacerlo. Aún y la singularidad de este último resultado y de los expuestos, los datos no nos permiten establecer patrones de comportamiento entre ramas de conocimiento porque la diferencia no es altamente significativa.

En relación a la variable más frecuente, la fiabilidad de la fuente, el cuestionario CODI preguntaba a los participantes en qué se fijaban a la hora de seleccionar información que estaban buscando en Internet para elaborar una tarea académica. Las posibles opciones eran: en el “autor”, en el “título”, en el “lugar donde está escrita”, en el “tipo de noticia” que es, en que sea la “primera en el buscador” u “otras razones”. Los resultados en cuanto a las frecuencias son los siguientes:

**Tabla 38***Criterios de fiabilidad de una fuente*

<b>Lugar donde está escrita</b>	18,3%
	81,5%
<b>Tipo de noticia</b>	19,0%
	80,8%
<b>Título</b>	26,2%
	73,6%
<b>Autor</b>	57,4%
	42,4%
<b>Primeros resultados en el buscador</b>	69,7%
	30,1%
<b>Otros</b>	77,8%
	22,0%

Si analizamos con detenimiento las variables que consideran los universitarios en la fiabilidad de la fuente, se observa que tienen en cuenta principalmente tres elementos: lugar del que proviene la información (81,5%), tipología de la información (80,8%) y título (73,6%). En menor porcentaje se señalan el autor (42,4%), ser el primer resultado en el buscador (30,1%) y otras razones (22,0%).

La tabla siguiente presenta los porcentajes por centros.

**Tabla 39***Criterios de fiabilidad de una fuente por centros*

	<b>ETSEA</b>	<b>FDDET</b>	<b>FEPTS</b>	<b>FIF</b>	<b>FLL</b>	<b>FM</b>	<b>EPS</b>	<b>INEFC</b>
<b>Lugar donde está escrita</b>	14,7%	19,7%	10,0%	16,2%	14,6%	20,1%	21,6%	30,0%
	85,2%	80,2%	90,0%	83,7%	85,3%	79,8%	78,3%	70,0%
<b>Tipo de noticia</b>	16,9%	19,7%	10,0%	13,5%	15,5%	19,5%	21,6%	35,4%
	83,0%	80,2%	89,9%	86,4%	84,4%	80,4%	78,3%	64,5%
<b>Título</b>	27,3%	28,9%	15,0%	18,3%	26,6%	25,8%	36,6%	31,3%
	72,6%	71,0%	84,9%	81,6%	73,3%	74,1%	63,3%	68,2%
<b>Autor</b>	63,6%	52,2%	46,4%	70,2%	49,5%	60,5%	63,3%	53,8%
	36,3%	47,7%	53,5%	29,7%	50,4%	39,4%	36,6%	46,1%
<b>Primeros resultados en el buscador</b>	68,0%	66,2%	76,8%	74,7%	71,2%	63,5%	71,1%	66,6%
	31,9%	33,7%	23,1%	25,2%	28,7%	36,4%	28,8%	33,3%
<b>Otros</b>	74,3%	78,6%	81,1%	76,3%	80,1%	77,2%	72,4%	82,6%
	25,6%	21,3%	18,8%	23,6%	19,8%	22,7%	27,5%	17,3%

Como queda reflejado en la tabla, en la mayoría de los centros se sigue el mismo patrón de comportamiento, por lo que se refiere a los criterios de selección de la información, a saber, y en este mismo, orden, lugar, tipo, título, autor y primeros resultados<sup>33</sup>. En cuanto a los porcentajes, destaca al alza la FEPTS en todos los criterios de fiabilidad, con un 90,0% sobre el lugar frente al 81,5% de media, con un 89,9% sobre el tipo de noticia frente al 80,8% de media, con un 84,9% sobre el título frente al 73,6% de media y con un 53,5% sobre el autor frente al 42,4% de media, y en detrimento de los primeros resultados del buscador (23,1% frente al 30,1% de media).

En este sentido se detectan otros comportamientos que se alejan de los comportamientos medios. Así, el criterio de autoría en la FIF es relevante solamente para el 29,7% de los encuestados, cuando la media por centros es de 42,4%. De modo similar, el título es una relevante para un 63,3% de la EPS, frente a la media de un 73,6%; del resto, y el tipo de noticia lo es solo para un 64,5% del INEFC frente al 80,8% de media.

Como se recoge en la tabla 38, un 22,0% de los participantes afirmaron tener “otros criterios” para categorizar la fiabilidad de las fuentes cuando buscan información. Se han especificado los siguientes criterios: “Año de publicación y/o fecha de actualización”; “Proviene de una fuente fiable como una web institucional, una revista, etc.”; “Contenido, calidad y coherencia”; “El idioma”; “Fiabilidad (sin especificar)”; “Contrasto la información para determinar la fiabilidad”; “El formato en pdf, papel, etc.”; “Referencia de una bibliografía, del profesor y/o de un compañero”; “Lo que busco para un trabajo en concreto”; “Que sea de Internet (Google, Wikipedia)”; “Las visitas y/o comentarios que tiene la página”; y “Mi criterio”. Por orden de mayor uso a menor, y teniendo en cuenta que son variables nominales, presentamos dos tablas, la 40 y la 41. La primera corresponde a los porcentajes

---

<sup>33</sup> Como puede verse, en la FM, se tiene en cuenta antes el tipo de noticia (80,4%) que el lugar (79,8%), en el INEFC, se repara antes en el título (68,2%) que en el tipo de noticia (64,5%) y en la EPS, el lugar y el tipo de noticia comparten la misma primera posición.

generales y la segunda a los porcentajes por centros en cuanto al uso de otros criterios de fiabilidad de una fuente.

**Tabla 40**

*Otros criterios de fiabilidad de una fuente*

<b>Contenido, calidad y coherencia</b>	7,0%
<b>Año de publicación y/o fecha de actualización</b>	3,7%
<b>Fiabilidad (sin especificar)</b>	3,6%
<b>Proviene de una fuente fiable como una web institucional, una revista, etc.</b>	2,6%
<b>Lo que busco para un trabajo en concreto</b>	2,4%
<b>Referencia de una bibliografía, del profesor y/o de un compañero</b>	1,8%
<b>Contrasto la información para determinar la fiabilidad</b>	1,7%
<b>El idioma</b>	1,3%
<b>Mi criterio</b>	0,5%
<b>El formato en pdf, papel, etc.</b>	0,4%
<b>Las visitas y/o comentarios que tiene la página</b>	0,4%
<b>Que sea de Internet (Google, Wikipedia)</b>	0,3%

**Tabla 41**

*Otros criterios de fiabilidad de una fuente por centros*

	ETSEA	FDET	FEPTS	FIF	FLL	FM	EPS	INEFC
<b>Contenido, calidad y coherencia</b>	11,0%	5,2%	3,8%	4,0%	6,3%	6,7%	12,0%	7,5%
<b>Año de publicación y/o fecha de actualización</b>	0,6%	3,3%	3,2%	9,0%	3,1%	3,3%	0,0%	7,5%
<b>Fiabilidad (sin especificar)</b>	4,8%	5,2%	3,5%	2,0%	3,1%	4,7%	8,0%	0,0%
<b>Proviene de una fuente fiable como una web institucional, una revista, etc.</b>	3,4%	0,4%	3,2%	5,0%	3,1%	3,3%	0,0%	2,5%
<b>Lo que busco para un trabajo en concreto</b>	4,8%	2,8%	2,5%	3,0%	4,2%	0,0%	2,0%	0,0%
<b>Referencia de una bibliografía, del profesor y/o de un compañero</b>	1,3%	1,4%	1,6%	1,0%	5,2%	2,0%	2,0%	0,0%
<b>Contrasto la información para determinar la fiabilidad</b>	2,0%	2,8%	1,6%	0,0%	2,1%	1,3%	4,0%	0,0%
<b>El idioma</b>	0,6%	0,9%	0,9%	3,0%	0,0%	0,6%	0,0%	5,0%
<b>Mi criterio</b>	0,6%	0,4%	0,0%	0,0%	3,1%	0,0%	0,0%	0,0%
<b>El formato en pdf, papel, etc.</b>	0,6%	1,4%	0,6%	0,0%	1,0%	0,0%	0,0%	0,0%
<b>Las visitas y/o comentarios que tiene la página</b>	0,6%	0,4%	0,3%	2,0%	0,0%	0,6%	0,0%	0,0%
<b>Que sea de Internet (Google, Wikipedia)</b>	0,0%	0,9%	0,9%	0,0%	0,0%	1,3%	0,0%	0,0%

De la primera tabla, se desprende que del estudiantado de la UdL que afirma utilizar otros criterios diferentes a los expuestos en las tablas 38 y 39, lo hacen en porcentajes

relativamente bajos, entre un 0,3% si es de Internet (Google, Wikipedia) y un 7,0% por el contenido, calidad y coherencia de la fuente.

En lo que respecta a los datos por centros (tabla 41), hay tres resultados destacables. En primer lugar, destaca la ETSEA y la EPS con un 11,0% y un 12,0% respectivamente, cuando afirman fijarse en el contenido, la calidad y la coherencia de la fuente. Las restantes variables se encuentran muy por debajo del porcentaje del 10,0%, a excepción del año de publicación y/o fecha de actualización que se aproximan con un 9,0% el estudiantado de la FIF y un 7,5% los del INEFC y la fiabilidad (sin especificar) con un 8,0% para la EPS.

En segundo lugar, resulta asombroso que ningún encuestado de los siguientes centros considere: las fechas (la EPS); la fiabilidad sin especificar (el INEFC); la proveniencia de una fuente fiable (la EPS); la concreción de la búsqueda (la FM y el INEFC); la referencia de una bibliografía, de un profesor y/o compañero (el INEFC); el contraste (la FIF y el INEFC); el idioma (la FLL y la EPS); el propio criterio (la FEPTS, la FIF, la FM, la EPS y el INEFC); el formato (la FIF, la FM, la EPS y el INEFC); las visitas y/o los comentarios de la página (la FLL, la EPS y el INEFC); o que sea de Internet (la FIF, la FLL, la EPS y el INEFC). A raíz de estos datos destaca, pues, que el estudiante del INEFC parece no utilizar ocho de los otros doce criterios planteados y los de la EPS tampoco consideran siete de ellos.

En tercer lugar, pueden subrayarse los siguientes criterios por ser algo superiores a la media: la referencia de una bibliografía, del profesor y/o de un compañero con un 5,2% para la FLL y frente al 1,8% de media; el contraste de información con un 4,0% para la EPS y frente al 1,7% de media; el idioma con un 5,0% para el INEFC y frente al 1,3% de media; y el propio criterio con un 3,1% para la FLL y frente al 0,5% de media.

No obstante, aún teniendo en cuenta las particularidades expuestas en los párrafos anteriores, estamos en condiciones de afirmar que no existen patrones de comportamiento por

ramas de conocimiento en cuento a los otros criterios de fiabilidad de las fuentes de Internet utilizados en la selección de información.

#### 4.1.2. Planificación de la información.

Estudiados los subprocesos de búsqueda y selección de la información pertenecientes a la etapa de gestión de la información, en esta sección analizaremos los datos obtenidos en cuanto a la segunda etapa de la escritura académica, es decir, la planificación de las tareas académicas digitales. La siguiente tabla recoge las frecuencias de los procedimientos que dicen seguir los estudiantes de la UdL cuando organizan digitalmente la información para elaborar trabajos académicos.

**Tabla 42**

*Procedimientos en la organización de la información*

<b>Guardar la información en el ordenador</b>	12,3%
	87,5%
<b>Guardar la información en la nube</b>	49,7%
	50,2%
<b>Copiar la URL en el trabajo</b>	67,3%
	32,6%
<b>Uso de gestores bibliográficos</b>	76,1%
	23,7%
<b>Copia de la información en el trabajo</b>	77,3%
	22,5%
<b>Uso de gestores URL</b>	88,5%
	11,3%
<b>Uso de Twitter</b>	92,9%
	6,9%
<b>Uso de Facebook</b>	93,5%
	6,3%

En primer lugar, los datos obtenidos revelan que el procedimiento más habitual para la organización de la información es “guardarla en el ordenador” (87,5%). Muy alejadas se encuentran las restantes opciones. La segunda, “guardarla en la nube”, presenta un 50,2% y la alternativa de “copiar la URL en el trabajo”, un 32,6%. En cuarto lugar, se ubica una opción específica para la gestión de la información, de base tecnológica, como es el “uso de gestores

bibliográficos”, con un 23,7%. Muy cerca, localizamos la “copia de la información en el trabajo” con un 22,5%. Consecutivamente, el “uso de gestores URL” con un 11,3%. Y finalmente, hallamos el uso de redes sociales para organizar la información. Específicamente, el “uso de Twitter” abarca un 6,9% de la muestra y el “uso de Facebook” un 6,3%.

Concentrándonos en los resultados obtenidos por centros, los datos revelan casuísticas muy particulares que son expuestas en la siguiente tabla.

**Tabla 43**

*Procedimientos en la organización de la información por centros*

	ETSEA	FDET	FEPTS	FIF	FLL	FM	EPS	INEFC
<b>Guardar la información en el ordenador</b>	7,5%	14,2%	7,6%	16,2%	6,4%	12,9%	11,8%	22,0%
	92,4%	85,7%	92,3%	83,7%	93,5%	87,0%	88,1%	78,0%
<b>Guardar la información en la nube</b>	52,0%	63,7%	43,8%	50,4%	56,8%	40,2%	50,0%	41,1%
	47,9%	36,2%	56,7%	49,5%	43,1%	59,7%	50,0%	58,8%
<b>Copiar URL al trabajo</b>	64,9%	68,9%	59,8%	80,0%	72,4%	63,5%	65,0%	64,0%
	35,0%	31,0%	40,1%	20,0%	27,5%	36,4%	35,0%	36,0%
<b>Uso de gestores bibliográficos</b>	84,1%	81,8%	87,0%	33,3%	84,4%	82,9%	83,3%	72,5%
	15,8%	18,1%	12,9%	66,6%	15,5%	17,0%	16,6%	27,4%
<b>Copiar información al trabajo</b>	73,5%	70,0%	81,1%	84,6%	86,2%	72,1%	77,5%	74,0%
	26,4%	29,9%	18,8%	15,3%	13,7%	27,8%	22,4%	26,0%
<b>Uso de gestores URL</b>	94,1%	89,9%	91,7%	90,9%	90,8%	92,8%	78,3%	80,3%
	5,8%	10,1%	8,2%	9,0%	9,1%	7,1%	21,6%	19,6%
<b>Uso de Twitter</b>	96,4%	88,6%	95,5%	93,6%	89,9%	92,3%	95,0%	92,1%
	3,5%	11,3%	4,4%	6,3%	10,0%	7,6%	5,0%	7,8%
<b>Uso de Facebook</b>	95,9%	91,5%	94,1%	94,5%	94,4%	95,2%	94,9%	88,2%
	4,0%	8,4%	5,8%	5,4%	5,5%	4,7%	5,0%	11,7%

Sobre los datos en conjunto, destacan los datos de los procedimientos siguientes: cuando el estudiantado guarda la información en el ordenador, los del INEFC lo hacen en un porcentaje inferior (78,0% frente al 87,5% de media); cuando la guardan en la nube (50,2% de media) sólo lo hace un 36,2% de los estudiantes de la FDET y, contrariamente, una mayoría de la FM (59,7%) y del INEFC (58,8%). En cuanto a cuando copian la URL del trabajo (32,6% de media) sólo lo hace un 20,0% de estudiantes de la FIF, pero el doble, 40,1%, de la FEPTS. Cuando usan gestores bibliográficos (23,7% de media), un alto 66,6% de la FIF y solo un 12,9% de la FEPTS acuden a ellos. En referencia a cuando copian la

información al trabajo, es mencionable la FLL por tener el porcentaje más bajo (13,7%) frente al 22,5% de media. Y por último, cuando usan gestores URL, lo hacen especialmente los estudiantes del INEFC (19,6%) y la EPS (21,6%) frente a la media de 11,1%.

Resulta interesante detallar, también, que todos los centros, a excepción de la FIF, se comportan de igual forma al tener como las tres primeras variables, “guardar información en el ordenador”, “guardarla en la nube” y “copiar URL al trabajo” y para las tres últimas variables, el “uso de gestores URL”, el “uso de Twitter” y el “uso de Facebook”, aunque sea en orden diferente. Como decíamos, la FIF se comporta de manera muy distinta puesto que la segunda opción por la que optan los estudiantes es el “uso de gestores bibliográficos” (66,6%) y la tercera “guardar la información en la nube” (49,5%), mientras que para los restantes centros, el “uso de gestores bibliográficos” presenta un uso más residual.

A pesar de todas las singularidades marcadas y en especial el comportamiento de la FIF, no podemos establecer grupos por patrones de comportamiento en cuanto a los procedimientos que utilizan para organizar la información puesto que la mayoría de centros actúan de manera muy similar.

#### **4.1.3. Textualización**

Después de haber examinado cómo el estudiantado de la UdL busca, selecciona y organiza la información para sus trabajos académicos, es necesario considerar su comportamiento respecto a cómo los elaboran. Tal y como se ha comentado en el segundo capítulo de este trabajo, la aparición de la web 2.0 ha permitido desarrollar en el ámbito educativo dinámicas que favorecen la utilización de infinidad de recursos multimedia y la construcción de trabajo colaborativo. Además, en el marco del EEES, las evaluaciones de los alumnos universitarios abogan cada vez más por trabajos académicos en grupo (Casanovas y Campos, 2014). Por estas dos razones, en este trabajo se consideran los datos sobre las herramientas digitales que

utiliza el alumnado de la UdL en la elaboración de los textos académicos de manera colaborativa.

Así, pues, nos interesa saber qué herramientas son las más habituales cuando los estudiantes trabajan en grupo. La siguiente tabla muestra los porcentajes de las frecuencias de uso:

**Tabla 44**

*Uso de herramientas en la elaboración de textos académicos colaborativos*

<b>Correo electrónico</b>	13,7%
	86,1%
<b>Whatsapp</b>	26,1%
	73,7%
<b>Drive</b>	34,7%
	65,1%
<b>Campus Virtual</b>	52,5%
	47,3%
<b>Dropbox</b>	63,8%
	36,0%
<b>Facebook</b>	71,3%
	28,5%
<b>Telegram</b>	93,1%
	6,7%
<b>Otras herramientas</b>	95,8%
	4,0%

Como queda reflejado en la tabla, un 86,1% de los estudiantes afirma utilizar mayormente el correo electrónico; un 73,7%, el Whatsapp; un 65,1%, el Drive; un 47,3%, el Campus Virtual; un 36,0%, el Dropbox; un 28,5%, el Facebook; un 6,7%, el Telegram; y un 4,0%, otras herramientas no especificadas.

Por centros, los resultados son los siguientes:

**Tabla 45***Uso de herramientas en la elaboración de textos académicos colaborativos por centros*

	<b>ETSEA</b>	<b>FDDET</b>	<b>FEPTS</b>	<b>FIF</b>	<b>FLL</b>	<b>FM</b>	<b>EPS</b>	<b>INEFC</b>
<b>Correo electrónico</b>	13,4%	16,2%	12,9%	12,6%	15,7%	14,9%	6,6%	17,6%
	86,5%	83,7%	87,0%	87,3%	84,2%	85,0%	93,3%	82,3%
<b>Whatsapp</b>	32,3%	29,7%	21,4%	21,8%	20,1%	34,1%	21,6%	28,0%
	67,6%	70,2%	78,5%	78,1%	79,8%	65,8%	78,3%	72,0%
<b>Drive</b>	47,3%	62,8%	10,0%	9,0%	54,2%	30,3%	52,5%	12,0%
	52,6%	37,2%	90,0%	90,9%	45,8%	69,6%	47,4%	88,0%
<b>Campus Virtual</b>	56,8%	48,7%	51,1%	60,3%	39,4%	55,6%	53,3%	54,9%
	43,1%	51,2%	48,8%	39,6%	60,5%	44,3%	46,6%	45,0%
<b>Dropbox</b>	61,5%	72,6%	80,3%	79,2%	66,9%	39,6%	61,6%	48,9%
	38,4%	27,3%	19,6%	20,7%	33,0%	60,3%	38,3%	51,0%
<b>Facebook</b>	75,2%	68,6%	69,5%	87,2%	55,9%	72,6%	66,6%	75,5%
	24,7%	31,3%	30,4%	12,7%	44,0%	27,3%	33,3%	24,4%
<b>Telegram</b>	95,3%	94,0%	97,0%	92,7%	96,3%	94,0%	91,6%	84,0%
	4,0%	5,9%	2,9%	7,2%	3,6%	5,9%	8,3%	16,0%
<b>Otras herramientas</b>	95,8%	96,8%	99,7%	98,1%	97,2%	96,4%	95,0%	88,0%
	4,1%	3,1%	0,2%	1,8%	2,7%	3,5%	5,0%	12,0%

Como puede observarse tanto en el caso del correo electrónico y del Whatsapp como en el del Campus Virtual y el Facebook, el Telegram y Otras herramientas, la mayoría de los centros presentan porcentajes similares a los generales expuestos en la tabla 43. Destacan, no obstante, por superar considerablemente a la media: el 93,3% del estudiantado de la EPS que dice utilizar el correo; el 60,5% de la FLL en el uso del Campus Virtual; el 44,0% de la FLL en el de Facebook; y el 16,0% del INEFC en el empleo de Telegram y el 12,0% en otras herramientas. Por debajo de la media se hallan el 65,8% de la FM que dice recurrir al Whatsapp, el 12,7% de la FIF en el empleo del Facebook y el 0,2% de la FEPTS para otras herramientas.

Para el uso del Drive y el Dropbox (tercera y quinta herramientas digitales en las tablas anteriores), hallamos diferencias significativas que nos llevan a establecer dos grupos de estudiantes con comportamientos diversos en cuanto a su uso. Por un lado, tenemos la FIF, la FM y el INEFC, centros en los que un gran número de estudiantado dice utilizarlos. Por otro

lado, se hallan los restantes (la ETSEA, la FEPTS, la FDET, la FLL y la EPS) con porcentajes muy inferiores a la media, a excepción del uso del Drive para la FEPTS.

#### 4.1.4. Revisión del texto

En lo que concierne a la última etapa en la elaboración de tareas académicas, la revisión, antes de examinar las herramientas que se emplean, resulta relevante documentar si efectivamente se desarrolla esta etapa o, por el contrario, los estudiantes no corrigen. Así, pues, la tabla que sigue recoge los resultados de los porcentajes de las frecuencias sobre la realización de la corrección textual:

**Tabla 46**

*Autoría de la corrección*

<b>Corrigen entre todos</b>	35,0%
	64,8%
<b>Corrige cada uno su parte</b>	43,7%
	56,1%
<b>Corrige una persona del grupo</b>	70,1%
	29,7%
<b>No corrige</b>	93,3%
	6,5%

Los datos presentados revelan que un 6,5% de los estudiantes reconoce que, cuando se trabaja colaborativamente, no se corrige el texto. Los que sí lo hacen bien corrigen entre todos los miembros del grupo (64,8%); cada miembro del grupo corrige su parte (56,1%); o lo hace una persona del grupo (29,7%).

En cuanto a dichos comportamientos por centros, los exponemos en la siguiente tabla:

**Tabla 47***Autoría de la corrección por centros*

	<b>ETSEA</b>	<b>FDET</b>	<b>FEPTS</b>	<b>FIF</b>	<b>FLL</b>	<b>FM</b>	<b>EPS</b>	<b>INEFC</b>
<b>Corrigen entre todos</b>	37,2%	39,1%	36,2%	27,5%	32,1%	34,9%	28,3%	45,0%
	62,7%	60,8%	63,7%	72,4%	67,8%	65,0%	71,6%	54,9%
<b>Corrige cada uno su parte</b>	38,2%	48,7%	42,1%	44,9%	38,5%	36,9%	51,6%	48,9%
	61,7%	51,2%	57,8%	55,0%	61,4%	63,0%	48,3%	51,0%
<b>Corrige una persona del grupo</b>	76,3%	75,6%	66,2%	67,5%	76,1%	65,0%	70,0%	64,7%
	23,6%	24,4%	33,7%	32,4%	23,8%	34,9%	30,0%	35,2%
<b>No corrige</b>	96,4%	91,6%	96,1%	95,4%	95,4%	92,7%	95,0%	84,3%
	3,5%	8,3%	3,8%	4,5%	4,5%	7,2%	5,0%	15,6%

Según los datos mostrados puede observarse que no existen diferencias muy significativas entre los centros, por lo que no podemos establecer grupos de comportamiento. La mayoría se comportan, de manera general, por igual, tanto frente a la no corrección y frente a las estrategias empleados. Solamente es destacable el caso del INEFC, en el que el porcentaje de estudiantes que dice no corregir supera el doble de la cifra general (15,6%) y la mayoría ha registrado en la corrección individual, es el caso de la EPS (63,0%).

Una vez observados los patrones de corrección y su frecuencia en el trabajo grupal, analizaremos las distintas herramientas digitales que, según el cuestionario, los estudiantes dicen utilizar para la consulta y corrección lingüística. Para ilustrarlo nos servimos de la siguiente tabla:

**Tabla 48***Uso de herramientas en la revisión de textos académicos colaborativos*

<b>Corrector del procesador de texto</b>	24,1%
	75,8%
<b>Traductores en línea</b>	41,2%
	58,6%
<b>Escribir la palabra en el buscador</b>	46,9%
	52,9%
<b>Diccionarios en línea</b>	48,1%
	51,7%
<b>Corrector en línea</b>	54,4%
	45,5%
<b>Gramática en línea</b>	77,5%
	22,3%
<b>Diccionarios en formato papel</b>	85,1%
	14,7%
<b>Foros lingüísticos</b>	90,0%
	9,9%
<b>Libros de gramática</b>	90,6%
	9,2%

Puede observarse que las herramientas más empleadas pueden agruparse en seis categorías: corrector, diccionario, gramática, buscador, traductor en línea y foro lingüístico, de las cuales, los diccionarios y las gramáticas pueden usarse digitalmente o en formato papel. La herramienta de consulta y revisión más habitual es el mismo corrector del procesador de texto (75,8%). Le siguen el traductor en línea (58,6%), el buscador (52,9%) y el diccionario en línea (51,7%). Menor es el uso del corrector en línea (45,5%) y de la gramática en línea (22,3%). Finalmente, porcentajes menores se recogen en el caso de las herramientas analógicas, como el diccionario en papel (14,7%), los foros lingüísticos (9,9%) y los libros de gramática, también en papel (9,2%). Por tanto, los resultados indican que, como era de esperar, prevalecen las herramientas digitales frente a las analógicas en la consulta y corrección lingüística, pero con procedimientos que podrían considerarse 1.0.

Veamos cómo este hecho se refleja en los diferentes centros analizados.

**Tabla 49***Uso de herramientas en la revisión de textos académicos colaborativos por centros*

	ETSEA	FDET	FEPTS	FIF	FLL	FM	EPS	INEFC
<b>Corrector del procesador de texto</b>	23,0%	25,3%	21,4%	13,5%	18,3%	24,5%	35,5%	30,7%
	76,9%	74,6%	78,5%	86,4%	81,6%	75,4%	64,4%	69,2%
<b>Traductores en línea</b>	37,5%	37,8%	43,2%	48,6%	31,4%	44,2%	45,0%	42,5%
	62,5%	62,1%	56,7%	51,3%	68,5%	55,7%	55,0%	57,4%
<b>Escribir la palabra en el buscador</b>	42,9%	40,4%	52,5%	56,8%	43,1%	43,1%	50,0%	46,9%
	57,0%	59,6%	47,4%	43,1%	56,8%	56,8%	50,0%	53,0%
<b>Diccionarios en línea</b>	44,7%	40,3%	46,4%	57,7%	36,1%	47,6%	54,2%	58,0%
	55,2%	59,6%	53,5%	42,2%	63,8%	52,3%	45,7%	42,0%
<b>Corrector en línea</b>	58,3%	49,0%	44,8%	64,5%	48,6%	57,3%	56,6%	55,7%
	41,6%	50,9%	55,1%	35,4%	51,3%	42,6%	43,3%	44,2%
<b>Gramática en línea</b>	79,8%	71,2%	77,2%	87,1%	72,4%	81,4%	81,6%	70,0%
	20,1%	28,8%	22,7%	12,8%	27,5%	18,5%	18,3%	30,0%
<b>Diccionarios en formato papel</b>	87,0%	82,2%	89,6%	90,0%	83,4%	87,5%	84,7%	76,9%
	12,9%	17,7%	10,3%	10,0%	16,5%	12,5%	15,2%	23,0%
<b>Foros lingüísticos</b>	90,0%	85,2%	92,3%	97,2%	91,7%	91,0%	91,5%	81,2%
	10,0%	14,7%	7,6%	2,7%	8,2%	8,9%	8,4%	18,7%
<b>Libros de gramática</b>	94,7%	89,6%	93,1%	95,4%	90,7%	90,0%	91,6%	80,0%
	5,2%	10,3%	6,8%	4,5%	9,2%	10,0%	8,3%	20,0%

Como se observa, la ETSEA, la FDET y la FM se comportan de manera similar en el uso de herramientas para la corrección de textos académicos y según los datos obtenidos. No obstante, de los restantes centros, la FEPTS, la FIF, la FLL, la EPS y el INEFC se extraen datos que indican comportamientos diferentes respecto a la totalidad de la muestra.

Particularmente, los estudiantes de la FEPTS muestran una tendencia mayor a utilizar los correctores en línea (55,1% frente al 45,5% de media), mientras que los estudiantes de la FIF dicen utilizar en mayor grado que los de otros centros el corrector Word (86,4% frente al 75,8% de media) y en menor grado el buscador (43,1% frente al 52,9% de media), el diccionario en línea (42,2% frente al 51,7% de media) el corrector en línea (35,4% frente al 45,5% de media) y las gramáticas en línea (12,8% frente al 22,3% de media). Los discentes de la FLL destacan, por su parte, porque tanto para el traductor en línea (68,5%) como para el diccionario en línea (63,8%) sus porcentajes están considerablemente por encima de la media (58,6% y 51,7%, respectivamente). Por lo que se refiere la EPS se destaca el empleo menor

del corrector del procesador de texto con un 64,4% frente al 75,8% de media. Por último, en el INEFC, se evidencia un uso mayor respecto a la media de las gramáticas en línea (un 30,0% frente al 22,3% de media), de los diccionarios en formato papel (un 23,0% frente al 14,7% de media), de los foros lingüísticos (un 18,7% frente al 9,9% de media) y de los libros de gramática (un 20,0% frente al 9,2% de media).

A pesar de estos porcentajes, las diferencias estadísticas no resultan muy significativas en cuanto al uso de herramientas analógicas u en línea para la revisión colaborativa de tareas académicas, por lo que no podemos distinguir grupos de comportamiento diferente por ramas de conocimiento.

#### **4.1.5. Elaboración de bibliografía y citación**

En esta sección se recogen los datos respecto al uso de bibliografía y el modo de citar las fuentes en las tareas académicas de los estudiantes, procedimientos que pueden realizarse en cualquiera de las cuatro etapas de elaboración de un texto académico. Concretamente, tratamos cinco elementos: si se incluye apartado bibliográfico en los trabajos académicos; qué procedimientos se siguen para citar; qué estrategia se emplea ante la duda o el desconocimiento sobre cómo citar; y como se cita en el texto.

Por lo que se refiere a la primera cuestión, se ofreció tres alternativas de frecuencia, recogidas en la tabla siguiente:

**Tabla 50**

*Elaboración de bibliografía*

<b>Siempre</b>	58,4%
<b>A veces</b>	37,4%
<b>Nunca</b>	3,9%

Los datos expuestos sugieren que los estudiantes de la UdL parecen ser conscientes de la necesidad de incluir un apartado bibliográfico en sus tareas académicas, puesto que son pocos (3,9%), los que dicen no confeccionarlo nunca. Además, los resultados indican que más de la mitad del estudiantado de la UdL (58,4%) dice incluir siempre el apartado bibliográfico que todo trabajo académico debe tener y un 37,4% confirman que en ocasiones lo elaboran.

Por centros, los resultados son los siguientes:

**Tabla 51**

*Elaboración de bibliografía por centros*

	<b>ETSEA</b>	<b>FDET</b>	<b>FEPTS</b>	<b>FIF</b>	<b>FLL</b>	<b>FM</b>	<b>EPS</b>	<b>INEFC</b>
<b>Siempre</b>	55,8%	39,2%	68,2%	81,0%	65,7%	56,2%	35,0%	66,6%
<b>A veces</b>	40,1%	51,3%	29,6%	18,9%	32,4%	40,8%	53,3%	33,3%
<b>Nunca</b>	4,0%	9,4%	2,0%	0,0%	1,8%	2,9%	11,6%	0,0%

Si atendemos a las cifras por centros, destacan nuevamente la FIF e INEFC cuyos estudiantes incluyen una sección bibliográfica, aunque con diferente frecuencia, y la EPS, en el otro extremo, con un 11,6% de estudiantado que nunca incluye bibliografía. Los centros restantes fluctúan en una horquilla de entre el 18,9% y el 53,3% de estudiantes que manifiestan incluir bibliografía a veces y el 35,0% y el 81,0% que declaran realizarla siempre. Vistas las cifras en conjunto, se observan dos comportamientos: aquellos centros en los que más de la mitad del estudiantado siempre incluye bibliografía (la FIF con un alto porcentaje, 81,0%; la FEPTS con un 68,2%; el INEFC con un 66,6%; la FLL con un 65,7%; la FM con un 56,2%; y la ETSEA con un 55,8%) y aquellos en los que menos de la mitad de sus estudiantes la incorporan (la FDET con un 39,2% y la EPS con el menor porcentaje, un 35,0%).

Una vez documentada la frecuencia de la elaboración de bibliografía, analizamos los procedimientos seguidos en la elaboración de la bibliografía. El cuestionario ofrecía cinco posibles respuestas: “según la guía de presentación de trabajos”; “según el propio criterio”;

“con un gestor bibliográfico”; “con un generador de bibliografía en línea” y “otras maneras” cuyos resultados se listan a continuación:

**Tabla 52**

*Procedimientos en la elaboración de bibliografía*

<b>Según la guía de presentación de trabajos</b>	36,1%
	63,7%
<b>Según el propio criterio</b>	58,2%
	41,6%
<b>Con un gestor bibliográfico</b>	73,4%
	26,4%
<b>Con un generador de bibliografía en línea</b>	86,7%
	13,2%
<b>Otras maneras</b>	89,7%
	10,1%

En la tabla anterior se puede observar que, de manera general, los estudiantes de la UdL no utilizan herramientas digitales en la redacción de la bibliografía, ni en la citación ni en la confección del apartado en sí. Específicamente, los resultados indican que la mayoría dice consultar la guía de presentación de trabajos (63,7%) y, en un porcentaje menor, afirma seguir su criterio (41,6%). Respecto a las herramientas digitales, manifiestan que utilizan un gestor bibliográfico (26,4%), un generador de bibliografía en línea (13,2%), y otras opciones (10,1%).

Por lo que se refiere a los procedimientos en la elaboración de bibliografía por centros, los resultados son los siguientes:

**Tabla 53***Procedimientos en la elaboración de bibliografía por centros*

	<b>ETSEA</b>	<b>FDET</b>	<b>FEPTS</b>	<b>FIF</b>	<b>FLL</b>	<b>FM</b>	<b>EPS</b>	<b>INEFC</b>
<b>Según la guía de presentación de trabajos</b>	51,1%	50,6%	15,9%	14,6%	24,7%	52,0%	43,3%	37,2%
	48,8%	49,3%	84,0%	85,3%	75,2%	47,9%	56,6%	62,7%
<b>Según el propio criterio</b>	42,4%	40,9%	61,7%	88,2%	63,3%	54,1%	42,3%	73,4%
	57,5%	59,0%	38,2%	11,7%	36,6%	45,8%	57,6%	26,5%
<b>Con un gestor bibliográfico</b>	89,3%	90,3%	83,4%	12,6%	66,0%	79,7%	96,6%	70,0%
	10,6%	9,6%	16,5%	87,3%	33,9%	20,2%	3,3%	30,0%
<b>Con un generador de bibliografía en línea</b>	92,3%	88,4%	88,8%	84,5%	79,8%	88,1%	91,5%	80,3%
	7,6%	11,6%	11,1%	15,4%	20,1%	11,8%	8,4%	19,6%
<b>Otras maneras</b>	89,2%	92,6%	95,8%	93,3%	83,1%	86,9%	84,7%	92,1%
	10,7%	7,3%	4,1%	6,6%	16,8%	13,0%	15,2%	7,8%

Los porcentajes muestran que la guía de presentación de trabajos y el criterio propio sirven son los empleados por la gran mayoría de estudiantes de los diferentes centros de la UdL en la elaboración del apartado de bibliografía. Concretamente, se emplea la guía de presentación de trabajos como primera opción en la FEPTS (84,0%), la FLL (75,2%), el INEFC (62,7%) y la FM (47,9%). En la FIF (85,3%), la EPS (56,6%), la FDET (49,3%) y la ETSEA (48,8%) se plantea como segunda alternativa. En cuanto al criterio propio, en la FDET, la EPS y la ETSEA es la primera preferencia en un 59,0%, un 57,6% y un 57,5%, respectivamente y en la FM (45,8%), la FEPTS (38,2%) y la FLL (36,6%) la segunda opción. Es relevante el hecho de que tan solo el 11,7% del estudiantado de la FIF se refiera a este procedimiento, lo que indica que son conocedores de la existencia de una normativa en cuanto a citación y la necesidad de aplicarla y no se guían por el criterio propio. Los gestores bibliográficos, los generadores de bibliografía en línea y otras opciones pasan a ser tercera, cuarta y quinta elección para todos los centros, a excepción de la FIF y el INEFC. Particularmente, los gestores bibliográficos son usados por los estudiantes de la FIF en un 87,3% como primera opción y los discentes del INEFC los emplean en un 30,0% como segunda opción. Destaca, al contrario, las cifras bajas de la EPS (3,3%) en el uso de los gestores. En cuanto a los generadores de bibliografía en línea, sobresale el 20,1% de estudiantes de la FLL y el 19,6%

del INEFC frente al 13,2% de media.

Por tanto, según los datos expuestos, podemos establecer dos tipos de comportamiento: aquellos centros que utilizan preferentemente herramientas TIC para la elaboración de bibliografía, entre los que se encuentran la FIF y el INEFC; y aquellos que recurren a las guías de presentación de trabajos o siguen su propio criterio, que son el resto de centros.

Para concluir el análisis de este aspecto, cabe preguntarse sobre las otras maneras de citación y elaboración de bibliografía que han apuntado los estudiantes. Para esta opción, los encuestados podían responder: “si seguían unas normas (APA, Chicago, etc.)”; “si dependía de las demandas del profesor y/o de su criterio”; “si buscaban ejemplos de cómo se hace en webs, en otros trabajos, etc.”; “si escriben la bibliografía tal y como les enseñaron en el instituto”; “si copiaban la URL”; o “ninguna de las propuestas”. Mostramos los datos en la siguiente tabla:

**Tabla 54**

*Otros procedimientos en la elaboración de bibliografía*

<b>Ninguna de las anteriores</b>	89,9%
<b>Sigo las normas (APA, Chicago, etc.)</b>	3,1%
<b>Busco ejemplos en la web, en otros trabajos, etc.</b>	2,5%
<b>Depende de las demandas del profesor y/o de su criterio</b>	1,8%
<b>Copio la URL</b>	1,1%
<b>Escribo tal y como me enseñaron en el instituto</b>	0,7%

Como se desprende de la tabla, casi la totalidad de la muestra no utiliza ninguna otra manera para citar y tan sólo un 3,1% se apoya en la normativa, un 2,5% busca ejemplos, un 1,8% sigue las directrices del docente o sigue con su criterio, un 1,1% copia directamente la página web y tan sólo un 0,7% dice hacerlo según lo que aprendieron en la Educación Secundaria.

La tabla siguiente recoge los resultados obtenidos en cada centro:

**Tabla 55***Otros procedimientos en la elaboración de bibliografía*

	<b>ETSEA</b>	<b>FDET</b>	<b>FEPTS</b>	<b>FIF</b>	<b>FLL</b>	<b>FM</b>	<b>EPS</b>	<b>INEFC</b>
<b>Ninguna de las anteriores</b>	87,8%	94,0%	93,5%	98,9%	82,6%	90,8%	84,9%	87,2%
<b>Sigo las normas (APA, Chicago, etc.)</b>	1,2%	3,1%	3,0%	0,0%	3,0%	4,5%	1,8%	8,5%
<b>Busco ejemplos en la web, en otros trabajos, etc.</b>	3,8%	0,9%	0,9%	1,0%	5,1%	2,6%	3,7%	2,1%
<b>Depende de las demandas del profesor y/o de su criterio</b>	3,2%	0,0%	1,8%	0,0%	8,1%	0,0%	1,8%	0,0%
<b>Copio la URL</b>	1,9%	0,4%	0,3%	0,0%	0,0%	0,6%	3,7%	2,1%
<b>Escribo tal y como me enseñaron en el instituto</b>	0,1%	1,3%	0,3%	0,0%	1,0%	1,3%	1,8%	0,0%

Se puede ver que la tabla no muestra diferencias muy significativas en relación a los resultados generales obtenidos, por lo que no se pueden establecer grupos de comportamiento. Sin embargo, vale la pena hacer mención a cuatro cuestiones. En primer lugar, despunta que ningún estudiante tenga en cuenta: la normativa (la FIF); las demandas del profesor (la FDET, la FIF, la FM y el INEFC); copiar la URL (la FIF y la FLL); y hacerlo tal y como lo aprendieron en Educación Secundaria (la FIF y el INEFC). En segundo lugar, son relevantes los comportamientos que expresan los estudiantes de la FLL. Concretamente, tienen los porcentajes más altos de la muestra en cuanto a buscar ejemplos (5,1%) frente al 2,5% de media y atendiendo a las demandas del profesor o según su criterio (8,1%) frente al 1,8% de media. En penúltimo lugar, sobresale el 3,7% de la EPS cuando dicen copiar la URL frente al 0,0% y el 2,1% de los restantes centros. Para finalizar, es necesario subrayar las actitudes del estudiantado del INEFC que dicen seguir la normativa en cuanto a citación (8,5%) frente al 3,1% de media y afirman que ninguno lo hace como aprendió en Educación Secundaria.

Además de documentar si elaboran un apartado bibliográfico y qué maneras utilizan para citar en la escritura de textos académicos, también es necesario analizar qué procedimientos

emplean los estudiantes cuando no saben cómo hacerlo. Las posibilidades que el cuestionario ofrecía eran: “buscarlo en la guía de trabajos; “buscarlo en Google”; “preguntar a un profesor/a; preguntar a un amigo/a”; “preguntar al bibliotecario/a”; u “optar por no citar”. Se muestran a continuación las frecuencias obtenidas:

**Tabla 56**

*Procedimiento de elaboración de bibliografía ante la duda*

<b>Preguntar a un amigo/a</b>	41,2%
	58,6%
<b>Buscarlo en Google</b>	42,5%
	57,3%
<b>Preguntar a un profesor/a</b>	43,1%
	56,8%
<b>Buscarlo en la guía de trabajos</b>	46,2%
	53,7%
<b>Preguntar al bibliotecario</b>	84,5%
	15,3%
<b>Optar por no citar</b>	89,3%
	10,5%

En este sentido, ha de destacarse que cuando no se sabe cómo elaborar la bibliografía, los porcentajes mayoritarios se reparten de manera muy similar entre las diferentes opciones, dado que, como vemos, un 58,6% del estudiantado de la UdL lo pregunta a un compañero/a frente a un 57,3% que dice buscarlo en Google. Además, un 56,8%, lo preguntan al profesorado y un 53,7% lo consultan en la guía de presentación de trabajos y también es relevante que un 10,5% no sabe cómo hacerlo.

En la tabla siguiente se recoge la distribución por centros:

**Tabla 57***Procedimiento de elaboración de bibliografía ante la duda por centros*

	ETSEA	FDET	FEPTS	FIF	FLL	FM	EPS	INEFC
<b>Preguntar a un amigo/a</b>	51,1%	48,5%	29,1%	22,7%	40,3%	44,9%	48,3%	45,0%
	48,8%	51,4%	70,8%	77,2%	59,6%	55,0%	51,6%	54,9%
<b>Buscarlo en <i>Google</i></b>	43,4%	39,7%	37,7%	43,6%	33,3%	37,2%	46,6%	58,8%
	56,5%	60,2%	62,2%	56,3%	66,6%	62,7%	53,3%	41,1%
<b>Preguntar a un profesor/a</b>	43,1%	49,4%	41,9%	55,4%	34,8%	41,4%	41,6%	37,2%
	56,8%	50,5%	58,0%	44,5%	65,1%	58,5%	58,3%	62,7%
<b>Buscarlo en la guía de trabajos</b>	57,6%	63,6%	24,3%	31,8%	37,0%	55,8%	46,6%	52,9%
	42,3%	36,4%	75,6%	68,1%	62,9%	44,1%	53,3%	47,0%
<b>Preguntar al bibliotecario</b>	82,2%	87,9%	90,6%	88,2%	84,4%	88,1%	88,3%	66,6%
	17,7%	12,0%	9,3%	11,7%	15,5%	11,8%	11,6%	33,3%
<b>Optar por no citar</b>	88,0%	85,8%	92,0%	95,4%	96,3%	83,9%	81,3%	92,3%
	11,9%	14,1%	7,9%	4,5%	3,6%	16,0%	18,6%	7,6%

La tabla expuesta proporciona una visión general de los diferentes comportamientos de los estudiantes según el centro. Por lo que se refiere a la primera solución, se recogen varias respuestas: el estudiantado de la FIF prefiere preguntar a un amigo/a en un 77,2%; la FDET, la FLL y la FM se decantan por buscarlo en Google con un 60,2%, un 66,6% y un 62,7% correspondientemente; priorizan consultárselo a un docente la ETSEA con un 56,8%, la EPS con un 58,3% y el INEFC con un 62,7%; y buscan su duda en la guía de trabajos un 75,6% de estudiantado de la FEPTS.

En cuanto a la segunda opción por la que se inclinan: preguntan a un amigo/a la FDET (51,4%), la FEPTS (70,8%) y el INEFC (54,9%); buscan en Google la ETSEA (56,5%) y la EPS (53,3%); se asesoran al docente la FLL (65,1%) y la FM (58,5%); y lo examinan en la guía de trabajos la FIF (68,1%).

En relación con su tercera alternativa continúan los resultados dispares: cuestionan a un amigo/a la ETSEA y la FM en un 48,8% y un 55,0% respectivamente; utilizan Google la FEPTS (62,2%) y la FIF (56,3%); preguntan a un profesor/a la FDET (50,5%); y lo buscan en la guía de trabajos, la FLL (62,9%), la EPS (53,3%) y el INEFC (47,0%).

Por último, sobre la cuarta opción por la que optan para aclarar sus dudas en cuanto a

citación tenemos: preguntar a un amigo/a, la FLL con un 59,6% y EPS con un 51,6%; buscarlo en Google, el INEFC con un 41,1%; preguntar al profesorado, la FEPTS con un 58,0% y la FIF con un 44,5%; y, buscarlo en la guía de trabajos, la ETSEA con un 42,3%, la FDET con un 36,4% y la FM con un 44,1%.

Como se ha descrito en el párrafo anterior, el estudiantado actúa de manera dispar ante la duda en la citación. A modo de ejemplo, podemos nombrar algunos comportamientos que distan de los comportamientos que dicen tener los restantes. En primer lugar, y como anunciábamos en el párrafo anterior, un 41,1% del estudiantado del INEFC busca en Google, cuando los restantes centros oscilan entre el 53,3% y el 66,6%. Por el contrario, un 33,3% de ellos pregunta al bibliotecario frente al 15,3% de media. En segundo lugar, tan solo un 36,4% de estudiantes de la FDET recurre a la guía de trabajos frente al 75,6% de los de la FEPTS que dice hacerlo, y frente al 53,7% de media. Por último, y en cuanto a optar por no citar (quinta y sexta opción para todos los centros) destaca la FLL y la EPS. La primera por su bajo porcentaje (3,6%) y la segunda por su elevado porcentaje (18,6%) y frente al 10,5% de media.

Teniendo en cuenta exclusivamente las dos primeras opciones, podemos establecer una tipología de actuación global según los centros. Por un lado, existen tres centros, la FEPTS, la FIF y el INEFC, que mayormente, ante la duda, realizan procedimientos analógicos y el resto, la ETSEA, la FDET, la EPS, la FLL y la FM, que en primer lugar recurren a una fuente analógica y, si no se resuelve la duda, recurren a una digital y viceversa.

Sobre el quinto elemento indicado al inicio de este apartado, la necesidad de saber cómo utilizan la información para redactar y su citación correspondiente, el cuestionario CODI presentaba seis posibles respuestas: “copio y pego la información”; “la pongo a mi manera y cito de donde la he sacado”; “la pongo a mi manera, pero no cito”; “la pongo entre comillas y cito de donde la he extraído”; la pongo entre comillas, pero no cito”; y “anoto la URL a pie

de página o al final del trabajo”. Los resultados fueron los siguientes:

**Tabla 58**

*Redacción y citación*

<b>La pongo a mi manera y cito</b>	70,6%
<b>La pongo a mi manera pero no cito</b>	11,8%
<b>La pongo entre comillas y cito</b>	8,0%
<b>Copio y pego la información</b>	4,2%
<b>Anoto la URL a pie de página o al final del trabajo</b>	3,3%
<b>La pongo entre comillas pero no cito</b>	1,6%

Como se observa en la tabla adjunta, la gran mayoría del estudiantado de la UdL (82,4%) redacta la información a su manera (un 70,6% cita de dónde proviene y un 11,8% no lo hace). Cuando no la reescriben a su manera, un 9,6% dice ponerla entre comillas, de los cuales un 8,0% cita y un 1,6% no. En cuanto a los dos restantes procedimientos sobre la manera de redactar la información y su correspondiente citación, un 4,2% reconoce que realiza exclusivamente una copia y pega de la información mientras que un 3,3% escriben la referencia a pie de página o al final del trabajo. Tras la exposición de estos datos, pueden establecerse dos grupos de estudiantes: aquellos que citan, de manera adecuada o no (81,9%), y aquellos que obvian la mención de la fuente de referencia (17,6%).

Veamos cómo se reflejan estos porcentajes en los diferentes centros de la UdL:

**Tabla 59**

*Redacción y citación por centros*

	<b>ETSEA</b>	<b>FDET</b>	<b>FEPTS</b>	<b>FIF</b>	<b>FLL</b>	<b>FM</b>	<b>EPS</b>	<b>INEFC</b>
<b>La pongo a mi manera y cito</b>	68,6%	54,9%	77,7%	83,7%	81,6%	58,9%	66,6%	73,0%
<b>La pongo a mi manera pero no cito</b>	15,6%	19,2%	6,7%	0,9%	0,9%	20,8%	25,0%	5,7%
<b>La pongo entre comillas y cito</b>	4,6%	9,4%	10,2%	9,9%	8,2%	5,3%	3,3%	13,4%
<b>Copio y pego la información</b>	5,2%	9,8%	1,7%	0,9%	1,8%	7,7%	3,3%	3,8%
<b>Anoto la URL a pie de página o al final del trabajo</b>	5,8%	3,1%	2,9%	2,7%	4,5%	5,9%	0,0%	1,9%
<b>La pongo entre comillas pero no cito</b>	0,0%	3,5%	0,5%	1,8%	2,7%	1,1%	1,6%	1,9%

Examinando los porcentajes, podemos afirmar que el procedimiento más empleado por los estudiantes es poner la información a su manera y citarla (entre un 54,9% y un 83,7%) para todos los centros. Cuatro centros, la ETSEA, la FDET, la FM y la EPS, optan como segunda opción por ponerla a su manera, pero sin citar (entre un 15,6% y un 25,0%). Los restantes, la FEPTS, la FIF, la FLL y el INEFC, entrecomillan y continúan citando (entre un 8,2% y un 13,4%). Como tercera alternativa, los comportamientos son diversos: la FEPTS (6,7%) y el INEFC (5,7%), la ponen a su manera y no citan; la EPS (3,3%), la pone entre comillas y cita; la FDET (9,8%), la FM (7,7%) y la EPS (3,3%) copian y pegan la información; y la ETSEA (5,8%), la FIF (2,7%) y la FLL (4,5%) anotan la URL a pie de página o al final del trabajo. En referencia a la cuarta, quinta y sexta opción, los porcentajes son insignificantes, puesto que suponen entre el 0,0% y el 9,4% del estudiantado.

Así, pues, cinco comportamientos pueden especificarse. En primer lugar, el 0,9% de estudiantes de la FIF como de la FLL que dicen poner la información a su manera y sin citar, cuando los restantes centros lo hacen entre un 5,7% y un 25,0%. En segundo lugar, destaca el INEFC cuando la ponen entre comillas y citan con un 13,4% frente al 3,3% y al 10,2% de los otros centros. En tercer lugar, los discentes de la FDET son los que más copian y pegan la información con un 9,8%, cuando para los restantes centros es de un 0,9% a un 5,2%. En último lugar, ningún estudiante de la EPS anota la URL a pie de página o a final del trabajo.

Sobre la distinción que realizábamos con los resultados generales, en la que decíamos que podíamos establecer dos grupos de estudiantes, aquellos que citan (81,9%) y aquellos que no (17,6%), los centros se muestran de la siguiente manera: con un alto porcentaje de citación la FIF (96,3%), la FLL (94,3%), la FEPTS (90,8%) y el INEFC (88,3%); y con algo inferior la ETSEA (78,9%), la FM (70,1%), la EPS (69,9%) y la FDET (67,4%). Es destacable que tres de los cuatro centros que estadísticamente muestran más predisposición por la citación, la FIF, la FEPTS y el INEFC, son los mismos centros que, ante la duda, se dirigen en primera y

segunda opción hacia la consulta de fuentes analógicas.

#### 4.2. Percepción de la infoxicación y el plagio

Analizamos en esta sección la opinión de los estudiantes sobre la cantidad de información en Internet y cómo les afecta el gran volumen que encuentran, así como su percepción sobre el plagio.

Por lo que se refiere a la primera cuestión, el cuestionario CODI preguntaba al estudiantado de la UdL su opinión sobre si la gran cantidad de información dificulta la selección de ella y si les permite profundizar más en los trabajos. Al respecto revelaba los datos que presentamos en la siguiente tabla:

**Tabla 60**

*Opinión sobre la infoxicación*

<b>La infoxicación dificulta la selección</b>	21,9%
	77,6%
<b>La infoxicación permite profundizar en los trabajos</b>	13,1%
	86,8%

De la tabla anterior se desprende que un 77,6% del estudiantado de la UdL cree que la cantidad de datos de la web puede dificultar la selección correcta de información para sus textos académicos. A pesar de ello, un 86,8% ve la cantidad de información como un facilitador para el proceso de escritura de trabajos académicos más elaborados.

Por centros, los resultados son los siguientes:

**Tabla 61***Opinión sobre la infoxicación por centros*

	<b>ETSEA</b>	<b>FDET</b>	<b>FEPTS</b>	<b>FIF</b>	<b>FLL</b>	<b>FM</b>	<b>EPS</b>	<b>INEFC</b>
<b>La infoxicación dificulta la selección</b>	21,7%	26,6%	19,5%	16,2%	17,4%	17,8%	32,7%	26,5%
	78,2%	73,3%	80,4%	83,7%	82,5%	82,1%	67,2%	73,4%
<b>La infoxicación permite profundizar en los trabajos</b>	11,1%	14,8%	7,9%	11,9%	16,6%	8,9%	13,3%	20,4%
	88,8%	85,2%	92,0%	88,0%	83,3%	91,0%	86,6%	79,5%

Los datos obtenidos nos muestran que casi la totalidad de los centros consideran la infoxicación como una barrera procedimental en la selección de información, en un abanico de entre el 73,4% y el 83,7% y a excepción de la EPS que se desmarca con un 67,2%. Por otra parte, todos los centros piensan que la cantidad de información ayuda entre un 83,3% y un 88,8% salvo el INEFC que difiere superficialmente con un 79,5% y contrariamente a la elevada percepción de la FEPTS (92,0%) y la FM (91,0%).

Dados los similares porcentajes entre centros, no pueden establecerse grupos por patrones de comportamiento, puesto que la gran mayoría de los estudiantes consideran que la infoxicación dificulta la selección de fuentes, de la misma manera que les posibilita ahondar más en las tareas académicas.

En cuanto al plagio, varias cuestiones se analizan: “si copiar de un libro es plagio”; “si copiar de una web sin autor es plagio”; “si copiar y reescribir la información es plagio”; “si copiar y traducir es plagio”; y “si es necesario citar si se copia de Internet”. En la tabla que se reproduce a continuación, se recogen los datos relativos a las cuestiones listadas sobre su opinión sobre el plagio por frecuencias:

**Tabla 62***Opinión sobre el plagio*

<b>Copiar de un libro es plagiar</b>	69,9%
	30,0%
<b>Copiar de una web sin autor es plagiar</b>	58,9%
	40,9%
<b>Traducir es plagiar</b>	84,0%
	15,8%
<b>Copiar y ponerlo a mi manera es plagiar</b>	36,2%
	63,6%
<b>Es necesario citar si se extrae información de Internet</b>	85,3%
	14,5%

Se observa que un 69,9% de media del estudiantado de la UdL opina que cuando se copia directamente de un libro para hacer una tarea académica puede considerarse plagio, mientras que, en lo tocante al plagio digital, un 58,9% de la muestra considera plagio copiar de una web sin autor. El cuestionario CODI también preguntó sobre su acuerdo en si copiar y traducir un texto es considerado plagio. Al respecto, un 84,0% de media dice que copiar y traducir la información es plagio. En cuanto a la valoración del plagio que tienen los estudiantes de la UdL cuando copian y reescriben la información, un 36,2% está en acuerdo que así es, mientras que un 63,6% se muestra en desacuerdo. Por último, sobre la necesidad de citar al extraer información de internet, un 85,3% opina que es fundamental hacerlo frente al 14,5% que lo ven innecesario.

Veamos a continuación los resultados obtenidos por centros:

**Tabla 63***Opinión sobre el plagio por centros*

	<b>ETSEA</b>	<b>FDET</b>	<b>FEPTS</b>	<b>FIF</b>	<b>FLL</b>	<b>FM</b>	<b>EPS</b>	<b>INEFC</b>
<b>Copiar de un libro es plagiar</b>	65,8%	69,2%	70,5%	74,7%	72,4%	66,4%	60,0%	80,3%
	34,1%	30,7%	29,4%	25,2%	27,5%	33,5%	40,0%	19,6%
<b>Copiar de una web sin autor es plagiar</b>	65,4%	54,5%	69,5%	61,8%	61,4%	55,9%	53,3%	50,0%
	34,5%	45,4%	30,4%	38,1%	38,5%	44,0%	46,6%	50,0%
<b>Traducir es plagiar</b>	81,9%	78,7%	85,0%	90,0%	86,2%	84,5%	88,5%	77,3%
	18,0%	21,2%	14,9%	9,9%	13,7%	15,4%	11,4%	22,6%
<b>Copiar y ponerlo a mi manera es plagiar</b>	30,4%	28,3%	23,1%	38,7%	35,7%	35,5%	49,1%	49,0%
	69,5%	71,6%	76,8%	61,2%	64,2%	64,4%	50,8%	50,9%
<b>Es necesario citar si se extrae información de Internet</b>	86,0%	75,3%	95,0%	95,4%	90,8%	85,7%	81,9%	73,0%
	13,9%	24,6%	4,9%	4,5%	9,1%	14,2%	18,0%	26,9%

Si observamos con detenimiento los porcentajes advertimos, en primer lugar, que la consideración de plagio cuando se copia de un libro oscila entre un 65,8% y un 74,7% para seis centros de la UdL (la ETSEA, la FDET, la FEPTS, la FIF, la FLL y la FM). Los dos restantes difieren en cuanto a su consideración de plagio. Mientras la EPS tiene un bajo porcentaje, un 60,0% concretamente, el INEFC sobresale con un 80,3%. En segundo lugar, puede notarse que disminuye el miramiento sobre si cuando se extrae y se copia información que no tiene autoría de Internet es plagio (entre un bajo 50,0% del INEFC y un 69,5% de la FEPTS). En tercer lugar y sobre la premisa de “traducir es plagiar” llama la atención los altos porcentajes (84,0% de media) y especialmente el 77,3% del INEFC y el 90,0% de la FIF. En cuarto lugar, puede notarse que pocos alumnos (entre un 23,1% y un 38,7% para la ETSEA, la FDET, la FEPTS, la FIF, la FLL y la FM) creen que aun modificando la información que han copiado, el hecho se circunscribe como plagio. Para la EPS y el INEFC son casi la mitad, un 49,1% y un 49,0% respectivamente. En último lugar y de acuerdo con los datos recogidos, se observa que, en general, la mayoría del alumnado de la UdL (85,3% de media) cree que se tiene que citar la autoría de una web si se copia su información. Sin embargo, este porcentaje es inferior para el INEFC (73,0%). En definitiva, es destacable, si más no, que su percepción del plagio es más alta cuando se trata de fuentes analógicas. En consecuencia, los resultados

presentados sobre su opinión del plagio no indican juicios diferentes que permitan establecer grupos de comportamiento diferentes.

### 4.3. Competencias, lagunas y necesidades formativas en TIC

En este apartado se analizan las percepciones sobre las competencias de los estudiantes para elaborar una tarea académica con Internet y la formación TIC que han recibido en la universidad. Sobre esta última cuestión, atendemos a si han recibido formación específica; las razones por las que, si es el caso, no la han recibido, y las necesidades formativas que creen que tienen para ser competentes digitalmente.

Por lo que se refiere a la primera cuestión, el cuestionario CODI pregunta sobre diferentes habilidades: “buscar información según el grado de complejidad”; “encontrar información específica para las tareas”; escoger fuentes fiables entre fuentes diversas”; “comprobar la veracidad de la información”; “organizar la información”; y “generar nuevos contenidos”. Las respuestas se recogen a continuación:

**Tabla 64**

*Percepción competencial en las habilidades para elaborar un trabajo académico digitalmente*

<b>Buscar información según el grado de complejidad</b>	16,8% 83,0%
<b>Encontrar información específica para las tareas</b>	13,9% 85,9%
<b>Escoger fuentes fiables entre fuentes diversas</b>	16,9% 82,9%
<b>Comprobar la veracidad de la información</b>	19,6% 80,2%
<b>Organizar información</b>	14,8% 85,0%
<b>Generar nuevos contenidos</b>	62,1% 37,7%

Se puede observar en la tabla anterior tres cuestiones fundamentales. En primer lugar, la

gran mayoría del alumnado de la UdL cree tener buenas habilidades, en general, en el uso de Internet para la elaboración de trabajos académicos: 83,0% para buscar información; 85,9% para encontrar información específica; 82,9% para escoger entre fuentes fiables; 80,2% para comprobar veracidad de la información; y 85,0% para organizar información. No obstante, en el momento de generar nuevos contenidos solo un 37,7% dice encontrarse en la franja alta. En segundo lugar, son pocos los sujetos que consideran que tienen dificultades con: un 16,8% para la búsqueda de información; un 13,9% para encontrar información específica; un 16,9% para la elección de fuentes fiables; un 19,6% para comprobar la veracidad; y un 14,8% para organizar la información. Sin embargo, un total de un 62,1% reconoce que su dominio es bajo en cuanto a generar nuevos contenidos. En último lugar, se pueden distinguir dos grupos de percepción competencial, de va de acuerdo con la complejidad de la tarea. Por un lado, se documenta entre un 80,2% y un 85,9% de estudiantes de la UdL que cree tener buen dominio en la gestión de la información (búsqueda y selección) y en la planificación (organización de la información), mientras que tan solo uno de cada tres alumnos (37,7%) dice poder generar nuevos conocimientos satisfactoriamente.

Por centros, los datos son los siguientes:

**Tabla 65***Percepción competencial en las habilidades para elaborar un trabajo académico**digitalmente por centros*

	ETSEA	FDET	FEPTS	FIF	FLL	FM	EPS	INEFC
<b>Buscar información según el grado de complejidad</b>	13,0%	14,0%	9,3%	13,7%	12,0%	16,0%	20,0%	36,7%
	86,9%	86,0%	90,6%	86,2%	87,9%	83,9%	80,0%	63,2%
<b>Encontrar información específica para las tareas</b>	13,0%	13,7%	7,3%	12,7%	10,1%	11,9%	16,9%	26,0%
	86,9%	86,2%	92,6%	87,2%	89,8%	88,0%	83,0%	74,0%
<b>Escoger fuentes fiables entre fuentes diversas</b>	14,7%	14,2%	13,2%	15,4%	11,9%	15,9%	13,3%	36,7%
	85,2%	85,7%	86,7%	84,5%	88,0%	84,0%	86,6%	63,2%
<b>Comprobar la veracidad de la información</b>	15,2%	21,5%	17,3%	16,3%	17,4%	19,0%	16,3%	34,0%
	84,7%	78,4%	82,6%	83,6%	82,5%	80,9%	83,6%	66,0%
<b>Organizar información</b>	13,0%	15,0%	12,0%	9,0%	14,8%	13,6%	21,3%	20,4%
	86,9%	84,9%	87,9%	90,9%	85,1%	86,3%	78,6%	79,5%
<b>Generar nuevos contenidos</b>	70,7%	61,3%	50,7%	65,4%	62,3%	58,6%	65,0%	63,2%
	29,2%	38,6%	49,2%	34,5%	37,6%	41,3%	35,0%	36,7%

Como hemos comentado, los estudiantes de la gran mayoría de centros de la UdL creen tener buenas competencias cuando se trata de elaborar un trabajo académico digital, salvo en la generación de nuevos contenidos. La singularidad la marca el INEFC en todos los subprocesos del proceso escritor. Únicamente un 63,2% (frente al 83,0% de media) considera ser competente en la búsqueda de información; un 74,0% (frente al 85,9% de media) en encontrar la que necesitan; un 63,2% (frente al 82,9% de media) en escoger fuentes fiables; un 66,0% (frente al 80,2% de media) en comprobar la veracidad de la información; y un 79,5% (frente al 85,0% de media) en organizarla. A la hora de generar nuevos contenidos, los estudiantes del INEFC se muestran como los otros, con competencias para un 36,7%.

Otros resultados derivados de la tabla anterior indican opiniones interesantes. En particular, a la hora de buscar información, los estudiantes de la ETSEA, la FEPTS, la FLL y la FM dicen ser altamente competentes en un 86,9%, un 90,6%, un 87,9% y un 83,9% respectivamente, teniendo en cuenta que los restantes centros fluctúan entre un 80,0% y un 86,2%, a excepción, como decíamos del INEFC. En cuanto a la organización de la información, destacan la FIF y la EPS. La primera por su elevado porcentaje de estudiantado

(90,9%) que afirma ser competente en la organización de información y la segunda, al contrario, porque un 78,6% cree no serlo frente al 84,9% y el 87,9% de los otros centros y, a excepción de nuevo, y como ya hemos explicado, del INEFC. Por lo que se refiere a la generación de nuevos contenidos, sobresalen los resultados de la FEPTS (49,2%) frente a la media de 37,7% y al contrario que los de la ETSEA (29,2%).

En consecuencia, pueden establecerse dos grupos diferenciados atendiendo a la percepción competencial que dicen tener los universitarios para la gestión de la información: un grupo con altas consideraciones sobre sus habilidades en cuanto a la búsqueda, la selección y la comprobación de la información en el que se encuentran la ETSEA, la FDET, la FEPTS, la FIF, la FLL, la FM y la EPS; y otro grupo en el que se halla solo el INEFC, que cree tener dichas competencias ligeramente inferiores. Para la planificación de información y la textualización, siendo los porcentajes similares, no podemos establecer grupos diferentes de comportamiento, en este caso de percepción competencial.

Vistas las consideraciones mayormente positivas del estudiantado de la UdL sobre sus habilidades en la elaboración de un trabajo académico digital, nos parece interesante profundizar sobre la formación en TIC<sup>34</sup> que ofrece la universidad y que corresponde, tal y como decíamos al inicio de este apartado, al segundo punto a tratar. El estudio CODI nos ofrece tres cuestiones en referencia a ello: si han recibido formación transversal; su valoración si la han hecho; y si no la han hecho, las razones de ello.

---

<sup>34</sup> De acuerdo con el artículo 12.8 del Real Decreto 861/2010:

*[...] d'acord amb l'article 46.2.i de la Llei Orgànica d'Universitats 6/2001, els estudiants podran obtenir reconeixement acadèmic en crèdits per la participació en activitats universitàries culturals, esportives, de representació estudiantil, solidàries i de cooperació. A aquest efecte, el pla d'estudis haurà de contemplar la possibilitat que els estudiants obtinguin un reconeixement d'almenys 6 crèdits sobre el total de l'esmentat pla, per la participació en les esmentades activitats.*

La UdL lo ofrece mediante una materia transversal de 6 créditos que consta en todos los planes de estudio de todos los grados. Puede ser estratégica o transversal.

Para más información, puede consultarse la normativa aprobada por el Consejo de Gobierno en fecha 26 de junio de 2013, modificada el 28 de mayo de 2014 y el 30 de marzo de 2016.

Nos detenemos en primer lugar, en los porcentajes relativos a si han recibido formación en TIC.

**Tabla 66**

*Formación recibida*

<b>Formación transversal recibida</b>	4,4%
<b>Formación transversal no recibida</b>	94,7%

Los resultados obtenidos en el análisis general concluyen que tan solo un 4,4% de media del estudiantado de la UdL ha recibido formación en TIC mientras que un 94,7% de media no lo ha hecho.

En lo que a centros se refiere, reproducimos la siguiente tabla que da cuenta de ello:

**Tabla 67**

*Formación recibida por centros*

	<b>ETSEA</b>	<b>FDET</b>	<b>FEPTS</b>	<b>FIF</b>	<b>FLL</b>	<b>FM</b>	<b>EPS</b>	<b>INEFC</b>
<b>Formación transversal recibida</b>	0,0%	3,6%	10,1%	8,8%	3,0%	5,8%	4,3%	0,0%
<b>Formación transversal no recibida</b>	100%	96,4%	89,9%	91,2%	97,0%	94,2%	95,7%	100%

Como puede verse, la FEPTS (10,1%) y la FIF (8,8%) son los centros con mayor porcentaje de estudiantes que ha recibido formación. En el lado opuesto, en la ETSEA y el INEFC discente afirma haber recibido formación transversal en TIC.

Se recogen en la tabla siguiente los datos sobre la valoración de la formación que tienen aquellos estudiantes que sí se han formado en TIC.

**Tabla 68***Valoración de la formación recibida*

<b>Nada satisfactoria</b>	0,5%
<b>Poco satisfactoria</b>	29,4%
<b>Bastante satisfactoria</b>	33,5%
<b>Muy satisfactoria</b>	28,5%
<b>Excelente</b>	12,8%

Los datos presentados indican que, de los estudiantes que han recibido formación, un 74,8% afirma estar bastante satisfecho (33,5%), mucho (28,5%) o que la formación ha sido excelente (12,8%). Por otra parte, un 29,9% de ellos no están del todo satisfechos con la formación recibida (0,5% nada satisfecho y 29,4% poco satisfecho).

Por centros, los resultados son los siguientes:

**Tabla 69***Valoración de la formación recibida por centros*

	<b>ETSEA</b>	<b>FDET</b>	<b>FEPTS</b>	<b>FIF</b>	<b>FLL</b>	<b>FM</b>	<b>EPS</b>	<b>INEFC</b>
<b>Nada satisfactoria</b>	--	0,0%	3,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	--
<b>Poco satisfactoria</b>	--	12,5%	6,9%	22,2%	33,3%	22,2%	50,0%	--
<b>Bastante satisfactoria</b>	--	37,5%	41,4%	22,3%	33,3%	66,7%	0,0%	--
<b>Muy satisfactoria</b>	--	37,5%	44,8%	44,4%	33,3%	11,1%	0,0%	--
<b>Excelente</b>	--	12,5%	3,5%	11,1%	0,0%	0,0%	50,0%	--

Como puede verse, la mayoría de estudiantes de la FDET, la FEPTS, la FIF y la FM están bastante o muy satisfechos o consideran el curso excelente. Concretamente son un 87,5%, un 89,7%, un 77,8% y otro 77,8%, respectivamente. Por debajo se sitúan la FLL con un 66,6% y la EPS con un 50,0%. En general, esto supone un 74,9% de media de satisfacción. Como decíamos, más flojas son las valoraciones de la FLL y de la EPS que, para el primer centro, un 33,3%, y para el segundo centro, un 50,0%, han quedado poco satisfechos con la formación recibida. Les sigue la FIF y la FM ambas con un 22,2%, la FDET con un 12,5% y la FEPTS con un 6,9%. En última instancia, despunta el 3,4% del estudiantado de la FEPTS

que no está nada satisfecho con las enseñanzas percibidas frente a la nulidad para los restantes centros. En conjunto, tres centros, la FLL, la FM y la EPS destacan por el desglose de opiniones. En otras palabras, resulta interesante que la FLL tenga todo el estudiantado repartido entre las variables “poco”, “bastante” y “muy satisfactoria” (todas ellas con un 33,3%) suponiendo un 0,0% para los extremos (“nada satisfactoria” y “excelente” la formación). Lo mismo ocurre con la FM en cuanto a las variables del extremo, sin embargo el *grosso* de estudiantado (66,7%) se centra en “bastante satisfactoria”. Y por último, es curioso, si más no, que la mitad de los encuestados de la EPS consideren la formación recibida “poco satisfactoria” y la otra mitad, “excelente”.

En cuanto al establecimiento de grupos, podríamos dictaminar dos según la cantidad de estudiantado en las franjas altas de valoración de la formación a pesar de que las diferencias son mínimas. Así pues, por un lado, tendríamos la FDET, la FEPTS, la FIF y la FM en el que la gran mayoría tiene buena consideración de la formación recibida, y por otro lado, el grupo configurado por la FLL y la EPS en que la mitad para el primero y algo más de la mitad para el segundo, evalúan la formación como bastante, muy satisfactoria o excelente.

Interesante resulta también la información que puede extraerse sobre los motivos por los que no han realizado tal formación y que se muestran en la siguiente tabla:

**Tabla 70**

*Motivos de no haber recibido formación transversal en TIC*

<b>Por desconocimiento</b>	71,8%
<b>Por desinterés</b>	12,8%
<b>Por coincidencia de horarios</b>	8,6%

La principal razón por la que casi tres cuartas partes del estudiantado de la UdL dice no haber recibido formación es por desconocimiento. Aun conociendo la posibilidad de recibir formación, un 21,4% no la realiza por desinterés (12,8%) o por coincidencia de horarios

(8,6%).

Estos resultados trasladados por centros son los siguientes:

**Tabla 71**

*Motivos de no haber recibido formación transversal en TIC por centros*

	ETSEA	FDET	FEPTS	FIF	FLL	FM	EPS	INEFC
<b>Desconocimiento</b>	80,1%	73,1%	66,8%	64,7%	82,0%	65,8%	67,4%	80,4%
<b>Desinterés</b>	16,7%	15,7%	8,4%	14,7%	9,0%	15,8%	13,0%	9,8%
<b>Coincidencia de horarios</b>	2,6%	5,4%	11,9%	10,8%	6,0%	11,8%	15,2%	7,8%

De los datos se desprende que cuatro de cada cinco alumnos de la FLL (82,0%), la ETSEA (80,1%) y el INEFC (80,4%) desconocen la existencia de tal formación. En los restantes centros (la FDET con un 73,1%, la FEPTS con un 66,8%, la FIF con un 64,7%, la FM con un 65,8% y la EPS con un 67,4%) son entre tres y cuatro alumnos sobre cinco los que dicen no conocerla. Estos altos porcentajes en cuanto al desconocimiento de la oferta formativa afecta, indudablemente, sobre los resultados en “desinterés” (entre un 8,4% y un 16,7%) y en “coincidencia de horarios” (entre un 2,6% y un 15,2%). Ambos responderían a alumnado que conoce la existencia de formación en TIC, aunque no les interesa o no pueden asistir por cuestiones de horario. Como se desprende de los datos, no es posible establecer grupos de comportamiento según las razones que les llevan a no haber realizado dicha formación.

Analizadas las cifras sobre las percepciones competenciales, se examinan las necesidades formativas que creen precisar los estudiantes para ser competentes digitalmente.

**Tabla 72**

*Necesidad de formación en las etapas de escritura académica digital*

	Necesitan formación	No necesitan formación
<b>Buscar información</b>	42,3%	57,6%
<b>Encontrar información específica</b>	46,2%	53,6%
<b>Elegir fuentes fiables</b>	50,9%	48,9%
<b>Comprobar veracidad de la información</b>	39,4%	60,4%
<b>Organizar y clasificar información</b>	25,8%	74,0%
<b>Generar nuevos contenidos</b>	13,5%	86,3%
<b>En todos los aspectos</b>	3,9%	95,9%

Los anteriores datos muestran la poca concienciación del estudiantado de que necesitan formación en diferentes aspectos. Concretamente, se desglosan de la siguiente manera: buscar información (42,3%), encontrarla de manera específica (46,2%), elegir fuentes según fiabilidad (50,9%), comprobar la veracidad de la información (39,4%), organizar y clasificar la información (25,8%) y generar nuevos contenidos (13,5%). En todos ellos, sin embargo, tan solo es un 3,9% de la muestra que reconoce necesitar formación.

La distribución por centros se muestra en la siguiente tabla, en la que la primera fila corresponde a la necesidad de formación y la segunda a la creencia de que no les hace falta:

**Tabla 73**

*Necesidad de formación en las etapas de escritura académica digital por centros*

	ETSEA	FDET	FEPTS	FIF	FLL	FM	EPS	INEFC
<b>Buscar información</b>	48,8%	42,2%	43,7%	50,0%	36,3%	42,3%	45,1%	30,1%
	51,1%	57,7%	56,2%	50,0%	63,6%	57,6%	54,8%	69,8%
<b>Encontrar información específica</b>	50,5%	45,1%	50,1%	58,7%	50,0%	45,2%	38,7%	32,0%
	49,4%	54,8%	49,8%	41,2%	50,0%	54,7%	61,2%	67,9%
<b>Elegir fuentes fiables</b>	51,7%	44,8%	50,1%	50,8%	58,1%	45,8%	48,3%	50,9%
	48,2%	55,1%	49,8%	49,1%	41,8%	54,1%	51,6%	49,0%
<b>Comprobar veracidad de la información</b>	42,5%	34,8%	43,4%	43,8%	46,3%	35,8%	35,4%	33,9%
	57,4%	65,1%	56,5%	56,1%	53,6%	64,1%	64,5%	66,0%
<b>Organizar y clasificar información</b>	28,7%	19,6%	29,7%	26,3%	26,3%	25,8%	24,1%	26,4%
	71,2%	80,3%	70,2%	73,6%	73,6%	74,1%	75,8%	73,5%
<b>Generar nuevos contenidos</b>	18,9%	15,5%	17,4%	9,6%	16,3%	15,2%	6,4%	9,4%
	81,0%	84,4%	82,5%	90,3%	83,6%	84,7%	93,5%	90,5%
<b>En todos los aspectos</b>	5,1%	4,0%	4,9%	6,1%	3,6%	2,3%	1,6%	3,7%
	94,8%	95,9%	95,0%	93,8%	96,3%	97,6%	98,3%	96,2%

En la tabla anterior se recoge, como decíamos, la poca percepción del estudiantado sobre su necesidad de formación en cuanto a las etapas que configuran el proceso de escritura académica digital. Así, los estudiantes de todos los centros tienen buena consideración sobre sus conocimientos a la hora de buscar información y dicen que necesitan formación entre un 42,2% y un 48,8%. Se acentúan los porcentajes de la FIF, centro en el que la mitad del estudiantado así lo considera, al contrario de lo que sucede en la FLL, con tan solo un 36,3%

y en el INEFC, con un 30,1%.

Sobre su creencia de precisar formación para encontrar información específica, los datos revelan que entre un 45,1% y un 50,5% así lo consideran. No obstante, difieren la EPS, el INEFC y la FIF. Los dos primeros sobresalen con un 38,7% y un 32,0% respectivamente, mientras que la FIF aumenta hasta un 58,7%.

En cuanto a elegir fuentes fiables, la totalidad de los centros dice requerir enseñanzas entre un 44,8% y un 51,7%, a excepción de la FEPTS que asciende hasta un 57,1% y la FLL hasta un 58,1%. A la hora de comprobar la veracidad de las fuentes, los resultados nos indican que el estudiantado de la UdL cree necesitar formación entre un 34,8% y un 43,8% salvo para la FLL que es más crítica en ello con un 46,3% y el INEFC que no confía tanto en sus capacidades con un 33,9%. Cuando tienen que organizar y clasificar información, todos los centros, con porcentajes que oscilan entre el 24,1% y el 29,7%, opinan que necesitan instrucción, despuntando, al contrario, la FDET con un 19,6%. En el momento que tienen que generar nuevos contenidos, los porcentajes en cuanto a precisar formación son menores, entre un 9,4% y un 18,9%, destacando la EPS con tan solo un 6,4%. Para finalizar, cuando se les preguntó sobre si estiman necesitar conocimientos en todas las etapas anteriores, casi la totalidad del estudiantado de la UdL repara en ello con vulgares porcentajes que fluctúan entre un 1,6% y un 5,1%.

A raíz, pues, de los resultados presentados no podemos establecer grupos según las necesidades de formación que consideran los estudiantes en ninguna de las etapas de escritura académica digital puesto que los datos estadísticos difieren mínimamente entre ellos, y a excepción de la revisión y de la citación y la elaboración de bibliografía que no se ha contemplado en el cuestionario CODI.

#### **4.4. Síntesis de los resultados**

Sin ánimos de extendernos y dada la gran cantidad de datos a los que nos enfrentamos, hemos querido incluir en este apartado, y a modo de resumen, nueve tablas. La primera tabla contiene la información referente a los datos generales obtenidos en el cuestionario CODI y las ocho restantes incluyen los resultados, también del cuestionario CODI, por centros. Sobre las tablas por centros, éstas engloban exclusivamente aquellos datos que se diferencian de las medias obtenidas de la UdL y detalladas en la primera tabla de esta sección, y que, consecuentemente, son significativas para esta investigación. Los datos en cuestión versan sobre: el uso y la utilidad de internet en tareas académicas; el fenómeno “papel vs. digital”; los resultados sobre la búsqueda y la selección de información pertenecientes a la etapa de gestión de la información; los datos de las sucesivas etapas de la escritura académica digital, a saber, la planificación, la textualización y la revisión; los resultados de la elaboración de bibliografía y citación; los datos en referencia a las creencias sobre la infoxicación y el plagio; y, los resultados sobre la percepción competencial, su formación en TIC y sus necesidades.

**Tabla 74**

*Resumen de los datos generales del cuestionario CODI*

<b>USO DE INTERNET</b>	<b>General</b>	99,2% accede a la universidad habiendo utilizado Internet.	
	<b>Con fines académicos</b>	98,0% accede a la universidad habiendo utilizado Internet.	
<b>UTILIDAD DE INTERNET</b>		96,1% está de acuerdo en que Internet ayuda en la elaboración de tareas académicas.	
<b>GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	<b>Papel vs. digital</b>		43,3% papel y 78,4% digital
	<b>BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN</b>	<b>Razones</b>	93,4% tiene muchos recursos, 92,6% es de fácil acceso, 90,1% la información es actual, 67,2% la información es fiable y 52,8% se puede copiar y pegar.
		<b>Estrategias</b>	62,3% utiliza una estrategia (51,9% palabras clave) y 37,3% más de una estrategia (19,7% escribir frases y palabras clave)
		<b>Lugares</b>	85,3% Google, 50,5% Google académico, 49,3% Wikipedia, 33,1% metabuscadores de la biblioteca y 27,7% bases de datos.
		<b>Lenguas</b>	72,9% castellano y/o catalán, 20,5% castellano y/o catalán + inglés y/o francés, 3,6% inglés y/o francés, 2,2% depende de la asignatura y/o del trabajo, 0,3% asiáticas y 0,0% otras europeas.
		<b>Criterios</b>	46,4% fiabilidad, 43,0% comparación entre fuentes y 10,5% primeros resultados del buscador.
	<b>SELECCIÓN DE INFORMACIÓN</b>	<b>Criterios de fiabilidad</b>	81,5% lugar, 80,8% tipo de noticia, 73,6% título, 42,4% autor, 30,1% primeros resultados del buscador y 22,0% otros.
		<b>Otros criterios de fiabilidad</b>	7,0% contenido, calidad y coherencia, 3,7% año de publicación y/o fecha de actualización y 3,6% fiabilidad sin especificar.
<b>PLANIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	<b>Procedimientos</b>	87,5% guardar la información en el ordenador, 50,2% guardar la información en la nube, 32,6% copiar la URL en el trabajo, 23,7% uso de gestores bibliográficos, 22,5% copia de la información en el trabajo, 11,3% uso de gestores URL, 6,9% uso de Twitter y 6,3% uso de Facebook.	
<b>TEXTUALIZACIÓN</b>	<b>Herramientas</b>	86,1% correo electrónico, 73,7% Whatsapp, 65,1% Drive, 47,3% Campus Virtual, 36,0% Dropbox, 28,5% Facebook, 6,7% Telegram y 4,0% otras herramientas	
<b>REVISIÓN DEL TEXTO</b>	<b>Autoría de corrección</b>	64,8% entre todos, 56,1% cada uno su parte, 29,7% una persona del grupo y 6,5% no corrige	
	<b>Herramientas</b>	75,8% corrector del procesador de texto, 58,6% traductores en línea, 52,9% escribir la palabra en el buscador, 51,7% diccionarios en línea, 45,5% corrector en línea, 22,3% gramática en línea, 14,7% diccionarios en formato papel, 9,9% foros lingüísticos y 9,2% libros de gramática	

<b>ELABORACIÓN DE BIBLIOGRAFÍA Y CITACIÓN</b>	<b>Frecuencia</b>	58,4% siempre, 37,4% a veces y 3,9% nunca
	<b>Procedimientos</b>	63,7% según la guía de presentación de trabajos, 41,6% según el propio criterio, 26,4% con un gestor bibliográfico, 13,2% con un generador de bibliografía en línea y 10,1% otras maneras
	<b>Otros procedimientos</b>	89,9% ninguna de las anteriores, 3,1% sigo las normas (APA, Chicago, etc.), 2,5% busco ejemplos en la web y/o en otros trabajos, 1,8% depende de las demandas del profesor y su criterio, 1,1% copio URL y 0,7% escribo tal y como me enseñaron en Educación Secundaria
	<b>Ante el desconocimiento de cómo hacerlo</b>	58,6% preguntar a un amigo/a, 57,3% buscarlo en Google, 56,8% preguntar a un profesor/a, 53,7% buscarlo en la guía de trabajos, 15,3% preguntar al bibliotecario y 10,5% optar por no citar
	<b>Citación</b>	70,6% la pongo a mi manera y cito, 11,8% la pongo a mi manera pero no cito, 8,0% la pongo entre comillas y cito, 4,2% copio y pego la información, 3,3% anoto URL a pie de página o al final del trabajo y 1,6% la pongo entre comillas pero no cito
<b>PERCEPCIÓN DE LA INFOXICACIÓN Y EL PLAGIO</b>	<b>Infoxicación</b>	77,6% dificulta la selección de información y 86,8% permite profundizar en los trabajos
	<b>Plagio</b>	69,9% copiar de un libro es plagio, 58,9% copiar de una web es plagio, 84,0% traducir es plagio, 36,2% copiar y ponerlo a mi manera es plagio y 85,3% es necesario citar si se extrae información de Internet
<b>COMPETENCIAS, LAGUNAS Y NECESIDADES FORMATIVAS EN TIC</b>	<b>Percepción competencial</b>	83,0% buscar información según el grado de complejidad, 85,9% encontrar información específica para las tareas, 82,9% escoger fuentes fiables entre diversas fuentes, 80,2% comprobar veracidad de la información, 85,0% organizar información y 37,7% generar nuevos contenidos
	<b>Formación recibida</b>	4,4% sí y 94,7% no
	<b>Opinión de la formación recibida</b>	0,5% nada satisfactoria, 29,4% poco satisfactoria, 33,5% bastante satisfactoria, 28,5% muy satisfactoria y 12,8% excelente
	<b>Razones de no recibir formación</b>	71,8% por desconocimiento, 12,8% por desinterés y 8,6% por coincidencia de horarios
	<b>Necesidad de formación</b>	42,3% buscar información, 46,2% encontrar información específica, 39,4% elegir fuentes fiables, 29,4% comprobar veracidad de la información, 25,8% organizar la información, 13,5% generar nuevos contenidos y 3,9% todos los aspectos

**Tabla 75***Resumen de los datos de la ETSEA del cuestionario CODI*

<b>USO DE INTERNET</b>	<b>Con fines académicos</b>	45,9% en Educación Primaria (29,5%-39,4%)	
<b>GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	<b>SELECCIÓN DE INFORMACIÓN</b>	<b>Criterios</b>	51,0% comparación entre fuentes (41,9%-42,4%)
		<b>Otros criterios de fiabilidad</b>	11,0% contenido, calidad y coherencia (3,8%-7,5%)
<b>COMPETENCIAS, LAGUNAS Y NECESIDADES FORMATIVAS EN TIC</b>	<b>Percepción competencial</b>	86,9% buscar información según el grado de complejidad (80,0%-86,2%) y 29,2% generar nuevos contenidos (34,5%-41,3%)	
	<b>Formación recibida</b>	0,0% sí (3,0%-8,8%)	
	<b>Razones de no recibir formación</b>	80,1% por desconocimiento (65,8%-73,1%)	

**Nota.** Entre paréntesis indicamos la media de los restantes centros.

**Tabla 76**

*Resumen de los datos de la FDET del cuestionario CODI*

<b>USO DE INTERNET</b>	<b>Con fines académicos</b>	44,7% en Educación Primaria (29,5%-39,4%) 46,6% en Educación Secundaria (50,5-62,2%)	
<b>GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	<b>Papel vs. digital</b>	85,2% digital (72,6-83,4%)	
	<b>BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN</b>	<b>Razones</b>	63,8% copia y pega (47,3%-56,6%)
		<b>Lenguas</b>	82,7% castellano y/o catalán (66,6%-76,8%), 8,8% castellano y/o catalán + inglés y/o francés (13,7%-27,9%), 5,6% depende de la asignatura y/o trabajo (0,2%-1,9%), 0,4% otras europeas (0,0%) y 0,8% asiáticas (0,0%)
	<b>SELECCIÓN DE INFORMACIÓN</b>	<b>Criterios</b>	36,0% comparación entre fuentes (41,9%-42,4%)
<b>PLANIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	<b>Procedimientos</b>	36,2% guardar información en la nube (43,1%-56,7%)	
<b>ELABORACIÓN DE BIBLIOGRAFÍA Y CITACIÓN</b>	<b>Ante el desconocimiento de cómo hacerlo</b>	36,4% buscarlo en la guía de trabajos (42,3%-68,1%)	
	<b>Citación</b>	9,8% copio y pego la información (0,9%-5,2%)	
<b>PERCEPCIÓN DE LA INFOXICACIÓN Y EL PLAGIO</b>	<b>Plagio</b>	24,6% es necesario citar si se extrae información de Internet (4,5%-18,0%)	
<b>COMPETENCIAS, LAGUNAS Y NECESIDADES FORMATIVAS EN TIC</b>	<b>Necesidad de formación</b>	19,6% organizar la información (24,1%-29,7%)	

**Tabla 77**

*Resumen de los datos de la FEPTS del cuestionario CODI*

<b>USO DE INTERNET</b>	<b>General</b>	61,3% Educación Primaria y Secundaria (48,7%-56,8%)	
<b>GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	<b>Papel vs. digital</b>		
	<b>BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN</b>	<b>Razones</b>	97,3% actualización (87,0%-90,8%)
		<b>Lenguas</b>	84,7% castellano y/o catalán (66,6%-76,8%)
<b>SELECCIÓN DE INFORMACIÓN</b>	<b>Otros criterios de fiabilidad</b>	90,0% lugar (78,3%-85,3%), 89,9% tipo de noticia (78,3%-86,4%), 84,9% título (68,2%-81,6%), 53,5% autor (36,3%-50,4%) y 23,1% primeros resultados del buscador (25,2%-36,4%)	
<b>PLANIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	<b>Procedimientos</b>	40,1% copiar URL al trabajo (27,5%-36,4%) y 12,9% uso de gestores bibliográficos (15,8%-27,4%)	
<b>TEXTUALIZACIÓN</b>	<b>Herramientas</b>	0,2% otras herramientas (1,8%-5,0%) y 90,0% Drive (37,2%-69,6%)	
<b>REVISIÓN DEL TEXTO</b>	<b>Herramientas</b>	55,1% correctores en línea (41,6%-51,3%)	
<b>ELABORACIÓN DE BIBLIOGRAFÍA Y CITACIÓN</b>	<b>Procedimientos</b>	84,0% según la guía de presentación de trabajos (47,9%-75,2%)	
	<b>Ante el desconocimiento de cómo hacerlo</b>	75,6% buscarlo en la guía de trabajos (42,3%-68,1%)	
<b>PERCEPCIÓN DE LA INFOXICACIÓN Y EL PLAGIO</b>	<b>Infoxicación</b>	92,0% permite profundizar en los trabajos (85,2%-88,8%)	
	<b>Plagio</b>	69,5% copiar de una web es plagio (53,3%-65,4%) y 23,1% copiar y ponerlo a mi manera es plagio (28,3%-38,7%)	
<b>COMPETENCIAS, LAGUNAS Y NECESIDADES FORMATIVAS EN TIC</b>	<b>Percepción competencial</b>	90,6% buscar información según el grado de complejidad (80,0%-86,2%) y 49,2% generar nuevos contenidos (34,5%-41,3%)	
	<b>Formación recibida</b>	10,1% sí (3,0%-8,8%)	

**Tabla 78**

*Resumen de los datos de la FIF del cuestionario CODI*

<b>USO DE INTERNET</b>	<b>General</b>	0,0% universidad (0,2%-1,1%)	
<b>GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	<b>Papel vs. digital</b>	50,9% papel (36,9%-41,4%)	
	<b>BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN</b>	<b>Razones</b>	75,2% la información es fiable (61,5%-72,6%)
		<b>Estrategias</b>	14,4% escribo frases + palabras clave + buscadores avanzados (0,0%-9,6%) y 9,9% escribo frases + búsqueda avanzada (11,5%-24,6%)
		<b>Lugares</b>	92,1%, Google Académico (33,2%-45,8%), 57,4% metabuscador de la biblioteca (22,0%-31,9%), 40,6% bases de datos (16,4%-35,1%), 66,3% Google (87,1%-91,3%) y 28,7% Wikipedia (41,7%-60,9%)
		<b>Lenguas</b>	FIF: 64,8% castellano y/o catalán (66,6%-76,8%), 32,4% castellano y/o catalán + inglés y/o francés (13,7%-27,9%), 0,9% inglés y/o francés (1,1%-4,7%) y 0,0% depende de la asignatura y/o trabajo (0,2%-1,9%)
	<b>SELECCIÓN DE INFORMACIÓN</b>	<b>Criterios</b>	53,9% fiabilidad (41,3%-51,7%) y 37,3% comparación entre fuentes (41,9%-42,4%)
		<b>Criterios de fiabilidad</b>	29,7% autor (36,3%-50,4%)
		<b>Otros criterios de fiabilidad</b>	9,0% año de publicación y/o fecha de actualización (0,0%-3,3%)
	<b>PLANIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	<b>Procedimientos</b>	20,0% copiar URL al trabajo (27,5%-36,4%) y 66,6% uso de gestores bibliográficos (15,8%-27,4%)
	<b>TEXTUALIZACIÓN</b>	<b>Herramientas</b>	12,7% Facebook (24,4%-44,0%) y 90,9% Drive (37,2%-69,6%)
<b>REVISIÓN DEL TEXTO</b>	<b>Herramientas</b>	86,4% correctores del procesador de texto (69,2%-81,6%), 43,1% escribir la palabra en el buscador (47,4%-59,6%), 35,4% corrector en línea (41,6%-51,3%) y 12,8% gramática en línea (18,3%-28,8%)	
<b>ELABORACIÓN DE BIBLIOGRAFÍA Y CITACIÓN</b>	<b>Frecuencia</b>	81,0% siempre (39,2%-68,2%), 18,9% casi siempre (29,6%-51,3%) y 0,0% nunca (1,8%-9,4%)	
	<b>Procedimientos</b>	85,3% según la guía de presentación de trabajos (47,9%-75,2%), 11,7% según el propio criterio (26,5%-59,0%) y 87,3% con un gestor bibliográfico (9,6%-33,9%)	
	<b>Otros procedimientos</b>	0,0% sigo las normas (APA, Chicago, etc.) (1,2%-4,5%)	
	<b>Citación</b>	0,9% la pongo a mi manera pero no cito (5,7%-25,0%)	

<b>PERCEPCIÓN DE LA INFOXICACIÓN Y EL PLAGIO</b>	<b>Plagio</b>	90,0% traducir es plagio (78,7%-88,5%)
<b>COMPETENCIAS, LAGUNAS Y NECESIDADES FORMATIVAS EN TIC</b>	<b>Percepción competencial</b>	90,9% organizar información (84,9%-87,9%)

**Tabla 79**

*Resumen de los datos de la FLL del cuestionario CODI*

<b>USO DE INTERNET</b>	<b>General</b>	0,0% universidad (0,2%-1,1%):	
	<b>Con fines académicos</b>	0,0% en la universidad (1,1%-3,2%)	
<b>GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	<b>Papel vs. digital</b>	52,2% papel (36,9%-41,4%)	
	<b>BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN</b>	<b>Razones</b>	57,4% la información es fiable (61,5%-72,6%) y 42,2% se puede copiar y pegar (47,3%-56,6%)
		<b>Lugares</b>	55,0% metabuscador de la biblioteca (22,0%-31,9%)
		<b>Lenguas</b>	1,8% asiáticas (0,0%)
	<b>SELECCIÓN DE INFORMACIÓN</b>	<b>Criterios</b>	50,5% comparación entre fuentes (41,9%-42,4%)
<b>Otros criterios de fiabilidad</b>		5,2% referencia bibliográfica, del profesor y/o compañero (0,0%-1,6%) y 3,1% propio criterio (0,0%-0,6%)	
<b>PLANIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	<b>Procedimientos</b>	13,7% copiar la información al trabajo (15,3%-29,9%)	
<b>TEXTUALIZACIÓN</b>	<b>Herramientas</b>	60,5% (39,6%-51,2%) Campus Virtual y 44,4% Facebook (24,4%-44,0%)	
<b>REVISIÓN DEL TEXTO</b>	<b>Herramientas</b>	68,5% traductor en línea (51,3%-62,5%) y 63,8% diccionario en línea (42,0%-59,6%)	
<b>ELABORACIÓN DE BIBLIOGRAFÍA Y CITACIÓN</b>	<b>Procedimientos</b>	20,1% con un generador de bibliografía en línea (7,6%-15,4%)	
	<b>Otros procedimientos</b>	8,1% según las demandas del profesor/a (0,0%-3,2%) y 5,1% busco ejemplos en la web y/o en otros trabajos (0,9%-3,8%)	
	<b>Ante el desconocimiento de cómo hacerlo</b>	3,6% optar por no citar (4,5%-16,0%)	
	<b>Citación</b>	0,9% la pongo a mi manera pero no cito (5,7%-25,0%)	
<b>COMPETENCIAS, LAGUNAS Y NECESIDADES FORMATIVAS EN TIC</b>	<b>Percepción competencial</b>	87,9% buscar información según el grado de complejidad (80,0%-86,2%)	
	<b>Razones de no recibir formación</b>	82,0% por desconocimiento (65,8%-73,1%)	
	<b>Necesidad de formación</b>	46,3% comprobar veracidad de la información (34,8%-43,8%)	

**Tabla 80***Resumen de los datos de la FM del cuestionario CODI*

<b>GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	<b>BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN</b>	<b>Lugares</b>	44,5% bases de datos (16,4%-35,1%)
<b>PLANIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	<b>Procedimientos</b>		59,7% guardar información en la nube (43,1%-56,7%)
<b>TEXTUALIZACIÓN</b>	<b>Herramientas</b>		65,8% Whatsapp (67,6%-79,8%) y 60,2% Dropbox (19,6%-38,4%)
<b>REVISIÓN DEL TEXTO</b>	<b>Autoría de corrección</b>		63,0% cada uno su parte (51,0%-61,7%)
<b>PERCEPCIÓN DE LA INFOXICACIÓN Y EL PLAGIO</b>	<b>Infoxicación</b>		91,0% permite profundizar en los trabajos (85,2%-88,8%)

**Tabla 81**

*Resumen de los datos de la EPS del cuestionario CODI*

<b>USO DE INTERNET</b>	<b>General</b>	0,0% universidad (0,2%-1,1%)	
<b>GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	<b>Papel vs. digital</b>	33,3% papel (36,9%-41,4%)	
	<b>BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN</b>	<b>Lenguas</b>	7,0% inglés y/o francés (1,1%-4,7%) y 5,2% depende de la asignatura y/o trabajo (0,2%-1,9%)
		<b>Criterios</b>	50,0% comparación entre fuentes (41,9%-42,4%)
	<b>SELECCIÓN DE INFORMACIÓN</b>	<b>Criterios de fiabilidad</b>	63,3% título (68,2%-81,6%)
		<b>Otros criterios de fiabilidad</b>	12,0% contenido, calidad y coherencia (3,8%-7,5%) y 8,0% fiabilidad sin especificar (0,0%-5,2%)
<b>PLANIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	<b>Procedimientos</b>	21,6% uso de gestores URL (5,8%-10,1%)	
<b>TEXTUALIZACIÓN</b>	<b>Herramientas</b>	93,3% correo electrónico (82,3%-87,0%)	
<b>REVISIÓN DEL TEXTO</b>	<b>Autoría de corrección</b>	48,3% cada uno su parte (51,0%-61,7%)	
	<b>Herramientas</b>	64,4% correctores del procesador de texto (69,2%-81,6%)	
<b>ELABORACIÓN DE BIBLIOGRAFÍA Y CITACIÓN</b>	<b>Frecuencia</b>	35,0% siempre (39,2%-68,2%) y 11,6% nunca (1,8%-9,4%)	
	<b>Procedimientos</b>	3,3% con un gestor bibliográfico (9,6%-33,9%)	
	<b>Otros procedimientos</b>	3,7% copio URL (0,0%-2,1%)	
	<b>Ante el desconocimiento de cómo hacerlo</b>	18,6% optar por no citar (4,5%-16,0%)	
	<b>Citación</b>	0,0% anoto URL a pie de página o al final del trabajo (1,9%-5,8%)	
<b>PERCEPCIÓN DE LA INFOXICACIÓN Y EL PLAGIO</b>	<b>Infoxicación</b>	67,2% dificulta la selección de información (73,4%-83,7%)	
	<b>Plagio</b>	49,1% copiar y ponerlo a mi manera es plagio (28,3%-38,7%) y 60,0% copiar de un libro es plagio (65,8%-74,7%)	
<b>COMPETENCIAS, LAGUNAS Y NECESIDADES FORMATIVAS EN TIC</b>	<b>Percepción competencial</b>	78,6% organizar información (84,9%-87,9%)	
	<b>Necesidad de formación</b>	6,4% generar nuevos contenidos (9,4%-18,9%)	

**Tabla 82**

*Resumen de los datos del INEFC del cuestionario CODI*

<b>USO DE INTERNET</b>	<b>General</b>	29,4% en casa (33,6%-46,8%) y 13,7% con amigos (1,8%-7,6%) 0,0% universidad (0,2%-1,1%)	
	<b>Con fines académicos</b>	19,2% en Educación Primaria (29,5%-39,4%) 65,3% en Educación Secundaria (50,5-62,2%) 13,4% en Bachillerato o Ciclos Formativos (1,8%-9,9%)	
<b>UTILIDAD DE INTERNET</b>		86,0% (94,0-99,0%)	
<b>GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	<b>Papel vs. digital</b>	52,9% papel (36,9%-41,4%)	
	<b>BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN</b>	<b>Razones</b>	86,0% tiene muchos recursos (88,0%-98,1%) y 86,2% es de fácil acceso (89,1%-97,2)
		<b>Estrategias</b>	0,0% palabras clave + búsqueda avanzada (7,3%-11,7%) y 15,3% escribir frases (2,7%-10,0%)
		<b>Lugares</b>	86,0% Google Académico (33,2%-45,8%), 59,2% metabuscador de la biblioteca (22,0%-31,9%), 45,8% bases de datos (16,4%-35,1%), 58,0% Google (87,1%-91,3%) y 16,3% Wikipedia (41,7%-60,9%)
		<b>Lenguas</b>	7,8% inglés y/o francés (1,1%-4,7%)
	<b>SELECCIÓN DE INFORMACIÓN</b>	<b>Criterios</b>	37,3% comparación entre fuentes (41,9%-42,4%) y 20,0% primeros resultados del buscador (5,9%-14,5%)
		<b>Criterios de fiabilidad</b>	64,5% tipo de noticia (78,3%-86,4%)
<b>Otros criterios de fiabilidad</b>		7,5% año de publicación y/o fecha de actualización (0,0%-3,3%) y 5,0% idioma (0,0%-0,9%)	
<b>PLANIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	<b>Procedimientos</b>	78,0% guardar información en el ordenador (83,7%-93,5%), 58,8% guardar información en la nube (43,1%-56,7%) y 19,6% uso de gestores URL (5,8%-10,1%)	
<b>TEXTUALIZACIÓN</b>	<b>Herramientas</b>	16,0% Telegram (3,6%-8,3%), 12,0% otras herramientas (1,8%-5,0%), 88,0% Drive (37,2%-69,6%) y 51,0% Dropbox (19,6%-38,4%).	
<b>REVISIÓN DEL TEXTO</b>	<b>Autoría de corrección</b>	15,6% no corrigen (3,5%-8,3%) y 54,9% corrigen entre todos (60,8%-72,4%)	
	<b>Herramientas</b>	30,0% gramática en línea (18,3%-28,8%), 23,0% diccionarios en formato papel (10,0%-17,7%), 18,7% foros lingüísticos (2,7%-10,0%) y 20,0% libros de gramática (4,5%-10,3%)	

<b>ELABORACIÓN DE BIBLIOGRAFÍA Y CITACIÓN</b>	<b>Frecuencia</b>	0,0% nunca (1,8%-9,4%)
	<b>Procedimientos</b>	19,6% con un generador de bibliografía en línea (7,6%-15,4%)
	<b>Otros procedimientos</b>	8,5% sigo las normas (APA, Chicago, etc.) (1,2%-4,5%)
	<b>Ante el desconocimiento de cómo hacerlo</b>	41,1% buscarlo en Google (53,3%-66,6%) y 33,3% preguntar al bibliotecario (9,3%-17,7%)
	<b>Citación</b>	13,4% la pongo entre comillas y cito (3,3%-10,2%)
<b>PERCEPCIÓN DE LA INFOXICACIÓN Y EL PLAGIO</b>	<b>Infoxicación</b>	79,5% permite profundizar en los trabajos (85,2%-88,8%)
	<b>Plagio</b>	50,0% copiar de una web es plagio (53,3%-65,4%), 49,0% copiar y ponerlo a mi manera es plagio (28,3%-38,7%), 77,3% traducir es plagio (78,7%-88,5%), 73,0% es necesario citar si se extrae información de Internet (4,5%-18,0%) y 80,3% copiar de un libro es plagio (65,8%-74,7%)
<b>COMPETENCIAS, LAGUNAS Y NECESIDADES FORMATIVAS EN TIC</b>	<b>Percepción competencial</b>	63,2% buscar información según el grado de complejidad (80,0%-86,2%), 79,5% organizar información (84,9%-87,9%), 74,0% encontrar información específica para las tareas (83,0%-92,6%), 63,2% escoger fuentes fiables entre fuentes diversas (84,0%-88,0%) y 66,0% comprobar veracidad de la información (78,4%-84,7%)
	<b>Formación recibida</b>	0,0% si (3,0%-8,8%)
	<b>Razones de no recibir formación</b>	80,4% por desconocimiento (65,8%-73,1%)
	<b>Necesidad de formación</b>	33,9% comprobar veracidad de la información (34,8%-43,8%)

## Capítulo 5. Análisis de las guías docentes

En el presente capítulo se expone los datos obtenidos en el análisis de las guías docentes. El fin último de este análisis es recoger y examinar los aspectos relativos al binomio tecnología y escritura académica que se incluyen en las guías. Para ello, el capítulo se estructura siguiendo las variables analizadas, es decir, competencias genéricas y específicas, objetivos, contenidos, metodología, actividades de aprendizaje y evaluación, bibliografía, webgrafía y recursos y tratamiento del plagio. Como hemos comentado en el capítulo tercero de esta investigación, presentamos, en primer lugar, el porcentaje general de la carga docente que supone el trabajo de la literacidad digital en la variable en cuestión, para posteriormente, exponer los datos por centros. Además, como en el caso del cuestionario CODI, ofrecemos la clasificación por ramas de conocimiento y según su comportamiento si así se establece. Asimismo, se examinan los enunciados en una tabla que contiene el contenido lingüístico de los enunciados, el curso, la frecuencia (cantidad de asignaturas en las que se encuentra el enunciado) y el porcentaje de incidencia en la titulación en cuestión. Además, se clasifican los centros atendiendo a los patrones de comportamiento observados y una correlación de las variables por centros.

### 5.1. Competencias genéricas y específicas

En la *Guia per a l'elaboració i la verificació de les propostes de titulacions oficials* (2019) elaborada por la *Agencia per a la Qualitat del Sistema Educatiu Universitari de Catalunya* (AQU, a partir de ahora) se define el término *competencia* como la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas que se integran en la acción y se dividen en *genéricas* o *transversales* y *específicas*. Además, en las diferentes guías editadas por la

Agencia para la Calidad del sistema Universitario de Cataluña (AQU*Catalunya*) se especifica que:

[...] podem diferenciar dos amplis grups de competències:

Competències específiques, que són pròpies d'un àmbit o titulació i estan orientades a aconseguir un perfil específic del graduat. Són properes a certs aspectes formatius, àrees de coneixement o agrupacions de matèries i acostumen a tenir una projecció longitudinal en la titulació.

Competències genèriques (o transversals), que són comunes a la majoria de titulacions, encara que exerceixen una incidència diferent i són contextualitzades en cadascuna de les titulacions en qüestió. Dins d'aquest bloc, hi trobem competències personals [...] competències interpersonals [...] competències relacionades amb la gestió de la informació, els idiomes, la informàtica, etc. (p. 27).

Tanto las competencias genéricas (CG, a partir de ahora) como las específicas (CE, a partir de ahora) son de introducción obligatoria en todas las guías docentes y deben incluir un verbo activo que identifique una acción que genere un resultado que se pueda visualizar y sea evaluable (AQU, 2016). Teniendo en cuenta estas consideraciones, procedemos al análisis, en primer lugar, de las CG para, posteriormente, analizar las CE.

En primer lugar, es destacable que tan solo un 11,8% de las guías docentes considera la literacidad digital en la formulación de las CG de las titulaciones analizadas. La siguiente tabla desglosa los datos para cada centro, que incluye la cantidad de guías docentes que consideran la literacidad en la variable en cuestión (n) y su porcentaje en el grado o doble grado correspondiente.

**Tabla 83***La literacidad digital en las competencias genéricas*

	ETSEA	FDET	FEPTS			FIF	FLL	FM	EPS	INEFC
			PB	MD	EP					
<b>n</b>	1	0	20	3	20	3	2	1	0	8
<b>%</b>	2,0%	0,0%	71,4%	10,7%	71,4%	11,1%	7,1%	2,2%	0,0%	21,6%

Si se examinan los datos, se distinguen dos grupos de centros: los centros que presentan más de un 20,0% de CG que mencionan la literacidad digital (FEPTS, 71,4% para el plan bilingüe y Educación Primaria; y el INEFC, 21,6%) y los que se sitúan por debajo de ese porcentaje, que son la mayoría (la FEPTS, 10,7% para la modalidad dual; la FIF, 11,1%; la FLL, 7,1%; la FM, 2%; la ETSEA, 2,0%; y la FDET y la EPS con ninguna materia en las titulaciones analizadas).

A continuación, analizaremos cómo se formulan los enunciados sobre literacidad digital y qué incidencia supone para cada titulación. Para ello, nos serviremos de la tabla siguiente que recoge los enunciados lingüísticos de las CG por centros:

**Tabla 84***Enunciados sobre literacidad digital en las competencias genéricas*

ENUNCIADOS			n	1°	2°	3°	4°	5°	6°	%
<b>ETSEA</b>	A	Saber seleccionar y utilizar las fuentes escritas e informatizadas disponibles relacionadas con la materia	1	1						2,0%
<b>FEPTS</b>	<b>PB</b>	A Tratamiento de la información y competencia digital	20	4	7	6	3			71,4%
	<b>MD</b>	A Gestión de la información: Búsqueda, selección, ordenación, relación, evaluación/valoración y utilización de información adecuada para el desarrollo de las funciones propias de la profesión	1				1			3,5%
		B Tratamiento de la información y competencia digital	2				2			7,1%
	<b>EP</b>	A Tratamiento de la información y competencia digital	20	4	7	6	3			71,4%
<b>FIF</b>	A	Habilidades de gestión de la información con TIC	3	1	1	1				11,1%
<b>FLL</b>	A	Ser competentes en el manejo de bibliografía y herramientas de búsqueda de recursos bibliográficos generales y específicos, incluyendo su acceso por Internet	2	1	1					7,1%
<b>FM</b>	A	Conocer y valorar críticamente y saber utilizar las tecnologías y las fuentes de información clínica y biomédica, para obtener, organizar, interpretar y comunicar información clínica, científica y sanitaria	1	1						2,2%
	B	Usar los sistemas de búsqueda y recuperación de la información biomédica	1	1						2,2%
<b>INEFC</b>	A	Buscar, organizar e interpretar la información que proporcionan las nuevas tecnologías	7	2	3	1	1			18,9%
	B	Redactar documentos académicos científicos y técnicos de los ámbitos profesionales en que se tiene que intervenir	1			1				2,7%

*Nota.* Las referencias alfabéticas de los enunciados sirven para listarlas. Cantidad de materias que los formulan (n), cursos (de 1° a 4° o de 1° a 6° para la ETSEA y la FM) y porcentaje de dedicación y trabajo (%) que supone para cada grado analizado.

El grado analizado de la ETSEA incluye una materia de primero que fomenta el trabajo de la literacidad digital y que trata, específicamente, la selección y la utilización de fuentes escritas y, por tanto, la gestión de la información y la textualización, con una incidencia en el grado de un 2,0%.

El plan bilingüe y Educación Primaria de la FEPTS tienen, ambos, veinte asignaturas (cuatro de primero, siete de segundo, seis de tercero y tres de cuarto) que incluyen en las CG, con el epígrafe “tratamiento de la información y competencia digital”, las habilidades para buscar, obtener, procesar, transformar en conocimiento y comunicar la información, incorporando el uso de las TIC como elemento indispensable, lo que supone un 71,4%. Este enunciado también se encuentra en la modalidad dual en dos asignaturas de cuarto curso, suponiendo un 7,1% de carga docente, además de otro enunciado, también de cuarto, con un 3,5% de incidencia, que tiene como objetivo abordar la gestión de la información.

En la FIF se han documentado tres asignaturas (una de primero, una de segundo y la otra de tercero) en las que se trabajan competencialmente la gestión de la información con las TIC, con un efecto de un 11,1% sobre el grado de Enfermería.

Por su parte, en la FLL se hallan dos materias (una de primero y otra de segundo) dedicadas exclusivamente a la búsqueda de información, lo que supone un 7,1% de carga docente para la gestión de la información.

El grado de Medicina tiene una asignatura de primero de carrera con dos enunciados en las CG destinados al trabajo de la literacidad digital con una carga docente de un 2,2% cada una. La primera listada en la tabla engloba todas las etapas del proceso escritor digital, mientras que la segunda aborda exclusivamente la gestión de la información.

El INEFC presenta el resultado cuantitativamente mayor, con un 21,6% de incidencia de CG relacionadas con la literacidad digital en el grado analizado. Este dato es significativo, puesto que supone que una de cada cinco asignaturas tiene en cuenta el trabajo de la literacidad digital, sobre todo en lo que se refiere a la gestión y la planificación de la información (18,9% de incidencia) en siete asignaturas, dos de primero, tres de segundo, una de tercero y otra de cuarto; y la redacción del texto (2,7%) en una asignatura de cuarto.

Una vez observadas las formulaciones de los enunciados de las CG, analizaremos las CE, examinando la cantidad de guías docentes que consideran la literacidad digital en las CE (7,2% de media) y su correspondiente peso:

**Tabla 85**

*La literacidad digital en las competencias específicas*

	ETSEA	FDET	FEPTS			FIF	FLL	FM	EPS	INEFC
			PB	MD	EP					
<b>n</b>	0	0	4	27	4	0	4	1	0	0
<b>%</b>	0,0%	0,0%	14,2%	96,4%	14,2%	0,0%	14,2%	2,2%	0,0%	0,0%

Como puede apreciarse, la ETSEA, la FDET, la FIF, la EPS y el INEFC no presentan ninguna CE adjudicada a la literacidad digital. Los centros que sí la consideran se sitúan en un abanico amplio, que va desde la modalidad dual de la FEPTS con un 96,4%; la FLL y el plan bilingüe y Educación Primaria de la FEPTS con un 14,2%; a la FM con un 2,2%. Como en el caso de las competencias analizadas anteriormente, pueden distinguirse, pues, aquellos centros que incluyen la literacidad digital en las CE en más de un 20,0% (modalidad dual de la FEPTS) de aquellos con un porcentaje inferior, que es el resto.

Examinamos, a continuación, los enunciados lingüísticos referentes al tratamiento de la literacidad digital por centros. Como ha ocurrido con las CG, la redacción de los enunciados aporta información muy valiosa para esta investigación y que ayuda, en gran medida, a conocer el grado de dedicación a las diferentes etapas que configuran la literacidad digital. Nos hemos centrado en el análisis en aquellas formulaciones que especifican la inclusión de la literacidad no considerando aquellas más generales, como, por ejemplo, “dominar las TIC”, o las que están circunscritas a un área de especialidad, como “saber aplicar recursos tecnológicos en el ámbito de la materia”.

**Tabla 86**

*Enunciados sobre literacidad digital en las competencias específicas*

		ENUNCIADOS	n	1°	2°	3°	4°	5°	6°	%	
FEPTS	PB	A	1		1					3,5%	
		B	1		1					3,5%	
		C	1			1				3,5%	
		D	1			1				3,5%	
		E	1			1				3,5%	
		F	1				1			3,5%	
		G	1				1			3,5%	
FEPTS	MD	A	25	9	9	7				89,2%	
		B	1			1				3,5%	
		C									
		D	1			1				3,5%	
		E	1			1				3,5%	
		F	1			1				3,5%	
		G	1			1				3,5%	
		H	1			1				3,5%	
		I	1			1				3,5%	
		J	1			1				3,5%	
		K	1			1				3,5%	
EP	A	1		1					3,5%		

		ENUNCIADOS	n	1°	2°	3°	4°	5°	6°	%
	B	Localizar y seleccionar documentos multimedia digitales en base a criterios didácticos	1		1					3,5%
	C	Fomentar el tratamiento crítico de las fuentes de información tanto del pasado como del presente: objetuales, escritas, gráficas, audiovisuales, etc.	1			1				3,5%
	D	Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuye al aprendizaje, a la formación cívica y a la riqueza cultural	1			1				3,5%
	E	Gestión de la información: Búsqueda, selección, ordenación, relación, evaluación/valoración y utilización de información adecuada para el desarrollo de las funciones propias de la profesión	1			1				3,5%
	F	Buscar, evaluar, organizar y utilizar sistemáticamente sistemas de información	1				1			3,5%
	G	Saber comunicar correctamente lo que se ha descubierto en el proceso de investigación con los variados canales existentes y con especial énfasis con las TIC	1				1			3,5%
	FLL	A	Identificar y aplicar los fundamentos teóricos y prácticos de la comunicación audiovisual y de la comunicación en internet	3	2	1				
B		Identificar y aplicar las lógicas y habilidades narrativas y expositivas específicas de los contenidos audiovisuales e interactivos de carácter informativo y no informativo	2	2						7,1%
C		Diseñar los aspectos formales y estéticos en los medios escritos, audiovisuales, multimedia e Internet	1	1						3,5%
D		Dominar las tecnologías y los sistemas utilizados para procesar, elaborar y transmitir contenidos en todo tipo de soportes	1	1						3,5%
E		Conocimiento teorico-práctico de los análisis, sistematización y codificación de los contenidos icónicos y de las informaciones audiovisuales en varios soportes y tecnologías de los guiones	1	1						3,5%
FM	A	Manejar con autonomía un ordenador personal en relación a la creación de documentos de texto, hojas de cálculo vinculados y presentación de material científico	1	1						2,2%
	B	Saber cuáles son los sistemas de búsqueda y recuperación de información biomédica disponibles en la biblioteca digital de la UdL	1	1						2,2%
	C	Entender la utilidad y localizar términos correctamente en un <i>teasurus</i>	1	1						2,2%
	D	Saber hacer las búsquedas correctamente en cada base de datos bibliográfica	1	1						2,2%
	E	Utilizar correctamente el <i>Refworks</i> para almacenar bibliografía y generar un documento con citas	1	1						2,2%

El plan bilingüe y Educación Primaria de la FETPS tienen los mismos siete enunciados de tres asignaturas (una de segundo curso, una de tercero y otra de cuarto), con un 3,5% de incidencia en el grado. El primer enunciado trata los aspectos legales referidos a la protección

de datos personales y a la propiedad intelectual en la comunicación a través de ordenadores y telefonía, por tanto, consideramos que puede incluirse como el trabajo de la citación, y también en el tratamiento del plagio. Del segundo al cuarto enunciado, se hace referencia exclusivamente a la gestión de la información, mientras que el quinto y el sexto engloban todas las etapas de la escritura académica digital y el séptimo se centra en la textualización.

Por su parte, la modalidad dual destaca por dos razones. En primer lugar, porque el primer enunciado de los once en total, “discernir selectivamente la información audiovisual”, está expuesta en un total de veinticinco asignaturas (nueve de primero, nueve de segundo y siete de tercero), lo que supone un 89,2% de incidencia en el grado para la gestión de la información. En segundo lugar, porque tiene dos enunciados (el tercero y el octavo de la tabla), ambos de la misma asignatura de cuarto y con un 3,5% de incidencia cada uno, que trabajan la citación. Por lo que se refiere a los restantes enunciados, todos son de cuarto curso y de dos asignaturas diferentes. La primera materia presenta ocho enunciados: el segundo, el quinto y el sexto se encargan de la gestión de la información; el cuarto aborda la planificación; y el séptimo y el noveno, la textualización. La segunda asignatura incluye dos enunciados: el décimo abarca todas las etapas del proceso de escritura académica, a saber, la gestión de la información (en especial la corroboración de la veracidad de la información), la planificación, la textualización y la revisión; y el undécimo, la textualización.

Por su parte, la FLL integra cinco enunciados en las CE sobre literacidad digital repartidos en tres asignaturas de primero y una de segundo. El primero, el segundo, el tercer y el quinto enunciado abordan la textualización en diferentes frecuencias de incidencia, a saber, 7,1% para la primera, 10,7% para la segunda y 3,5% para la tercera y la quinta. Es interesante destacar que el cuarto enunciado de la tabla correspondiente a una materia de primero y con una incidencia de un 3,5% en el grado considera el trabajo de todas las etapas de la escritura académica digital.

Por último, la FM presenta cinco enunciados en las CE, todos de una misma materia de primer curso y, consecuentemente, con una baja incidencia en el trabajo de la literacidad digital para el grado, concretamente un 2,2% para cada enunciado. El primer enunciado listado se ocupa de la textualización. El segundo, el tercero y el cuarto se centran en la gestión de la información, más específicamente en la búsqueda de información para las tareas académicas en la biblioteca digital de la UdL, en un *teasurus* y en una base de datos. Por último, el sexto atiende a la gestión de la información y la citación.

## **5.2. Objetivos**

En esta sección, analizamos los objetivos de las guías docentes de la UdL que incorporan la literacidad digital. Ello es, desde nuestro punto de vista, altamente relevante por su importancia en el diseño curricular, ya que, como señala la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA, a partir de ahora) en ANECA (2013): “los objetivos están directamente relacionados con las intenciones del profesor y suelen ser declaraciones generales que indican los contenidos fundamentales, el enfoque, la dirección y los propósitos que hay detrás de la asignatura” (p.18).

Empezamos el análisis con la tabla que incluye el número de asignaturas que presentan objetivos relacionados con la literacidad digital y el porcentaje que suponen respecto a la totalidad de materias impartidas en el grado. Los datos revelan, en primer lugar, que un 13,6% de las materias de las titulaciones analizadas se decantan por perseguir un fin didáctico en la elaboración de tareas académicas digitalmente.

**Tabla 87***La literacidad digital en los objetivos*

	ETSEA	FDET	FEPTS			FIF	FLL	FM	EPS	INEFC
			PB	MD	EP					
<b>n</b>	0	7	8	0	8	7	4	3	1	7
<b>%</b>	0,0%	21,8%	28,5%	0,0%	28,5%	25,0%	14,2%	6,6%	3,7%	18,9%

Al interpretar los datos de la tabla anterior, de nuevo podemos establecer dos grupos de centros, como en el caso de las CG y las CE: un primer grupo en el que se detectan más de un 20,0% de materias con objetivos que tratan la literacidad digital, a saber, el plan bilingüe y educación primaria de la FEPTS (28,5%), la FIF (25,0%) y la FDET (21,8%); y un segundo grupo en el que se encuentra el INEFC (18,9%), la FLL (14,2%), la FM (6,6%), la EPS (3,7%) y la ETSEA y la modalidad dual de la FEPTS que no tienen ningún objetivo destinado al tratamiento de la literacidad digital. Apuntada esta clasificación, veamos cómo se traducen en contenido lingüístico todos los objetivos.

**Tabla 88**

*Enunciados sobre literacidad digital en los objetivos*

		ENUNCIADOS	n	1°	2°	3°	4°	5°	6°	%
FDET	A	Realizar actividades de comprensión oral y escrita utilizando material <i>en línea</i>	2	2						6,2%
	B	Utilizar eficazmente diferentes programas informáticos para el tratamiento estadístico descriptivo de datos	1	1						3,1%
	C	Elaborar los trabajos y ejercicios en formato doc y pdf	3	1	1	1				9,3%
	D	Buscar y encontrar información estadística y económica en las bases de datos (INE, IDESCAT, etc.)	1	1						3,1%
	E	Encontrar información en internet sobre las operaciones vivas en el mercado en cada momento	1		1					3,1%
	F	Encontrar información en las páginas web de los principales <i>policy-makers</i> y de otros organismos o instituciones de carácter económico	1		1					3,1%
	G	Contrastar la información consultada en las diversas fuentes bibliográficas o en la red y extraer conclusiones	1			1				3,1%
	H	Buscar y seleccionar información estadística y económica en el entorno virtual.	1			1				3,1%
	I	Presentar la información económica en formato multimedia	1			1				3,1%
	J	Buscar información correcta en las bases de datos estadísticas y económicas.	1			1				3,1%
FEPTS	PB	A	Gestionar la información adecuada y utilizarla en el diseño y evaluación de unidades de aprendizaje	3	1	1	1			10,7%
		B	Aplicar recursos formales y técnicos del lenguaje audiovisual	1	1					3,5%
		C	Aprender a acceder a la información, utilizarla, seleccionarla y hacer una lectura crítica	2	2					7,1%
		D	Poseer capacidad de síntesis y de búsqueda y tratamiento de la información	2	2					7,1%
		E	Utilizar eficientemente metodologías y técnicas básicas de investigación educativa.	1		1				3,5%
		F	Adquirir capacidad de síntesis y de búsqueda de información	1		1				3,5%
	EP	G	Aplicar herramientas tecnológicas y los multilenguajes en el diseño de materiales didácticos y propuestas educativas	1		1				3,5%
		A	Gestionar la información adecuada y utilizarla en el diseño y evaluación de unidades de aprendizaje	3	1	1	1			10,7%
		B	Aplicar recursos formales y técnicos del lenguaje audiovisual	1	1					3,5%
		C	Aprender a acceder a la información, utilizarla, seleccionarla y hacer una lectura crítica	2	2					7,1%
		D	Poseer capacidad de síntesis y de búsqueda y tratamiento de la información	2	2					7,1%
		E	Utilizar eficientemente metodologías y técnicas básicas de investigación educativa.	1		1				3,5%
F	Adquirir capacidad de síntesis y de búsqueda de información	1		1				3,5%		

ENUNCIADOS		n	1°	2°	3°	4°	5°	6°	%
	G	Aplicar herramientas tecnológicas y los multilenguajes en el diseño de materiales didácticos y propuestas educativas	1	1					3,5%
FIF	A	Construir estrategias de búsqueda en cualquier base de datos y específicamente en bases de datos de ciencias de la salud	1	1					3,7%
	B	Elaborar y presentar las referencias bibliográficas de los recursos consultados, ya sea en papel o electrónicos	1	1					3,7%
	C	Utilizar un paquete estadístico como instrumento en el procesamiento de información y elaboración de informes	1	1					3,7%
	D	Utilizar las TICs como un instrumento de trabajo (elaboración trabajos y presentaciones)	3	1	1	1			11,1%
	E	Distinguir, seleccionar y utilizar fuentes bibliográficas adecuadas	1	1					3,7%
	F	Ejecutar las búsquedas de información en bases de datos fiables	1	1					3,7%
	G	Demostrar habilidades en la búsqueda de la información en las principales bases de datos, selección y lectura crítica de la documentación específica y relevante	1			1			3,7%
FLL	A	Fuentes de información normativa sobre la lengua: académicas, manuales de estilo, fuentes digitales.	1	1					3,5%
	B	Facilitar principios y criterios al alumno para que tenga una correcta redacción periodística y se inicie en el uso de los géneros periodísticos, como la correspondiente adaptación al formato audiovisual y digital	1	1					3,5%
	C	Aplicar las técnicas para la construcción de guiones audiovisuales, adaptándolas a los diferentes medios, géneros y formatos	1	1					3,5%
	D	Conocer los principios éticos y deontológicos de la información, la comunicación audiovisual y el uso de las TIC	1			1			3,5%
FM	A	Manejar a nivel de usuario paquetes de informática generales	1	1					2,2%
	B	Buscar, seleccionar y procesar la información relacionada con la materia utilizando las TIC	1	1					2,2%
	C	Adquirir habilidades en un conjunto de procedimientos informáticos propios de la búsqueda y la documentación científica	1	1					2,2%
	D	Búsqueda de recursos de diagnóstico para la imagen en Internet: buscar recursos complementarios a la formación en Internet	1			1			2,2%
EPS	A	Familiarizar al estudiante con herramientas ofimáticas para preparar proyectos y realizar presentaciones	1	1					3,7%
INEFC	A	Buscar, organizar e interpretar la información que proporcionan las nuevas tecnologías	1	1					2,7%
	B	Elaborar y defender un trabajo del ámbito científico relacionado con los deportes y el ejercicio físico.	1	1					2,7%
	C	Elaborar y defender públicamente un póster científico y un informe sobre la aplicación del juego en un posible contexto laboral del ámbito de la educación física y del deporte.	1	1					2,7%
	D	Identificar la estructura a seguir en la elaboración de	1	1					2,7%

ENUNCIADOS		n	1º	2º	3º	4º	5º	6º	%
	un póster científico								
E	Comunicar de forma escrita las reflexiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje	1	1						2,7%
F	Utilizar el Excel como instrumento de organización de información y para la obtención de índices estadísticos descriptivos	1		1					2,7%
G	Ser capaz de transmitir la información de manera ordenada y coherente en diferentes formatos (escrito, oral y audiovisual)	1			1				2,7%
H	Aplicar de manera adecuada el soporte tecnológico en la presentación y defensa del TFG	1				1			2,7%
I	Mostrar capacidad de síntesis de las ideas principales del TFG.	1				1			2,7%
J	Escribir correctamente el resumen del trabajo en inglés	1				1			2,7%
K	Citar y expresar con palabras propias las ideas de los autores consultados y relacionar las aportaciones de las contribuciones científicas consultadas.	1				1			2,7%
L	Ligar bien los conceptos del discurso.	1				1			2,7%
M	Escribir de manera clara y correcta.	1				1			2,7%
N	Explicar ideas y conceptos de forma entendible.	1				1			2,7%
O	Utilizar el vocabulario adecuado en cada circunstancia	1				1			2,7%
P	Hacer uso del léxico técnico cuando es necesario.	1				1			2,7%
Q	Documentar de manera adecuada el trabajo haciendo uso de fuentes de consulta fiables, válidas y variadas para el tema	1				1			2,7%
R	Aplicar de manera integrada los conocimientos adquiridos en el grado al tema del TFG	1				1			2,7%
S	Tratar con rigor y profundidad el tema del TFG.	1				1			2,7%
T	Secuenciar de manera lógica y estructurada los diferentes apartados del TFG	1				1			2,7%
U	Aplicar tecnologías de la información en la búsqueda de documentos, en el tratamiento de datos y en la presentación y defensa del TFG	1				1			2,7%
V	Reconocer aquellos requisitos jurídicos o aspectos de carácter ético o deontológico que tengan una relación directa con el tema del TFG	1				1			2,7%

Según se observa en los datos presentados, en primer lugar, la FDET presenta cuatro materias de primer curso, dos de segundo y una de tercero que incluyen la literacidad digital en los objetivos. De manera más específica, el primer enunciado de las dos asignaturas de primero (6,2% de incidencia) aborda la gestión de la información. El segundo, con tan sólo un 3,1% de repercusión y también de primer curso, supone el trabajo de la gestión y la planificación de la información y de la textualización. El tercer enunciado (con un efecto de un 9,3% en la carrera) y el cuarto enunciado (3,1%), ambos de la misma materia, se decantan

por la textualización y la gestión de la información respectivamente. En cuanto a este último, vale la pena mencionar que también se encuentra en una asignatura de segundo y otra de tercero. Del quinto al décimo enunciado, todos tienen una prevalencia de un 3,1% en la carrera. Concretamente, el quinto, y de segundo curso, versa sobre la gestión de la información. El sexto listado (y que también trabaja la gestión de la información), pertenece a una asignatura de segundo curso. Los enunciados restantes (del séptimo al décimo) corresponden a la misma materia de tercero y se ocupan, en este mismo orden, de la planificación de la información, la gestión de la información, la textualización y, de nuevo, la gestión de la información. Del mismo modo, esta misma materia también incorpora el tercer enunciado de la tabla sobre textualización ya comentado con anterioridad.

En segundo lugar, en el grado de Educación Primaria y la modalidad bilingüe de la FEPTS se detectan los mismos siete objetivos de literacidad digital para cada una, que se encuentran repartidos de la siguiente manera: cuatro asignaturas de primero, tres de segundo y una de tercero en porcentajes de incidencia que oscilan entre el 3,5% y el 10,7%. El primer enunciado que se da en tres asignaturas de primer a tercer curso y, por tanto, tiene una incidencia de un 10,7%, trabaja simultáneamente la gestión y planificación de la información y la textualización. El segundo enunciado (3,5%), también de primero, contempla exclusivamente la textualización. El tercer y cuarto enunciados se encuentran en dos asignaturas correspondientes a materias de primero (lo que supone un 7,1%) y ponderan a todas las etapas del proceso de escritura digital. En referencia al quinto enunciado y de segundo curso (3,5%), trata mediante la investigación educativa, el acceso, el uso, la selección, la síntesis, la lectura crítica y el tratamiento de la información, por tanto, todas las etapas que configuran la literacidad digital. Finalmente, el sexto y séptimo enunciados (ambos con un 3,5%), de la misma asignatura de segundo, integran, por una parte, la gestión y la planificación de la información y, por otra parte, la textualización.

En tercer lugar, en la FIF pueden destacarse dos cuestiones importantes en los siete objetivos analizados. En primera instancia, una materia de primer curso incluye tres enunciados dirigidos a la gestión de la información el primero, a la citación el segundo y a la gestión y la planificación de la información y la textualización el tercero, con un 3,7% de incidencia en el grado. En cuanto al cuarto enunciado, es destacable cómo se prioriza la elaboración de trabajos y presentaciones mediante las TIC y, consecuentemente, la textualización en tres materias de los tres primeros cursos de la carrera, lo que presupone un 11,1% de incidencia en el grado. El quinto enunciado (3,7%) comprende la gestión de la información, la planificación de la información y la textualización en una asignatura de primero. Sobre los dos últimos enunciados listados en la tabla, ambos trabajan la gestión de la información en segundo y tercer curso y ambos tienen una repercusión de un 3,7% en el grado analizado.

En cuarto lugar, de los cuatro enunciados de objetivos sobre literacidad digital de la FLL (todos ellos con un 3,5% de incidencia en el grado), los dos primeros son de primer curso, el tercero de segundo curso y el cuarto de tercero de carrera. En cuanto al primero, se decanta por el trabajo de la gestión de la información, más concretamente en conocer las fuentes de información normativa sobre la lengua. El segundo se destina a la textualización, específicamente en la redacción periodística y la creación de mensajes audiovisuales. En referencia al enunciado de segundo curso y tercero en la tabla, se asigna, también, a la textualización. Por último, el cuarto enunciado se incluye en la única asignatura de la carrera que se ocupa de la citación.

En quinto lugar, en la FM, no se documenta ningún objetivo de literacidad digital que se trabaje reiteradamente, es decir, en varias asignaturas. Por tanto, todos los enunciados tienen una baja incidencia sobre el grado, un 2,2% concretamente. Siguiendo el orden expuesto en la

tabla anterior, el primer enunciado de primero trabaja la textualización y los tres restantes, dos de primero y uno de tercer curso, la gestión de la información.

En sexto lugar, la EPS tiene tan solo un 3,7% de incidencia de literacidad digital en el grado analizado y se reducen a una materia de primero que se centra en la textualización.

En último lugar, el INEFC es el centro con más referencias a la literacidad digital, con veintidós objetivos, repartidos en cuatro materias de primero, una de segundo, una de tercero y una de cuarto, con una incidencia de un 2,7% en la carga docente sobre la titulación de CAFE. Los enunciados de primer curso, correspondientes a los cinco primeros enunciados listados, abordan las tres primeras etapas del proceso de escritura académica digital, la gestión y la planificación de la información y la textualización. En referencia al objetivo de segundo y sexto en la tabla, este se destina a la planificación y la textualización. De igual manera, el único enunciado de tercero y séptimo en la tabla, también se emplea para el trabajo de la planificación de la información y la textualización. Por último, en cuanto a los quince objetivos de cuarto, vale la pena apuntar que todos ellos pertenecen a la materia de “Trabajo Final de Grado”. De su redacción se desprende que de manera global se trabajan todas las etapas de la escritura académica digital y, especialmente, como veremos, la textualización. Así pues, el octavo, el décimo, del decimotercero al decimosexto, el decimoctavo y el decimonoveno están destinados a la textualización. El noveno, el doceavo y el vigésimo añaden al trabajo de la textualización, la etapa previa, la planificación de la información. Finalmente, los cuatro restantes enunciados, integran el trabajo de la literacidad digital desde diferentes perspectivas: el onceavo atañe a la gestión y la planificación de la información, a la textualización y a la citación; el decimoséptimo a la citación, el vigésimo primero a las cuatro etapas que configuran la escritura digital; y el último de la tabla, hace mención a la citación.

### 5.3. Contenidos

En un sentido amplio, los contenidos corresponden al temario de una asignatura y pueden definirse como las unidades didácticas que el docente imparte. En esta sección, se cuantifica y explicita la forma lingüística de los contenidos que incorporan la literacidad digital. Previamente, se muestra el número de asignaturas que incorporan contenidos que versan sobre literacidad digital y que suponen un 6,6% para la UdL.

**Tabla 89**

*La literacidad digital en los contenidos*

	ETSEA	FDET	FEPTS			FIF	FLL	FM	EPS	INEFC
			PB	MD	EP					
<b>n</b>	0	1	7	0	7	2	6	1	0	1
<b>%</b>	0,0%	3,1%	25,0%	0,0%	25,0%	7,4%	21,4%	2,2%	0,0%	2,7%

Según los porcentajes ofrecidos, podemos asignar dos grupos, uno en el que se encuentra el plan bilingüe y Educación Primaria de la FEPTS (ambos con un 25,0%) y la FLL (con un 21,4%) por contener más de un 20,0% de asignaturas con algún enunciado de literacidad digital y otro grupo con un porcentaje inferior y en el que se encuentra la FIF (con un 7,4%), la FDET (con un 3,1%), el INEFC (con un 2,7%) y la FM (con un 2,2%) además de tres centros, la ETSEA, la EPS y la modalidad dual de la FEPTS por no contener ningún contenido que verse sobre la literacidad digital.

Partiendo, pues, de esta información, realizamos a continuación un análisis profundo de la situación mediante la explicitación de los enunciados de los contenidos que contienen el tratamiento de la literacidad digital.

**Tabla 90**

*Enunciados sobre literacidad digital en los contenidos*

		ENUNCIADOS	n	1°	2°	3°	4°	5°	6°	%	
<b>FDET</b>	A	Tema 1. Introducción a la estadística: Herramientas informáticas para el análisis estadístico de datos	1	1						3,1%	
<b>FEPTS</b>	<b>PB</b>	A	TIC: desarrollo de la competencia comunicativa audiovisual y digital. Alfabetización multimodal	1	1					3,5%	
		B	Diseño y producción de materiales electrónicos	1		1				3,5%	
		C	Metodologías de alfabetización digital en la escuela	1		1				3,5%	
		D	Análisis, lectura y creación de mensajes audiovisuales y multimedia	1		1				3,5%	
		E	Análisis de medios y comunicaciones AV, MM y telemáticas	1		1				3,5%	
		F	Análisis crítico de las fuentes digitales	1			1			3,5%	
		G	Enseñanza-aprendizaje de la cultura visual: proyectos de trabajo e investigación educativa	1			1			3,5%	
		H	Tratamiento y comunicación de la información	2				2			7,1%
	<b>EP</b>	A	TIC: desarrollo de la competencia comunicativa audiovisual y digital. Alfabetización multimodal	1	1						3,5%
		B	Diseño y producción de materiales electrónicos	1		1					3,5%
		C	Metodologías de alfabetización digital en la escuela	1		1					3,5%
		D	Análisis, lectura y creación de mensajes audiovisuales y multimedia	1		1					3,5%
		E	Análisis de medios y comunicaciones AV, MM y telemáticas	1		1					3,5%
		F	Análisis crítico de las fuentes digitales	1			1				3,5%
		G	Enseñanza-aprendizaje de la cultura visual: proyectos de trabajo e investigación educativa	1			1				3,5%
		H	Tratamiento y comunicación de la información	2				2			7,1%
<b>FIF</b>	A	Búsqueda y gestión de la información	1	1						3,7%	
	B	Elaboración de trabajos	1	1						3,7%	
	C	Documentos clínicos específicos en enfermería. La transformación digital	1		1					3,7%	
<b>FLL</b>	A	La evolución en el siglo XX de la prensa escrita, del cine, de la propaganda y la comunicación política, de la publicidad, de la radio, de la televisión e internet, así como sus implicaciones sociales, políticas, económicas y culturales	1	1						3,5%	
	B	Tecnologías de distribución y transmisión	1	1						3,5%	
	C	Lenguaje en prensa escrita, radio, televisión (consumo clásico/internet).	1	1						3,5%	
	D	Unidad XI. La pragmática social del acto comunicativo. La pragmática social de la comunicación audiovisual	1	1						3,5%	
	E	Unidad VIII: McLuhan y la determinación de las tecnologías de la comunicación en la naturaleza del hecho comunicativo	1	1						3,5%	
	F	Estrategias y habilidades comunicativas. La narración en diversos formatos (prensa escrita, radio, televisión, internet), la identidad, la reputación, la gestión del tiempo y las estrategias.	1			1				3,5%	

ENUNCIADOS		n	1°	2°	3°	4°	5°	6°	%
	Marcos, agenda, <i>storytelling</i> . Sociedad, medios de comunicación y política								
	G Ética y TICS. La autorregulación: valores sociales en el uso de las TIC. La regulación del estado: Ley de servicios de la sociedad de la información y el comercio electrónico y otras normativas. Instituciones de regulación de internet	1			1				3,5%
<b>FM</b>	A Estructura y contenido de las presentaciones escritas. El informe médico	1		1					2,2%
<b>INEFC</b>	A Unidad de programación 1: Elaboración de un proyecto de aplicación en la actividad física y del deporte	1				1			2,7%

En áreas de claridad y brevedad, ninguna facultad ni escuela de la UdL brinda a los estudiantes la oportunidad de trabajar la literacidad digital en profundidad a través del temario que se imparte. Este dato, que podría tildarse de subjetivo, queda refrendado al entender que los porcentajes (entre un 0,0% y un 7,1% de incidencia en los grados analizados) informan que los contenidos referentes a la literacidad digital no se trabajan ni en una de cada diez asignaturas de cada titulación. Ahondando en la concreción de los enunciados, se aprecian varias cuestiones que explicamos a continuación.

La FDET cuenta con un contenido (3,1% de incidencia) perteneciente a una asignatura de primero que, como ya hemos visto en los objetivos, ayuda al tratamiento descriptivo de datos estadísticos, es decir, a la gestión de la información, a la planificación de la información y a la textualización de una tarea académica que le corresponda analizar datos.

La FEPTS tiene dos singularidades. En primer lugar, la repetición, como en el caso de las competencias, de los mismos enunciados para las dos titulaciones, el plan bilingüe y educación primaria, y la ausencia de enunciados para la modalidad dual. Se detectan dos tipos de proposiciones: unas más generales que pueden llevar a la confusión como “Tratamiento y comunicación de la información”; y otras más específicas centradas principalmente en la gestión y textualización digital de la tarea académica, como, por ejemplo, “Análisis crítica de las fuentes” y “Tic: desarrollo de la competencia comunicativa audiovisual y digital.

Alfabetización multimodal”. El plan bilingüe y educación primaria presentan un total de nueve enunciados distribuidos en una asignatura de primero, cuatro de segundo, dos de tercero y dos de cuarto y todos ellos con una incidencia de un 3,5% en los grados a excepción de una que tiene un 7,1% y que se imparte en el último curso. En cuanto a la materia de primero, trabaja las tres primeras etapas del proceso de escritura académica bajo el epígrafe de “alfabetización multimodal”, puesto que entendemos que incluye la gestión y la planificación de la información y la textualización de materiales textuales, audiovisuales y digitales. En referencia a las asignaturas de segundo, una tiene el enunciado de “diseño y producción de materiales electrónicos” que corresponderían al trabajo de la planificación de la información y la textualización de las tareas académicas digitales. La otra asignatura contiene tres enunciados: el tercero, cuarto y quinto de la tabla. Específicamente, el tercero aboga por la gestión de la información pues entendemos que enseñar al estudiantado universitario metodologías de alfabetización digital presupone, a modo individual, conocer cómo manejar la información. El cuarto versa sobre el análisis, la lectura y la creación de mensajes, por tanto, además de la gestión de la información incorpora la textualización. Y el quinto atañe exclusivamente a la gestión de la información mediante el análisis de contenido audiovisual, multimedia y telemático. Por lo que se refiere a las materias de tercero, una se decanta únicamente por la gestión de la información con el “análisis crítico de las fuentes digitales” (sexto enunciado); y la otra por la textualización con “proyectos de trabajo e investigación educativa” (séptimo enunciado). Las dos asignaturas de cuarto tienen el mismo enunciado, “tratamiento y comunicación de la información”, que como ya hemos comentado anteriormente, trabaja las habilidades de búsqueda, obtención, procesamiento, transformación en conocimiento y comunicación de la información, incorporando el uso de las TIC, por lo que le corresponde todas las etapas del proceso de escritura académica digital, a saber, gestión y planificación de la información, textualización y revisión.

En el caso de la FIF, a pesar de presentar solo tres contenidos de literacidad digital, su enunciado lingüístico es mucho más detallado que en otras titulaciones y se centra, sobre todo, en la gestión de la información (“Búsqueda y gestión de la información”) y la textualización (“Elaboración de trabajos”) en una misma asignatura de primero y con una incidencia en el grado de 3,7% para cada enunciado. Sobre el tercero enunciado corresponde a una materia de segundo y de la que entendemos que trabaja todas las etapas del proceso de escritura digital al pretender transformar digitalmente los documentos clínicos de enfermería.

De los siete enunciados de la FLL sobre literacidad digital (todos con una incidencia en el grado de 3,5%), la mayoría, cinco en concreto, pertenecen a cuatro asignaturas de primero, y los dos restantes, a dos asignaturas de tercero. En lo que concierne a las materias de primero y sobre los cinco primeros enunciados de la tabla: el primero, desarrolla la gestión de la información al analizar la evolución de los medios comunicativos; el segundo y el tercero, la gestión y planificación de la información y la textualización; y el cuarto y el quinto (ambos de la misma materia), se decantan por la gestión de la información al tratar la pragmática social de la comunicación audiovisual y la naturaleza del hecho comunicativo. En lo que corresponde a las materias de tercero, el sexto enunciado se decanta por la textualización fomentado el trabajo de estrategias y habilidades comunicativas de la narración en diversos formatos y el otro por la citación dedicándose a la legislación en el uso de las TIC.

La FM presenta solo un contenido sobre literacidad digital, “Estructura y contenido de las presentaciones escritas. El informe médico” para una asignatura de segundo de carrera y que la clasificaríamos en las etapas de gestión y planificación de la información y textualización de la tarea académica digital, que, en este caso, es la elaboración de la práctica letrada que deberán afrontar en un futuro profesional, el informe médico.

El INEFC, que presenta también solo un enunciado de contenido de literacidad digital en la asignatura de Trabajo de Final de Grado, se refiere a la “Elaboración de un proyecto”. Este

enunciado podría clasificarse como contenido para trabajar la gestión y planificación de la información, la textualización y la revisión de las tareas universitarias digitales.

#### 5.4. Metodología

Tal y como propone Medina (2001) la metodología es: “[...] el conjunto integrado de decisiones que toma el profesorado para comunicar su saber y configurar las situaciones de enseñanza más adecuadas a cada estudiante y ambiente de clase” (p.158).

En esta sección se examinan las acciones y estrategias metodológicas que incluyen las asignaturas de las titulaciones analizadas. Así pues, abordamos a continuación la cantidad de enunciados y sus respectivos porcentajes que, en el apartado de metodología de las guías docentes, atienden al desarrollo de la literacidad digital (5,0% de media).

**Tabla 91**

*La literacidad digital en la metodología*

	ETSEA	FDET	FEPTS			FIF	FLL	FM	EPS	INEFC
			PB	MD	EP					
<b>n</b>	0	3	6	0	6	1	0	6	0	0
<b>%</b>	0,0%	9,3 %	21,4%	0,0%	21,4%	3,7%	0,0%	13,3%	0,0%	0,0%

Como se recoge en la tabla, el tratamiento de la literacidad digital en la metodología no se menciona ni en la ETSEA, ni en la modalidad dual de la FEPTS, la FLL, la EPS ni en el INEFC. Respecto a los otros centros, el plan bilingüe y Educación Primaria de la FEPTS tienen un 21,4% de materias que la mencionan. Siguiendo en orden descendente, la FM que presenta un 13,3% de materias del grado que incluyen la literacidad digital en la metodología y le siguen la FDET, con un 9,3% y la FIF con un 3,7%. Como decíamos, esto supone, para el conjunto de los datos de la UdL, que la literacidad digital se encuentra en la metodología tan solo en un 5,0% de las guías docentes analizadas. Consecuentemente, todos los centros se encontrarían en el grupo con una dedicación de la literacidad digital en las guías docentes

analizadas, inferior al 20,0% de incidencia en el grado, a excepción del plan bilingüe y Educación Primaria de la FEPTS, ambos con un 21,4%.

Como hemos expuesto en el marco teórico de esta tesis (cf. Capítulo 2), muchas son las opciones para el trabajo de la literacidad digital en los entornos universitarios. Para analizar cómo se aborda en nuestro caso, examinaremos con más detalle el contenido lingüístico de los enunciados. La tabla siguiente recoge la selección de los enunciados de las guías docentes que incluyen la literacidad digital en la metodología.

**Tabla 92**

*Enunciados sobre literacidad digital en la metodología*

ENUNCIADOS		n	1º	2º	3º	4º	5º	6º	%
<b>FDET</b>	A	1		1					3,1%
	B	2		1	1				6,2%
<b>FEPTS</b>	<b>PB</b>	A	3	1	1	1			10,7%
		B	1	1					3,5%
		C	1	1					3,5%
		D	1			1			3,5%
	<b>EP</b>	A	3	1	1	1			10,7%
		B	1	1					3,5%
		C	1	1					3,5%
		D	1			1			3,5%
<b>FIF</b>	A	1			1			3,7%	
<b>FM</b>	A	1	1						2,2%
	B	1	1						2,2%
	C	1	1						2,2%
	D	1	1						2,2%

ENUNCIADOS		n	1°	2°	3°	4°	5°	6°	%
	presentación de datos. Se profundizará en los conceptos estadísticos presentados en las clases magistrales y los seminarios.								
E	Ejes metodológicos: los alumnos tendrán que preparar la materia de forma individual o en grupo, con la ayuda de las herramientas docentes disponibles en la biblioteca o Internet	1		1					2,2%
F	Actividades virtuales: estas actividades se realizarán a través Campus virtual UdL (Sakai). Aprovechando este espacio los alumnos harán diferentes actividades vinculadas con la preparación de contenidos temáticos, la aplicación de conceptos, el trabajo en equipo y realización de trabajos.	1				1			2,2%
G	Actividades aula informática: Estas se realizarán con 1/8 de los estudiantes, son obligatorias. Los alumnos realizarán algunas prácticas con ordenador con el fin de que apliquen y trabajen algunos conceptos teóricos.	1				1			2,2%
H	Herramienta historia clínica virtual (EHCV), estará colgada en el campus virtual y permitirá al alumno una tutorización en línea y personalizada de las historias clínicas que realice, antes de elaborar el documento definitivo	2						2	4,4%
I	Se recomienda participar en los foros virtuales y presentar los trabajos que se soliciten.	1						1	2,2%

Como puede observarse, la FDET incluye dos enunciados sobre literacidad digital en una asignatura de segundo (3,1% de incidencia en el grado) y otra de segundo y tercero (6,2%). Ambos abordan la gestión de la información, en el primer lugar en relación con la preparación de las pruebas de evaluación y en el segundo, con el dominio de las bases de datos, de las páginas web y de las búsquedas de los estudiantes en Internet sobre empresas.

Por su parte, en la FEPTS no se registra, como decíamos anteriormente, ningún enunciado en la modalidad dual y los mismos cuatro enunciados para la modalidad bilingüe y Educación Primaria. El primero, que se da en una de cada diez materias (10,7%), pretende trabajar la primera etapa de la escritura académica digital en tres asignaturas, una de primero, otra de segundo y una última de tercero. El segundo, con una incidencia de un 3,5%, incluye dos etapas de la elaboración de tareas académicas, la gestión y la textualización, en una materia de primero. El tercero, y a pesar de solo darse en una materia de primero (3,5%), resulta el

más completo en cuanto al trabajo de la literacidad digital puesto que ahonda en la gestión y planificación de la información y la textualización mediante el análisis, la síntesis, la búsqueda y el tratamiento de la información en formato texto, hipertexto y mapas conceptuales. Por último, el cuarto presenta una incidencia de un 3,5% al encontrarse tan solo en una asignatura de cuarto. Si bien se centra en el “portfolio electrónico”, que es un instrumento, también puede considerarse una metodología por incluir la recogida, la selección, la elaboración y la reflexión del proceso de enseñanza-aprendizaje y, directamente, el trabajo de la gestión y la planificación de la información, la textualización de trabajos digitales y su posterior revisión.

En el caso de la FIF, solamente se recoge un enunciado y un 3,5% de incidencia en la titulación por las consultas bibliográficas, las lecturas críticas y la síntesis y análisis de evidencias, por tanto, en la gestión y planificación de la información en una asignatura de tercero de carrera.

Por lo que se refiere a la FM, nueve enunciados sobre literacidad digital (todos ellos con una incidencia de un 2,2% a excepción del penúltimo con un 4,4%) se hallan repartidos en seis asignaturas, dos de primero, una de segundo, una de cuarto y dos de sexto. Antes de empezar con el análisis lingüístico, es necesario aclarar que seis enunciados comparten similitudes en cuanto a su redacción, pero contienen algún matiz que los diferencia y abordan diferentes etapas de la escritura académica digital. Específicamente son el primero, el tercero y el sexto, por una parte, y por otra, el segundo, el cuarto y el séptimo. Ahondando en el análisis de los enunciados, los dos primeros forman parte de una asignatura y los dos siguientes de otra, todos ellos de primer curso. Sobre el primer enunciado, este contiene el trabajo de la gestión y la planificación de la información y la textualización y el segundo, la gestión de la información y la textualización. En cuanto a la segunda asignatura, el tercer enunciado referencia a la gestión de la información y la textualización, y el cuarto a la

planificación de la información y la textualización. En referencia al quinto enunciado y de la única materia de segundo, optan por la gestión y la planificación de la información. En lo que concierne a los enunciados de cuarto de carrera (el sexto y el séptimo de la tabla y ambos de la misma asignatura), el sexto se refiere a la gestión y la planificación de la información y la textualización y el séptimo a la textualización. Por último, en el último curso de la titulación de Medicina se documentan dos enunciados que hacen referencia a las cuatro etapas del proceso de escritura académica digital. Específicamente, el octavo alude a la práctica digital de las historias clínicas y se encuentra en dos asignaturas y el noveno apunta al trabajo con los foros virtuales en una materia.

### **5.5. Actividades de aprendizaje y evaluación**

En esta sección, examinaremos las actividades de aprendizaje y evaluación recogidas en las guías. Según nuestro parecer, esta es una variable muy relevante, porque representa la ejecución práctica de las competencias, los objetivos, los contenidos y la metodología de las asignaturas.

Para el análisis, diferenciaremos las actividades en “actividades de aprendizaje” y “actividades de evaluación”. Ha de señalarse, no obstante, que la distinción entre aprendizaje y evaluación puede resultar a veces confusa, porque ambos son concebidos como parte del mismo proceso. Este hecho se ve confirmado por la propia naturaleza del proceso de evaluación formativa, que integra la evaluación en el mismo desarrollo del acto de enseñanza-aprendizaje. Además, el término “actividades” aglutina una multitud de procedimientos, de distinta complejidad.

Presentamos la tabla que contiene los valores absolutos y los porcentajes de las asignaturas cuyas actividades requieren el dominio de la literacidad digital. Globalmente, por lo que se refiere al trabajo de la literacidad digital en las actividades de aprendizaje de las guías

docentes analizadas, los datos nos demuestran un 10,5% de dedicación, lo que supondría una de cada diez asignaturas.

Por centros, los resultados son los siguientes:

**Tabla 93**

*La literacidad digital en las actividades de aprendizaje*

	ETSEA	FDET	FEPTS			FIF	FLL	FM	EPS	INEFC
			PB	MD	EP					
<b>n</b>	0	1	8	3	8	0	2	4	0	16
<b>%</b>	0,0%	3,1 %	28,5%	10,7%	28,5%	0,0%	7,1%	8,8%	0,0%	43,2%

Como en los casos anteriores, podemos señalar dos grupos de centros: los que contienen más de un 20,0% de materias que se dedican al trabajo de la literacidad digital en las actividades de aprendizaje que se proponen a los estudiantes, grupo en el que solamente se hallan el INEFC (43,2%) y el plan bilingüe y Educación Primaria de la FEPTS (ambos con un 28,5%); y otro grupo en el que el porcentaje es inferior, en el que se encuentran la modalidad dual de la FEPTS (10,7%), la FM (8,8%), la FLL (7,1%) y la FDET (3,1%) y la ETSEA, la FIF y la EPS que no contemplan en ninguna de las actividades, la elaboración de tareas académicas digitales.

Analizaremos a continuación el contenido de las actividades de aprendizaje.

**Tabla 94**

*Enunciados sobre literacidad digital en las actividades de aprendizaje*

		ENUNCIADOS	n	1°	2°	3°	4°	5°	6°	%	
<b>FDET</b>	A	Actividades de práctica: resolución de prácticas (ejercicios, tests y casos) con soporte de medios electrónicos y audiovisuales	1		1					3,1%	
<b>FEPTS</b>	<b>PB</b>	A	Presentaciones orales con soporte digital	1	1					3,5%	
		B	Alfabetismo visual: visionado de audiovisuales. Análisis e interpretación de producciones visuales, individuales y en grupo. Puesta en común	1	1					3,5%	
		C	Estudio y búsqueda de información	1	1					3,5%	
		D	Lectura y análisis de documentos y vídeos	1	1					3,5%	
		E	Preparación de las exposiciones del alumno: oral y multimedia	1	1					3,5%	
		F	Búsqueda de información	1	1					3,5%	
		G	Análisis, trabajo y práctica con el material complementario (artículos, documentos de trabajo, material audiovisual, etc.) relacionados con los contenidos del bloque.	1	1					3,5%	
		H	Debate a través de un chat <i>en línea</i> , utilizando las TIC	1		1					3,5%
		I	Exploración y recopilación de recursos web. Análisis recursos web Navidad	1			1				3,5%
		J	El portafolio electrónico: Calidad de las evidencias presentadas y de la unidad de programación implementada / Capacidad de análisis y síntesis / Reflexiones, aportaciones personales y lecturas realizadas / Capacidad de autoevaluación / Puntualidad en las entregas / Presentación formal / Corrección lingüística / Bibliografía	1				1			3,5%
		K	Portafolio electrónico	1				1			3,5%
<b>MD</b>	<b>MD</b>	A	Participar en un foro reflexionando sobre las propias experiencias en el aprendizaje de las matemáticas y las actitudes que observan en la actualidad hacia las matemáticas en los niños de educación primaria	1	1					3,5%	
		B	A medida que se realizan los registros de las prácticas, el aprendiz las subirá al portafolio electrónico, para hacer un seguimiento	1	1					3,5%	
		C	Compartir en <i>GoogleDrive</i> observaciones de actividades en el aula y análisis y estructura y finalidad aparente desde la óptica alumnos/profesorado. Relacionar las observaciones con el contenido de lecturas WM.Roth i P. Lacasa y recursos del tema: una lectura que lleve a la comprensión profunda para poder aplicar los contenidos para analizar las observaciones y elaborar unas conclusiones comparativas.	1	1					3,5%	
		D	Observación de estudiantes en el aula y patio. Identificar diferencias aparentes cognitivas, personalidad y socioculturales. Comentar a partir de lecturas M. Rivas y los recursos del	1	1						3,5%

ENUNCIADOS		n	1º	2º	3º	4º	5º	6º	%
	tema. Compartir en <i>GoogleDrive</i> y elaborar unas conclusiones comparativas								
	E Entrevista a un alumno sobre los aspectos motivacionales. Preparar entrevista y relacionar las respuestas con el contenido de las lecturas de K.E. cantó, A. Tapia, F. Arbeca y recursos del tema. Compartir en <i>GoogleDrive</i> y elaborar unas conclusiones comparativas	1	1						3,5%
	F Observación de estudiantes en el aula y patio. Identificar ejemplos de mecanismos interpersonales. Reflexionar teóricamente en relación a la lectura de E. Sánchez y J. Rosales y recursos del tema. Compartir en <i>GoogleDrive</i> y elaborar unas conclusiones comparativas	1	1						3,5%
	G Intervención: desarrollo de la propia programación (parcial). Un formato de CBL que implica: vídeo presentación de la performance. Análisis documental de las producciones de los alumnos. Vídeo explicativo y reflexivo sobre el trabajo hecho	1	1						3,5%
	A Presentaciones orales con soporte digital	1	1						3,5%
	B Alfabetismo visual: visionado de audiovisuales. Análisis e interpretación de producciones visuales, individuales y en grupo. Puesta en común	1	1						3,5%
	C Estudio y búsqueda de información	1	1						3,5%
	D Lectura y análisis de documentos y vídeos	1	1						3,5%
	E Preparación de las exposiciones del alumno: oral y multimedia	1	1						3,5%
	F Búsqueda de información	1	1						3,5%
	G Análisis, trabajo y práctica con el material complementario (artículos, documentos de trabajo, material audiovisual, etc.) relacionados con los contenidos del bloque.	1	1						3,5%
	H Debate a través de un chat <i>en línea</i> , utilizando las TIC	1		1					3,5%
	I Exploración y recopilación de recursos web. Análisis recursos web Navidad	1			1				3,5%
	J El portafolio electrónico: Calidad de las evidencias presentadas y de la unidad de programación implementada / Capacidad de análisis y síntesis / Reflexiones, aportaciones personales y lecturas realizadas / Capacidad de autoevaluación / Puntualidad en las entregas / Presentación formal / Corrección lingüística / Bibliografía	1				1			3,5%
	K Portafolio electrónico	1				1			3,5%
FLL	A 5 debates grupales usando <i>Google Drive</i>	1	1						3,5%
	B Fórum de debate	1		1					3,5%
	A Creación de documentos, hojas de cálculo y presentaciones	1	1						2,2%
FM	B Prácticas al aula de informática donde se explicaran las cuatro principales bases de datos bibliográficos biomédicos	1	1						2,2%
	C Clase 8: La biblioteca digital de la UdL	1	1						2,2%
	D Clase 9: Funcionamiento básico de las bases de	1	1						2,2%

ENUNCIADOS		n	1°	2°	3°	4°	5°	6°	%
	datos bibliográficos								
E	Clase 10: Funcionamiento básico de las bases de datos bibliográficos II		1						
F	Práctica 6: PubMed	1	1						2,2%
G	Práctica 7: Refworks	1	1						2,2%
H	Práctica 8: Scopus-Cochrane Library Plus	1	1						2,2%
I	Plan de desarrollo de la asignatura: También en grupo pequeño se realizaran a mitad de curso las prácticas en el aula de informática para explorar recursos en línea relacionados con la asignatura.	1			1				2,2%
J	Actividades no presenciales: casos clínicos informatizados	1			1				2,2%
K	Se valorarán de acuerdo al documento que se proveerá firmado por sus tutores (1/15d) en función de sus competencias y actitud (puntuación 50%). Este documento (v. documento adjunto en el espacio "recursos" dentro del CV de la asignatura) se entregará a la secretaria del servicio(A/A Dra Pelegay) cuando se acabe la rotación (y el alumno se puede guardar una copia).	1						1	2,2%
L	Respecto al caso clínico, sobre los mismos supuestos que el caso de los rotatorios internos, tratará sobre un caso experimentado durante la rotación. Ambos documentos (el que acredita la rotación y el desarrollo del caso clínico) se tendrán que entregar, en este caso, escaneados en pdf al correo electrónico. NO enviar otros formatos (jpg, word, etc.).	1						1	2,2%
INEFC	A Clases magistrales: Buscar, organizar e interpretar la información que proporcionan las nuevas tecnologías	1	1						2,7%
	B Prácticas de campo: Buscar, organizar e interpretar la información que proporcionan las nuevas tecnologías	1	1						2,7%
	C Trabajo de campo: Buscar, organizar e interpretar la información que proporcionan las nuevas tecnologías. El trabajo se hará en grupo reducido, se materializará en una presentación o documento audiovisual sobre una de las principales articulaciones del cuerpo	1	1						2,7%
	D Preparación de temas y trabajos. Aplicar las tecnologías de la información y de la comunicación en el desarrollo de la tarea. Estudios de casos.	1	1						2,7%
	E Elaboración, ampliación y redacción de apuntes	5	2	2	1				13,5%
	F Búsqueda y lectura de bibliografía especializada	9	3	1	4	1			24,3%
	G Elaboración, exposición y defensa de trabajos	4	2		1	1			10,8%
	H Elaboración de un trabajo	1			1				2,7%

Presentados los enunciados de las actividades de aprendizaje que tratan la literacidad digital, el curso y sus correspondientes porcentajes sobre el total de asignaturas de cada

titulación, exponemos en las líneas que siguen varias cuestiones por centros, a excepción de la ETSEA, la FIF y la EPS que, como ya hemos comentado, no contemplan en ninguna de las actividades aspectos relacionados con la elaboración de tareas académicas digitales.

En primer lugar, en la FDET se documenta una asignatura de segundo curso con una incidencia de un 3,1% sobre la titulación que contempla actividades teóricas y prácticas con soporte de medios electrónicos y audiovisuales y que, por tanto, trabaja la gestión y la planificación de la información y la textualización.

En la FEPTS distinguiremos, por tener enunciados diferentes, el plan bilingüe y Educación Primaria de la modalidad dual. Los primeros contienen once enunciados distintos, con una incidencia de un 3,5% sobre la titulación. El primer enunciado se presenta en una materia de primero e integra las cuatro etapas del proceso de escritura digital, dado que plantea defender oralmente una tarea académica con soporte digital, por lo que el estudiantado debe haber gestionado, planificado, textualizado y revisado el texto que presentará. El segundo y tercer enunciado pertenecen a la misma asignatura de primero y ambos abordan la gestión de la información, puesto que buscan e interpretan la información. Sin embargo, el segundo también añade la planificación de la información al incluir el análisis de dicha información. El cuarto, quinto y sexto enunciado también corresponden a una asignatura de primero, pero difieren en su tratamiento de la literacidad digital, ya que mientras que el cuarto se centra en las dos primeras etapas y el sexto tan solo en la gestión de la información, el quinto se ocupa de todas las fases. En cuanto al séptimo enunciado listado, el último de primer curso, analiza y practica con diferentes formatos informativos y se ocupa de la gestión y la planificación de la información y la textualización. El octavo enunciado, de segundo curso, menciona el chat *en línea*. El noveno enunciado, de tercero de carrera, trabaja la gestión y la planificación de la información y la textualización al explorar, recopilar y analizar diferentes recursos web.

Finalmente, los dos últimos enunciados de la tabla se refieren al portafolio electrónico y ambos se registran en dos materias de cuarto.

La modalidad dual cuenta con siete actividades diferentes para el tratamiento de la literacidad digital, con un 3,5% de incidencia en la titulación para primero de carrera y, dedicadas al trabajo de la literacidad digital en todas sus fases. Esto es, a fomentar el trabajo de la gestión y la planificación de la información, la textualización y la revisión. El primer enunciado se refiere al foro, herramienta TIC que se asemeja al chat pero que difiere por su asincronidad, y el segundo, al portafolio electrónico. Los cinco enunciados restantes, de una misma asignatura, abordan la literacidad digital mediante la elaboración de conclusiones comparativas de sus trabajos que los estudiantes deben compartir en *Google Drive*. Recordemos que esta herramienta agrupa, clasifica, almacena y recupera el contenido y no solo actúa como herramienta para publicar y difundir, sino que también puede usarse para buscar y acceder a información, para planificarla, para redactarla y para revisarla. Consecuentemente, estamos ante cinco enunciados que engloban la gestión y la planificación de la información, la textualización y la revisión.

Por lo que se refiere a la FLL, se documentan dos enunciados (3,5% de incidencia los dos, de una asignatura de primero y otra de segundo) que engloban todas las etapas de la escritura académica digital, con el uso, también, de *Google Drive* y el foro.

En cuanto a la FM, se incluyen doce actividades de aprendizaje diferentes, con una incidencia de un 2,2%, distribuidas en una asignatura de primero, dos de tercero y dos de sexto curso. Especialmente interesantes resultan las actividades de la materia de primero, con ocho enunciados. El primer enunciado trata la gestión y planificación de la información, la textualización y la revisión, puesto que se cimienta en la creación de documentos en diferente formato y sus presentaciones respectivas. Los siete restantes abordan el uso de diferentes herramientas para la búsqueda de información y recursos específicos en línea (gestión de la

información), como, por ejemplo, *Refworks* o *PubMed*. En cuanto a las asignaturas de tercero (noveno y décimo enunciado, respectivamente), una materia se encarga de la gestión de la información con la exploración de recursos en línea y, la otra de las tres primeras etapas a partir de casos clínicos. Los dos últimos enunciados de la tabla, relativos a una asignatura de sexto, consideran la gestión y planificación de la información, la textualización y la revisión con casos clínicos y documentación sobre competencias y actitudes.

Finalmente, en el INEFC se plantean seis asignaturas que trabajan la literacidad en ocho enunciados diferentes. Los tres primeros enunciados, de la misma materia de primero, con una incidencia de un 2,7%, proponen buscar, organizar e interpretar la información, también en las prácticas de campo. En referencia a este trabajo de campo (el tercero de la tabla expuesta), además de las dos primeras etapas del proceso de escritura digital, se aborda asimismo la textualización, puesto que el enunciado hace referencia a la realización del trabajo en sí. El cuarto enunciado listado es también de una asignatura de primero (2,7%) y engloba la gestión y planificación de la información y la textualización aplicando las TIC en el desarrollo de estudio de casos. Los cuatro últimos enunciados son: “Elaboración, ampliación y redacción de apuntes”, localizado en dos asignaturas de primero, dos de segundo y una de tercero; “Búsqueda y lectura de bibliografía especializada”, encontrados en tres materias de primero, una de segundo, cuatro de tercero y una de cuarto; “Elaboración, exposición y defensa de trabajos”, halladas en dos asignaturas de primero, una de tercero y una de cuarto; y “Elaboración de un trabajo” hallado en una materia de segundo. Todos ellos, a excepción del último (2,7%), sobresalen por sus altos porcentajes de incidencia, 13,5%, 24,3% y 10,8% respectivamente. Concretamente, el primero citado se decanta por la gestión y la planificación de la información y la textualización, el segundo exclusivamente por la gestión de la información y el tercero por la gestión y la planificación de la información y,

también, por la textualización y la revisión. En cuanto al último, solo trabaja la textualización de las tareas académicas digitales.

Llegados a este punto, resta por analizar las actividades de evaluación. Como decíamos, partimos de la base, que el docente universitario diferencia en la planificación de su materia aquellas actividades involucradas en el acto docente de aquellas otras de las cuales obtendrá ítems cuantificables para conocer la evaluación del alumno. En los siguientes párrafos analizamos las actividades que estiman el grado de consecución de las competencias, los objetivos y los contenidos por parte de los estudiantes, siguiendo el mismo procedimiento llevado a cabo hasta ahora. Así pues, la tabla siguiente contiene los datos sobre el tratamiento de la literacidad digital en las actividades de evaluación de las guías docentes analizadas. Con relación a la cantidad de asignaturas, podemos inferir que un 13,9% de asignaturas de los ocho centros y las diez titulaciones de la UdL analizadas, consideran la literacidad digital en las actividades de evaluación.

**Tabla 95**

*La literacidad digital en las actividades de evaluación*

	ETSEA	FDET	FEPTS			FIF	FLL	FM	EPS	INEFC
			PB	MD	EP					
<b>n</b>	1	3	5	4	5	3	0	6	0	22
<b>%</b>	2,0%	9,3%	17,8%	14,2%	17,8%	11,1%	0,0%	13,3%	0,0%	59,4%

Como en los otros casos, pueden distinguirse existen dos grupos de centros: los centros que incluyen la literacidad digital en las actividades de evaluación en más de un 20,0% de materias de los grados analizados, en los que se incluye el INEFC (59,4%),y aquellos con porcentajes inferiores, en los que se hallan el plan bilingüe y Educación Primaria (17,8% ambos) y la modalidad dual (14,2%) de la FETPS, la FM (13,3%), la FIF (11,1%), la FDET (9,3%), la ETSEA (2,0%), o que no la consideran en absoluto, que son la FLL y la EPS.

A continuación, analizamos los enunciados lingüísticos de las actividades de evaluación. Se ha descartado transcribir los porcentajes, porque no aparecen en todas las guías docentes ni en todos los centros analizados. También hemos omitido los enunciados que aluden a los exámenes teóricos y/o prácticos. Presentamos la siguiente tabla con el contenido lingüístico de los enunciados de las actividades de evaluación.

**Tabla 96**

*Enunciados sobre literacidad digital en las actividades de evaluación*

ENUNCIADOS		n	1°	2°	3°	4°	5°	6°	%
<b>ETSEA</b>	A La resolución de los casos clínicos se entregarán al profesor por escrito (tamaño de letra Arial 11, interlineado de 1,5 y máximo 4 páginas).	1				1			2,0%
	A Las pruebas escritas son actividades de evaluación continuada que pueden incluir ejercicios prácticos, la interpretación de datos económicos, el uso activo de la red para buscar información relacionada con la materia trabajada, el análisis o debate de algún aspecto de la economía que hayamos trabajado en la asignatura, lectura de artículos, libros y/o la elaboración de un trabajo	1	1						3,1%
<b>FDET</b>	B Las prácticas hay que entregarlas antes de cada test (tres en total), se pueden resolver mediante trabajo en grupo de tres personas como máximo. La entrega de cada práctica es requisito indispensable para presentarse al Test correspondiente y la entrega es realizará a través del campus virtual	1		1					3,1%
	C La actividad de búsqueda de datos (o trabajo de curso) y la prueba oral vinculada a este trabajo se realizará en grupo (máximo 3 alumnos) y también tiene un carácter obligatorio. Esta actividad hay que realizarla siguiendo las instrucciones que estarán disponibles en el campus virtual	1		1					3,1%
<b>FEPTS</b>	A Trabajo en grupo de investigación	1	1						3,5%
	B Actividades en red (valoración mediante foros, debates...) para ayudar a hacer un seguimiento más completo, a la hora de poder trabajar las competencias transversales.	1		1					3,5%
	C El portafolio electrónico. Calidad de las evidencias presentadas y de la unidad de programación implementada, capacidad de análisis y síntesis, reflexiones, aportaciones personales y lecturas realizadas, capacidad de autoevaluación, puntualidad en las entregas, presentación formal, corrección lingüística, bibliografía	1				1			3,5%
	D Portafolio electrónico	1				1			3,5%
	E Rellenar con el ordenador los anexos del dossier de prácticas y que se encuentran colgados en la web de la FEPTS	1				1			3,5%
<b>MD</b>	A Participar en un foro reflexionando sobre las propias experiencias en el aprendizaje de las matemáticas y las actitudes que observan en la actualidad hacia las matemáticas en los alumnos de educación primaria.	1	1						3,5%
	B Actividad de búsqueda de información sobre el centro escolar desde una perspectiva histórica. Hace falta recoger datos sobre los inicios del	1	1						3,5%

ENUNCIADOS		n	1°	2°	3°	4°	5°	6°	%	
	centro escolar, su trayectoria pedagógica, los principios que la identifican, su evolución y cambios que se hayan producido relacionándolo con los contenidos de Teoría e Historia de la Educación trabajados en el aula.									
	C Compartir en Google Drive Observación actividades aula y análisis estructura y finalidad aparente, desde la óptica alumnos / profesorado. Relacionar las observaciones con el contenido de lecturas WM.Roth y P. Lacasa y recursos del tema: una lectura que lleve a la comprensión profunda para poder aplicar los contenidos para analizar las observaciones y elaborar unas conclusiones comparativas.	1	1						3,5%	
	D Observación estudiantes aula y patio. Identificar diferencias aparentes cognitivas, personalidad y socioculturales. Comentar a partir de lecturas M. Rivas y los recursos del tema. Compartir en Google Drive y elaborar unas conclusiones comparativas.	1	1						3,5%	
	E Entrevista a un alumno sobre los aspectos motivacionales. Preparar entrevista y relacionar las respuestas con el contenido de las lecturas de J.E. Cantó, A. Tapia, F. Arbeca, y recursos del tema. Compartir en Google Drive y elaborar unas conclusiones comparativas.	1	1						3,5%	
	F Observación interacciones en el aula y a la hora del patio. Identificar ejemplo de mecanismos interpersonales. Reflexionar teóricamente en relación a lectura de E. Sánchez y J. Rosales y recursos del tema. Compartir en Google Drive y elaborar unas conclusiones comparativas.	1	1						3,5%	
	G Intervención: desarrollo de la propia programación (parcial). Un formato de CBL que implica: Vídeo presentación de la performance. Análisis documental de las producciones alumnos. Vídeo explicativo y reflexivo sobre el trabajo hecho.	1	1						3,5%	
	H Análisis de vídeo 1 de la intervención lectora de una experta en un taller de comprensión lectora, con la herramienta Lince. El estudiante tiene que subir su análisis al SAKAI.	1		1					3,5%	
EP	A Trabajo en grupo de investigación	1	1						3,5%	
	B Actividades en red (valoración mediante foros, debates...) para ayudar a hacer un seguimiento más completo, a la hora de poder trabajar las competencias transversales.	1		1					3,5%	
	C El portafolio electrónico. Calidad de las evidencias presentadas y de la unidad de programación implementada, capacidad de análisis y síntesis, reflexiones, aportaciones personales y lecturas realizadas, capacidad de autoevaluación, puntualidad en las entregas, presentación formal, corrección lingüística, bibliografía	1			1					3,5%
	D Portafolio electrónico	1				1			3,5%	

ENUNCIADOS		n	1º	2º	3º	4º	5º	6º	%
	E Rellenar con el ordenador los anexos del dossier de prácticas y que se encuentran colgados en la web de la FEPTS	1				1			3,5%
FIF	A Se desarrollará un trabajo en grupo en el que se hará una búsqueda bibliográfica	1	1						3,7%
	B Ejercicio <i>en línea</i> de búsqueda bibliográfica	1	1						3,7%
	C Resolución de casos clínicos: campus virtual	1		1					3,7%
	D Ejercicios de síntesis: campus virtual	1		1					3,7%
FM	A La realización y participación activa en todas las actividades programadas, los trabajos en grupo e individuales, presentación de trabajos y realización de actividades vía plataforma virtual UdL.	1	1						2,2%
	B Evaluación de habilidades y actitudes: Trabajos de vídeo grabación, análisis de la comunicación no verbal y resolución de casos que se harán en los mismos talleres y trabajo SAKAI.	1		1					2,2%
	C Evaluación de habilidades y actitudes: práctica reflexiva al finalizar el prácticum (tendrá que colgarse en el SAKAI).	1		1					2,2%
	D Los seminarios se evaluarán mediante la evaluación de casos clínicos (de forma escrita y/o virtual). 2	2			2				4,4%
	E Entrega y presentación oral del trabajo médico-paciente: colgado en el SAKAI.	1			1				2,2%
	F Memoria y Caso Sakai.	1						1	2,2%
INEFC	A Examen práctico: buscar, organizar e interpretar la información que proporcionan las nuevas tecnologías	1	1						2,7%
	B Presentación de trabajos o memorias. El trabajo se hará en grupo reducido, es materializará en una presentación o documento audiovisual: buscar, organizar e interpretar la información que proporcionan las nuevas tecnologías	1	1						2,7%
	C Defensa de trabajos o memorias	12	6	3	1	2			32,4%
	D Presentación de trabajos o memorias	9	3	2	3	1			24,3%
	E Trabajo prácticos y presentaciones orales	1		1					2,7%
	F Presentación del trabajo de intervención	1				1			2,7%
	G Presentación del trabajo de evaluación	1				1			2,7%

De lo expuesto se desprenden varias cuestiones por centros que detallamos a continuación. Por lo que se refiere a la ETSEA, únicamente podemos recoger un enunciado en una asignatura de cuarto, lo que supone un 2,0% de incidencia en el grado. El enunciado en cuestión alude al formato de entrega de la tarea académica digital.

En cuando a la FDET, se documentan tres enunciados, uno de una materia de primer curso y dos de segundo, con una repercusión de un 3,1% en el grado de Administración y Dirección

de Empresas. Respecto al de primero, no especifica qué tareas académicas digitales en concreto deben realizar los estudiantes, pero se alude indirectamente a las fases que trabajan la gestión y la planificación de la información, la textualización y la revisión, puesto que incluye la búsqueda de información, la interpretación de datos, su análisis y debate. En cuanto a los enunciados de segundo, uno se encarga exclusivamente para la textualización (el segundo de la tabla) y otro engloba las cuatro etapas de la escritura académica digital (el tercero).

La FEPTS, por su parte, en el plan bilingüe y Educación Primaria, se observan cinco enunciados en total, con una recurrencia de un 3,5%, que se destinan al trabajo de las cuatro etapas de escritura académica digital en una asignatura de primero, una de segundo, una de tercero y dos de cuarto curso. El enunciado de segundo curso, segundo también en la tabla, “actividades en red”, especifica que sirve para hacer un seguimiento más completo del trabajo de las competencias transversales mediante foros y debates, entre otras herramientas. Como ya hemos notado anteriormente, el foro requiere de un trabajo de la lectura multimodal, la gestión de la información, la planificación, la textualización y la revisión del mensaje que se desea transmitir. El tercer y cuarto enunciados, correspondientes a materias de prácticas y de tercer y cuarto curso, respectivamente, presentan el portafolio electrónico que incluye la recogida, la selección, la elaboración y la reflexión del proceso de enseñanza-aprendizaje y, directamente, la calidad de las evidencias presentadas y de la unidad de programación implementada; la capacidad de análisis y síntesis; las reflexiones, aportaciones personales y lecturas realizadas; la capacidad de autoevaluación; la puntualidad en las entregas; la presentación formal; la corrección lingüística; y la bibliografía, por tanto consideran la literacidad digital en conjunto, además de abordar cuestiones de citación. Por último, el quinto enunciado y de cuarto curso, pretende específicamente tratar con la información

necesaria (gestión y planificación de la información) para redactarla y colgarla para ser revisada (textualización y revisión).

En modalidad dual de la FEPTS, se presentan ocho enunciados, siete de primero y uno de segundo curso, con una incidencia de 3,5% en el grado. En lo que concierne a los enunciados de primer curso, el primero y el segundo de la tabla corresponden a materias diferentes mientras que el tercero, cuarto, quinto, sexto y séptimo son de la misma asignatura. En cuanto al análisis lingüístico de los enunciados, el primero se ocupa por el foro, por tanto, a la gestión y planificación de la información, la textualización y la revisión, mientras que el segundo enunciado enfatiza la búsqueda de información, para posteriormente relacionarla con los contenidos aprendidos (planificación de la información y textualización). Los cinco siguientes enunciados corresponden a la misma asignatura de primero y todos ellos trabajan la literacidad digital al completo mediante actividades de evaluación que involucran elaborar unas conclusiones comparativas de las actividades en el aula, de las observaciones de los estudiantes de Educación Primaria en el aula y en el patio y de las interacciones que se crean, para compartir, todo ello, en Google Drive. Consecuentemente, estamos ante el trabajo de la gestión y la planificación de la información, la textualización y la revisión. En última instancia, el enunciado sobre el análisis documental de un vídeo incluye las tareas de gestión y planificación de la información y de textualización del trabajo digital.

La FIF tiene un total de cuatro enunciados con actividades de evaluación que trabajan la literacidad digital. De ellos, dos pertenecen a dos asignaturas de primero y dos a la misma materia de segundo curso. Todos ellos tienen una incidencia de un 3,7% en la titulación de Enfermería. El primero y el segundo de la tabla expuesta, y a pesar de su baja carga lectiva, merecen distinción porque proponen dos actividades de evaluación basadas exclusivamente en la búsqueda de información, la primera más generalizada y la segunda atendiendo al ámbito digital. Recordemos que para saber localizar información para elaborar un trabajo

académico, aparte de poseer los medios, se requiere de un método de trabajo que comprende la gestión de la información y las habilidades de búsqueda, comprensión, síntesis e integración de la información y que sólo es posible adquirir con la práctica. Sobre los dos restantes enunciados, ambos, como decíamos de la misma materia de segundo, matizamos dos cuestiones. En primer lugar, “la resolución de casos clínicos: campus virtual” parece ser de naturaleza normativa. Este enunciado no sería significativo para esta investigación si apareciera en todas las guías docentes analizadas puesto que entraría dentro, como decíamos, de la normativa evaluativa de la universidad. Sin embargo, su singularidad nos hace pensar que al especificar “campus virtual”, el docente requiere del estudiante la gestión y planificación de la información, la textualización y la revisión previa del caso clínico antes de ser entregada a través del campus virtual. En segundo lugar, realmente interesante se nos presenta la propuesta de ejercicios de síntesis en el campus virtual. Aún desconociendo el procedimiento metodológico de tal actividad, podemos afirmar que cuando se implica al estudiante en una tarea de síntesis en un campus virtual se le está obligando a leer para escribir continuamente e, indirectamente, a trabajar la literacidad digital desde todas las etapas de la escritura académica.

La FM tiene un total de seis enunciados de actividades de evaluación que consideran la literacidad digital, todos ellos con una baja recurrencia, 2,2%, salvo el cuarto con un 4,4%. De la totalidad, uno es de primer curso, dos de la misma asignatura de segundo, dos de tres asignaturas de tercero y uno del último curso de la carrera de Medicina, sexto. Todos ellos reúnen las cuatro etapas de la literacidad digital, a saber, gestión y planificación de la información, textualización y revisión. Concretamente: el de primero, por la realización y presentación de trabajos; la materia de segundo, por trabajos, análisis, resoluciones de casos y prácticas reflexivas; las tres de tercero, por la evaluación de casos clínicos de forma escrita

y/o virtual y por la entrega y presentación oral del trabajo médico-paciente; y la de sexto, por la memoria y el caso vía campus virtual.

En última instancia, el INEFC presenta siete enunciados diferentes con frecuencias de incidencia en el grado diferente. El primer enunciado de una materia de primero (2,7%) es un examen práctico pero que puntualiza la necesidad de buscar, organizar e interpretar la información de las TIC y, por tanto, se caracteriza por trabajar la gestión y la planificación de la información. El segundo enunciado de la tabla, también de primero y también con una incidencia de un 2,7% sobre el grado, incluye de nuevo la búsqueda, la organización y la interpretación de la información, pero además también requiere de una presentación o documento audiovisual por lo que se le añade la etapa de textualización de la escritura digital. Es decir, se concreta un enunciado de presentación de trabajos o memorias bajo tres premisas: en grupo reducido; como presentación o documento audiovisual; y mediante la búsqueda, organización e interpretación de la información que proporcionan las nuevas tecnologías. En esta ocasión, nos ha parecido oportuno distinguir este enunciado y no añadirlo al 32,4% expuesto con anterioridad porque en su descripción se incorporan tres de las cinco dimensiones de la competencia digital a las que eludíamos en el marco teórico de esta tesis (cf. 1.1. *Del concepto de alfabetización al de literacidad digital*). Concretamente nos referimos a la instrumental (conocimiento de las herramientas impresas, audiovisuales y digitales y su capacidad de uso), la cognitiva (capacidades de búsqueda, análisis, gestión y transformación de la información) y la socio-comunicativa (capacidades para expresarse y comunicarse en lenguajes y medios textuales, hipertextuales, audiovisuales y multimedia). El tercer enunciado destaca principalmente por tener una frecuencia alta, particularmente 32,4% de incidencia. Se encuentra en seis asignaturas de primero, tres de segundo, una de tercero y dos de cuarto. El cuarto enunciado se manifiesta en un 24,3% de asignaturas del INEFC, tres de primero, dos de segundo, tres de tercero y una de cuarto. Ambos enunciados evidencian el

trabajo de las cuatro etapas de la literacidad digital porque para presentar y defender cualquier trabajo académico digital se requiere de una previa gestión de la información, de una planificación, de una textualización y de una revisión de lo que se va a exponer. Vale la pena recordar que según el criterio que hemos utilizado para seleccionar los enunciados (se obvian los exámenes teóricos y/o prácticos por desconocerse el grado de implicación de las habilidades requeridas en la literacidad digital) deberían estar descartados para este análisis. No obstante, nos ha parecido acertado incluirlos porque, para los exámenes prácticos y la presentación de trabajos o memorias se puntualiza la búsqueda, organización e interpretación de la información que proporcionan las nuevas tecnologías. El quinto enunciado es de una asignatura de segundo, y el sexto y el séptimo de la misma materia de cuarto. Estos tres enunciados comparten su dedicación a las cuatro etapas de la literacidad digital en un 2,7%.

## **5.6. Bibliografía, webgrafía y recursos**

Realizando un resumen de lo acontecido hasta ahora, hemos analizado la incidencia de la literacidad digital en el diseño de las guías docentes, más concretamente su inclusión en las competencias genéricas y específicas, en los objetivos, en los contenidos, en la metodología y en las actividades de aprendizaje y en las de evaluación. Restan por analizar en esta investigación dos variables, la que acontece en esta sección, los recursos bibliográficos, y el plagio, que trataremos en el próximo apartado.

Así pues, abordamos a continuación todos aquellos medios literarios, en papel o digitales, que el profesorado especifica en las guías docentes de las asignaturas y que tienen en cuenta el trabajo de la literacidad digital. Ello determinará hasta qué punto es consciente el docente de la necesidad de reforzar el tratamiento de la literacidad digital y conocer qué tipología de recursos, bibliografía y webgrafía, especialmente, facilita para ello.

La primera tabla que proporcionamos, y como anteriormente hemos realizado con las otras variables, expone el número de asignaturas de cada centro de la UdL que añaden referencias bibliográficas y/o recursos de aprendizaje relacionados con la literacidad digital y el porcentaje de dedicación en el grado.

**Tabla 97***La literacidad digital en la bibliografía, la webgrafía y recursos*

	ETSEA	FDET	FEPTS			FIF	FLL	FM	EPS	INEFC
			PB	MD	EP					
<b>n</b>	0	1	0	0	0	0	7	0	0	1
<b>%</b>	0,0%	3,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	0,0%	0,0%	2,7%

Según lo expuesto y con tan solo un 3,8% de media de literacidad digital en el apartado de bibliografía, webgrafía y recursos de las guías docentes analizadas de la UdL, podemos clasificar los centros atendiendo a los que ofrecen bibliografía, webgrafía y/o recursos en más de un 20,0% de sus guías docentes para trabajar la literacidad digital y aquellos con un porcentaje inferior o que no tienen ninguna asignatura que invite al estudiante universitario a consultar aspectos relacionados con la literacidad para sus trabajos académicos digitales. En el primer grupo tenemos solo la FLL (25,0%) y en el segundo, la FDET (3,1%) y el INEFC (2,7%) además de la ETSEA, la FEPTS, la FIF, la FM y la EPS sin ninguno.

Quizás, más importantes que el número de asignaturas que proponen la lectura de fuentes y recursos con contenido sobre literacidad digital es la calidad de dichas fuentes y recursos. Para estudiarlo, utilizamos una tabla relativa a los enunciados lingüísticos, comprendidos también como el título del recurso bibliográfico o webgráfico o el recurso en cuestión. Es decir, nos servimos de la siguiente tabla que detalla los libros, los artículos, las webs, entre otras fuentes, y los recursos de los respectivos centros.

Con antelación, debemos matizar dos cuestiones que afectan al formato de la tabla en comparación a la ofrecida para las otras variables analizadas. Por una parte, hemos optado por no indicar el valor absoluto de las fuentes ni su correspondiente porcentaje porque los enunciados tan solo acontecen una vez por lo que la incidencia es, siempre: 3,1% para la FDET; 3,5% para la FLL; y 2,7% para el INEFC. Por otra parte, hemos determinado transcribir literalmente los enunciados tal y como aparecen en las guías docentes y sin tener

en cuenta la correcta citación ni el orden alfabético. Esta decisión viene establecida por la gran cantidad de datos a los que nos enfrentamos en el análisis y porque consideramos que su corrección y orden tampoco ayudaría a comprender más al detalle qué bibliografía, webgrafía y recursos de los que ofrece el profesorado universitario de la UdL trata y trabaja la literacidad digital del alumnado. Además, ordenándolos alfabéticamente mezclaríamos el orden de las asignaturas por cursos lo que nos dificultaría más el análisis.

**Tabla 98**

*Enunciados sobre literacidad digital en la bibliografía, la webgrafía y recursos*

		ENUNCIADOS	1º	2º	3º	4º
FDET	A	Recursos per al Treball Final de Grau (TFG) i de Màster (TFM): <a href="https://biblioguies.udl.cat/tfgtfm">https://biblioguies.udl.cat/tfgtfm</a>				1
	B	Com citar i elaborar bibliografies: <a href="https://biblioguies.udl.cat/comcitar">https://biblioguies.udl.cat/comcitar</a>				1
FLL	A	Moreno, Isidro: Musas y nuevas tecnologías. El relato hipermedia, Paidós, Barcelona, 200	1			
	B	Álvarez, J. T. (1987): Historia y modelos de la comunicación en el siglo XX. El nuevo orden informativo, Barcelona: Ariel	1			
	C	Chicharro, M.; Rueda, J.C. (2005). Imágenes y palabras. Medios de comunicación y públicos contemporáneos. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas-Siglo XXI	1			
	D	Niqui, Cinto: Fonaments i usos de tecnologia audiovisual digital. Barcelona, UOC, 2007	1			
	E	FRANCO, Marta, PELLICER, Miquel. Optimismo para periodistas. Claves para entender los nuevos medios de comunicación en la era digital. Barcelona: UOC, 2016	1			
	F	MAYORAL, JAVIER, Redacción periodística en televisión. Madrid: Síntesis, 2008	1			
	G	NO ME HAGAS PENSAR: UNA APROXIMACION A LA USABILIDAD EN LA WEB (2ª ED.) de KRUG, STEVE. PRENTICE-HALL	1			
	H	Alonso García, Luis: Lenguaje del cine, praxis del filme: una introducción al cinematógrafo, Plaza y Valdés, Madrid, 2010		1		
	I	Marzal Felici, Javier; Gómez Tarín, Francisco Javier : Metodologías de análisis del film, Edipo, Madrid, 2007		1		
	J	Stam, Robert; Burgoyne, Robert; Flitterman-Lewis, Sandy: Nuevos conceptos de la teoría del cine. Estructuralismo, semiótica, narratología, psicoanálisis, intertextualidad, Paidós, Barcelona, 1999		1		
	K	Rundle, M. i Conley, C. (eds.) (2007) Ethical Implications of Emerging Technologies: a Survey. Paris: Unesco. <a href="http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001499/149992e.pdf">http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001499/149992e.pdf</a>				1
INEFC	A	Argimón Pallás, J.M., Jiménez Vila, J. (1993). Métodos de investigación aplicados a la atención primaria de salud. Barcelona: ediciones DOYMA		1		
	B	Bardina, X., y Farré, M. (2009). Estadística descriptiva. Bellaterra: UAB Servei de publicacions col·lecció Manuals UAB (p.18)		1		
	C	Carlberg, C. (2014). Análisis Estadístico con Excel. Madrid: ANAYA MULTIMEDIA. (p.228)		1		
	D	Carrascal, U. (2007). Estadística descriptiva con Microsoft © Excel 2007. Madrid: Editorial RA-MA. (p.50)		1		
	E	Delgado, A.R., Prieto, G. (1997) Introducción a los métodos de investigación de la Psicología. Madrid: editorial Pirámide		1		
	F	Domènech, J.M. (1997). Métodos Estadísticos en Ciencias de la Salud (Curso a distancia).Barcelona: Editorial Gráficas Signo		1		
	G	Freedman, D., Pisani, R., Purves, R., Adhiraki, A. (1991) Estadística. Barcelona: Editorial Bosch		1		
	H	García Ferrando, M. (1985). Socioestadística. Introducción a la estadística en sociología. Madrid: Alianza Editorial		1		
	I	Gutierrez-Dávila, M., Oña Sicilia, A. (2005). Metodología en las		1		

ENUNCIADOS		1º	2º	3º	4º
Ciencias del Deporte. Madrid: editorial Síntesis					
J	Hulley, S.B., Cummings, S.R. (1993). Diseño de la investigación clínica. Un enfoque epidemiológico. Barcelona: ediciones DOYMA		1		
K	León, O.G., Montero, I. (1998). Diseño de investigaciones. Madrid: McGrawHill		1		
L	Marqués, F., y Asensio, F. M. (2009). Estadística descriptiva a través de Excel. San Fernando de Henares, Madrid: RC Libros (p.45)		1		
M	Microsoft Office. (s.d.). Introducción a Excel 2007: Insertar fórmulas - Excel. Recuperat 29 agost 2014, de <a href="http://office.microsoft.com/es-es/excel-help/introduccion-a-excel-2007-insertar-formulas-RZ010074593.aspx?CTT=1">http://office.microsoft.com/es-es/excel-help/introduccion-a-excel-2007-insertar-formulas-RZ010074593.aspx?CTT=1</a>		1		
N	Microsoft Office. Formación. (s.d.). Recuperado 19 mayo 2014, de <a href="http://office.microsoft.com/es-es/training/">http://office.microsoft.com/es-es/training/</a>		1		
O	Molinero, L. M. (s.d.). Presentación de datos estadísticos en medicina. Recuperat 30 agost 2014, de <a href="http://www.seh-lelha.org/presdatos.htm">http://www.seh-lelha.org/presdatos.htm</a>		1		
P	Ortiz, M. (s.d.). Calcular la edad con Excel. Excel Total. Recuperado 14 de mayo de 2014, de <a href="http://exceltotal.com/la-funcion-sifecha/">http://exceltotal.com/la-funcion-sifecha/</a>		1		
Q	Planas, A. (1999). Estadística aplicada a la Activitat Física i l'esport. Lleida: INEFC de Lleida. Col·lecció divulgació nº 2		1		
R	Rodríguez-Miñón, P. (1984). Estadística aplicada a la biología. Madrid:UNED		1		
S	Thomas, J.R., Nelson, J.K. (2007). Métodos de investigación en Actividad Física. Badalona: editorial Paidotribo		1		
T	Tinajas Ruiz, A. (1999). Alguns aspectes teòrics i pràctics en l'elaboració d'enquestes en l'àmbit escolar. Apunts d'Educació Física, nº 56, pàg. 57-63		1		

A partir de la tabla expuesta, podemos ultimar varias cuestiones sobre el ofrecimiento por parte del profesorado de la UdL de recursos sobre la literacidad digital en sus asignaturas.

La FDET presenta dos direcciones webs elaboradas por el servicio de Biblioteca y Documentación de la UdL en la materia de Trabajo Final de Grado de cuarto de carrera. Respecto a las páginas webs, ambas corresponden a la sección de *Biblioguies* y contienen guías, tutoriales y recursos que ayudan al aprendizaje, a la docencia y a la investigación. Específicamente, la primera (<http://biblioguies.udl.cat/tfgtfm>) dispone de: información relativa a la normativa para elaborar los trabajos según el centro universitario; cómo atender a las diferentes etapas del proceso de escritura académica; y diversos recursos y bibliografía al respecto. La segunda (<http://biblioguies.udl.cat/comcitar>) ayuda a conocer: cómo citar según

diferentes métodos, estilos y fuente; cómo gestionar las referencias bibliográficas; y cómo evitar el plagio. Por tanto, el primer recurso web trata las cuatro etapas involucradas en la elaboración de una tarea académica digital, a saber, la gestión de la información, la planificación de la información, la textualización y la revisión; y la segunda se decanta preferentemente por la citación y el tratamiento del plagio, además de, la textualización y la revisión.

La FLL es el centro de la UdL que se beneficia de más recursos bibliográficos facilitados por el profesorado (un 25,0% lo que supone una de cada cuatro asignaturas del grado de Comunicación y Periodismo Audiovisual) que fomentan la literacidad digital. De manera introductoria, cinco materias pertenecen al primer curso, una a segundo y una a tercero, aspecto destacable puesto que, de nuevo, es el único centro de la UdL que atiende a la literacidad digital en los tres primeros cursos del grado analizado. Veamos en las siguientes líneas qué aportan concretamente.

Las asignaturas de primero curso tienen siete fuentes bibliográficas en total. En cuanto a la primera materia, el recurso ofrecido, y primero de la tabla, da cuenta de la naturaleza textual e intertextual de la expresión audiovisual, concretamente de la imagen, la cultura digital y la realidad virtual. En referencia a la segunda, brinda al estudiantado dos fuentes, segunda y tercera de la tabla, sobre las funciones y la incidencia de la comunicación, la información y la propaganda en la sociedad. Sobre la tercera asignatura, cuarto recurso citado en la tabla, se propone la lectura de un libro que versa sobre el uso de la tecnología audiovisual para favorecer la buena comunicación. La cuarta materia proporciona dos recursos bibliográficos sobre la redacción periodística de los diferentes géneros. Concretamente, en uno de ellos, los autores demuestran a partir de ejemplos y herramientas, cómo deben redactarse contenidos de calidad teniendo en cuenta la investigación y los datos. La otra referencia bibliográfica trabaja los posibles modos de organizar la redacción y la imagen y las estructuras y los

formatos más usados. La última asignatura de primero que trata la literacidad digital en las referencias y recursos bibliográficos y webgráficos, séptimo enunciado de la tabla, lo hace con un libro que atiende a cuestiones relativas al lenguaje utilizado en el diseño de una web. Por todo ello, podemos afirmar que en el primer curso del grado de Comunicación y Periodismo Audiovisual se atiende a la gestión y la planificación de la información y a la textualización de las tareas académicas digitales.

En cuanto a la asignatura de segundo, es destacable que incluye ochenta y dos referencias bibliográficas destinadas al trabajo de la competencia digital, y de las cuales, tres se asignan a la literacidad digital. Exactamente, los recursos son tres libros (octavo, noveno y décimo en la tabla anterior) que tratan el lenguaje del cine en soportes tecnológicos, reflexiones teóricas sobre la naturaleza del cine como lenguaje y la lingüística, la narratología y la intertextualidad. Teniendo en cuenta que, en esta materia, los estudiantes universitarios profundizan en la naturaleza textual e intertextual de la expresión audiovisual, podemos contemplar el trabajo de la literacidad digital desde, al menos, dos de las cuatro etapas, la planificación y la textualización.

Por último, la única materia de tercer curso que trata la literacidad digital tiene un libro (onceavo en la lista) que ofrece al estudiantado cuestiones éticas sobre la libertad de expresión, especialmente a los profesionales de los medios de comunicación, proporcionando una perspectiva teórica de las implicaciones éticas de las TIC. Destacamos, pues, que en tercero se contempla el trabajo de la gestión y planificación de la información y la textualización, además de contenidos relacionados con la ética narrativa y el plagio.

Por último, el INEFC presenta muy poca incidencia de trabajo de la literacidad digital en cuanto a la bibliografía, webgrafía y recursos que las guías docentes analizadas ofrecen. Tan solo tiene un 2,7% para el grado de CAFE correspondiente a una asignatura de segundo. No obstante, dicha materia, “Estadística y Metodología de la Investigación en la Actividad física

y del Deporte”, merece especial atención por la gran cantidad de fuentes que ofrece para enseñar al estudiantado cómo elaborar una tarea académica digitalmente, poniendo especial énfasis, en el proceso de investigación que involucra una tarea académica. Así pues, sobre el contenido de todos los recursos presentados en esta materia, resulta significativo que giren en torno a las etapas del proceso de investigación. Más concretamente, nos referimos a veinte recursos divididos de la siguiente manera: cuatro libros de estadística; ocho libros del proceso de investigación científica; seis manuales sobre estadística y sobre cómo utilizar el *Excel* en la realización de tareas estadísticas; un manual de estadística descriptiva centrado en el programa *SPSS*; un curso *en línea* de metodología de la investigación; y una web formativa de *Microsoft*. Todo ello supone dotar al estudiantado de INEFC de herramientas que facilitan la gestión y la planificación de la información y la textualización de las tareas académicas digitales que les son encomendadas.

### **5.7. Tratamiento del plagio**

La siguiente sección recoge el tratamiento del plagio como la última variable analizada en esta investigación de las guías docentes de la UdL. Según lo propuesto en el marco teórico de este trabajo de investigación y en el análisis de datos del cuestionario CODI sobre el plagio, entendemos el plagio como la copia de información ajena sin citación (Ochoa y Cueva, 2014). El concepto nos permite incluir cuatro situaciones a las que el estudiantado universitario se enfrenta y que derivan en la interpretación que se realiza en este estudio sobre el plagio. En primer lugar, y en el marco de la EEES, cabe recordar que las producciones académicas son cada vez más frecuentes en los grados universitarios lo que conlleva a que el alumnado deba elaborar trabajos académicos con más periodicidad que años atrás. Además, como apuntábamos en el marco teórico, los estudiantes universitarios necesitan apropiarse de unas prácticas letradas de lectura y escritura que anteriormente no han realizado.

Consecuentemente, parece existir entre el alumnado universitario más posibilidades de plagiar.

En segundo lugar, en la era de la revolución digital, los discentes tienen un acceso a la información mucho más fácil y, por ende, poseen más conocimiento con el que hay que tratar. A ello se le suma la mala calidad de cierto conocimiento que se contiene en la web (Kriscautzky y Ferreiro, 2014). Esta facilidad de acceso a contenido, que no siempre es fiable, puede impactar negativamente en todas las fases de elaboración de un texto digital.

En tercer lugar, centrándonos en la citación exclusivamente, ocurre que, en la textualización de la tarea académica, el estudiante parafrasea o incluye aportaciones comentadas de autores sin citar de dónde proviene la información que ha utilizado. Dicha actitud se origina porque se considera que esta práctica no es plagio. Como sucede con el desconocimiento en las diferentes etapas que configuran la elaboración de una tarea académica, también se ignora no solo cómo reescribir información de otros autores, sino también cómo elaborar el apartado bibliográfico.

En último lugar, la mayoría de los universitarios realizan sus trabajos digitalmente sin saber, como decíamos, cómo gestionar, planificar, textualizar, revisar y citar la información que utilizan de Internet. Es necesario, pues, dotar al plagio de una atención especial, máxime si se tiene en cuenta, como ya hemos comentado, el papel que la inteligencia artificial desempeña y va a desempeñar en las tareas académicas (Arce, 2023; Francke y Bennett, 2019; Vera, 2023).

A partir de estas consideraciones, es necesario conocer cómo se refleja el plagio en las guías docentes. Iniciamos el análisis, como en las secciones anteriores, recopilando las asignaturas que contemplan el tratamiento del plagio por centros para, posteriormente, examinar su contenido lingüístico.

**Tabla 99***Tratamiento del plagio*

	ETSEA	FDET	FEPTS			FIF	FLL	FM	EPS	INEFC
			PB	MD	EP					
<b>n</b>	0	17	2	0	2	2	2	0	0	11
<b>%</b>	0,0%	53,1%	7,1%	0,0%	7,1%	7,4%	7,1%	0,0%	0,0%	29,7%

Como puede verse, en la tabla se recoge que el plagio se incluye en un 12,7% de las guías docentes de la UdL, lo que supondría una de cada diez asignaturas analizadas. Por centros se aprecian diferencias que nos permiten establecer dos grupos atendiendo al 20,0% de incidencia en el grado: en el primero de los grupos se incluyen la FDET (53,1%) y el INEFC (29,7%) y en el otro el plan bilingüe y Educación Primaria de la FEPTS, la FIF y la FLL, todas ellas con dos asignaturas que tienen en cuenta el plagio y que oscilan entre un 7,1% y un 7,4% y la ETSEA, la FM, la EPS y la modalidad dual de la FEPTS que no referencian en ningún momento que las tareas académicas deben ser de producción propia y/o sin copiar de otras fuentes analógicas y/o digitales y/o autores.

El contenido lingüístico de los enunciados sobre plagio se recoge en la siguiente tabla.

## Enunciados sobre el tratamiento del plagio

		ENUNCIADOS	n	1°	2°	3°	4°	%
<b>FDET</b>	A	De acuerdo con el artículo 3.1 de la normativa de evaluación de la UdL, el estudiantado no puede utilizar, en ningún caso, durante la realización de las pruebas de evaluación, medios no permitidos o mecanismos fraudulentos. El estudiantado que utilice cualquier medio fraudulento relacionado con la prueba y/o lleve aparatos electrónicos no permitidos, tendrá que abandonar el examen o la prueba, y quedará sujeto a las consecuencias previstas en esta normativa o en cualquier otra normativa del régimen interno de la UdL.	17	7	5	5		53,1%
<b>FEPTS</b>	<b>PB</b> A	No se admitirán ejercicios que no sean de elaboración propia; la bibliografía de consulta, tanto publicada por métodos tradicionales como accesible a través de Internet, ha de servir como base y no copiarla literalmente, además tiene que ser puntual y convenientemente referenciada.	2	2				7,1%
	<b>EP</b> A	No se admitirán ejercicios que no sean de elaboración propia; la bibliografía de consulta, tanto publicada por métodos tradicionales como accesible a través de Internet, ha de servir como base y no copiarla literalmente, además tiene que ser puntual y convenientemente referenciada.	2	2				7,1%
<b>FIF</b>	A	En cuanto a la política de plagio: asignarse la autoría de un trabajo que no es propio implica un suspenso.	2	1		1		7,4%
<b>FLL</b>	A	Se considerará automáticamente NO APTO, sin necesidad de valorar sus contenidos, cualquier trabajo que tenga alguna de estas deficiencias: Trabajos/ejercicios realizados por copia sistemática de materiales bibliográficos o en red. Plagios.	2	1	1			7,1%
<b>INEFC</b>	A	Si se descubre que el alumno ha plagiado, copia durante un examen o falsea asistencias durante las prácticas, quedará automáticamente suspendido de la asignatura del curso académico en curso.	3	1		2		8,1%
	B	Todas las actividades de evaluación realizadas por los alumnos han de ser originales y de producción propia, quedando automáticamente suspendidos aquellos que de forma evidente sean considerados copias o plagios.	3	1	1	1		8,1%
	C	Cualquier plagio o intento de fraude en las pruebas de evaluación supondrá un 0 en la evaluación final de la asignatura, sin posibilidad de recuperación dentro del mismo año académico.	1		1			2,7%
	D	Para todos los trabajos escritos: el hecho de copiar partes o páginas completas de otros trabajos (de otro alumno/a) libros, páginas webs, etc. supone el suspenso directo en la asignatura.	2		1		1	5,4%
	E	Cualquier acción de copia evidente en las pruebas escritas o en los trabajos propuestos, supondrá el suspenso de la asignatura.	1			1		2,7%
	F	De acuerdo con el trasfondo de formación integral de la persona en caso de detectar plagio, material	1			1		2,7%

ENUNCIADOS		n	1º	2º	3º	4º	%
	inapropiado durante las actividades de evaluación o cualquier otra conducta considerada inadecuada en el marco académico universitario, la asignatura quedará suspendida con un 0 sin posibilidad de recuperar durante el mismo curso académico.						
G	Artículo 13. Plagio. El INEFC se reserva el derecho de comprobar si el trabajo de cualquier estudiante es producto de plagio. Todos los trabajos presentados tienen que ir acompañados de un folio que incluya el nombre y apellidos del estudiante, título del TFG, el nombre y apellidos del profesorado tutor, la fecha de entrega y la siguiente frase: "Declaro que soy autor/a de este trabajo y en caso que se demuestre que esto no es cierto reconozco que podría ser acusado/a de plagio". Todo trabajo que no se presente de acuerdo con este requisito no será aceptado. En caso que se detecte plagio en el TFG, la calificación del estudiante será de cero, agotando cualquier vía de evaluación en la misma convocatoria, quedando abierta la posibilidad de que se abra al estudiante infractor/a el correspondiente expediente disciplinario.	1				1	2,7%

Como puede observarse, la ETSEA, la modalidad dual de la FEPTS, la FM y la EPS no explicitan en ninguna guía docente de las analizadas las consecuencias de plagiar las tareas académicas digitales.

Por su parte, la FDET presenta diecisiete enunciados iguales para las diecisiete asignaturas. Literalmente, el enunciado se remite al artículo 3.1 de la normativa de evaluación de la UdL<sup>35</sup> (2016) y que sintetizamos de acuerdo a los objetivos de esta investigación:

[...] L'estudiant ha d'actuar en les proves d'avaluació d'acord amb els principis de mèrit individual i autenticitat de l'exercici. [...] L'estudiant que utilitzi qualsevol mitjà fraudulent relacionat amb la prova i/o porti aparells electrònics no permesos, haurà d'abandonar l'examen o la prova, i quedarà subjecte a les conseqüències previstes en aquesta normativa o en qualsevol altra normativa de règim intern de la UdL. Aquest fet significarà una nota de zero en la prova en qüestió. [...] El professor

<sup>35</sup> NORMATIVA DE L'AVALUACIÓ I LA QUALIFICACIÓ DE LA DOCÈNCIA EN ELS GRAUS I MÀSTERS A LA UdL Consell de Govern 26 de febrero del 2014, modificada por el acuerdo 111/2016 del Consell de Govern del 27 de abril del 2016 i por el acuerdo 231/2016 del Consell de Govern del 25 de octubre del 2016.

o professora responsable d'una assignatura que detecti un plagi en el moment d'avaluar una prova (examen, treball, pràctica...), podrà donar com a suspesa la prova per a l'estudiant. Aquest fet significarà una nota de zero en la prova en qüestió. [...]

El professor o professora responsable d'una assignatura que durant el desenvolupament d'una prova presencial detecti còpia entre dos o més estudiants, podrà donar com a suspesa la prova per als estudiants implicats. Aquest fet significarà una nota de zero en la prova en qüestió. (p. 11-14).

Así, pues, el profesorado que ha optado por incluir en la guía docente de su asignatura cuestiones relativas al plagio lo ha hecho aludiendo a la normativa que contempla la prohibición de utilizar medios, aparatos electrónicos o mecanismos fraudulentos relacionados con los exámenes o las pruebas que el estudiantado debe realizar. Se sobreentiende, pues, que, en la elaboración de tareas académicas, es fraudulento utilizar fuentes bibliográficas y/o webgráficas y/o material de otro autor sin indicación expresa de su procedencia o permiso del autor.

El plan bilingüe y Educación Primaria de la FEPTS presentan dos asignaturas de primero (7,1% de incidencia en el grado) que referencian qué se considera plagio (“No se admitirán ejercicios que no sean de elaboración propia; la bibliografía de consulta, tanto publicada por métodos tradicionales como accesible a través de Internet, ha de servir como base y no copiarla literalmente, además tiene que ser puntual y convenientemente referenciada”) desde tres vertientes. Por un lado, tienen en cuenta la originalidad, es decir, que hayan sido realizadas exclusivamente por el alumnado. Por otro lado, dan importancia a la gestión y planificación de la información y a la textualización y revisión del trabajo académico en cuanto que sugieren utilizar la bibliografía y la webgrafía como base teórica y recomiendan no copiar literalmente las aportaciones de otros autores. Por último, tienen en consideración que las fuentes consultadas estén citadas correctamente.

En cuanto a la FIF, en el centro también se recogen dos enunciados idénticos para dos materias, una de primero y otra de tercero, suponiendo un 7,4% de incidencia en el grado. Con el enunciado “En cuanto a la política de plagio: asignarse la autoría de un trabajo que no es propio implica un suspenso” se engloba tanto el plagio de otro estudiante o el autoplagio como aquellas tareas académicas que son un “corte y pega” de diferente información que el estudiantado encuentra en Internet.

En la FLL, por su parte, se documenta un enunciado que compete al plagio en dos asignaturas, una en primer curso y otra en segundo, lo que supone un 7,1% de repercusión en el grado. La frase en concreto dice: “Se considerará automáticamente NO APTO, sin necesidad de valorar sus contenidos, cualquier trabajo que tenga alguna de estas deficiencias: Trabajos/ejercicios realizados por copia sistemática de materiales bibliográficos o en red”. En el ámbito que nos concierne, “copiar sistemáticamente” supone no saber gestionar ni planificar la información, además de no conocer cómo textualizarla, revisarla ni citarla. Por tanto, podríamos decir que en estas dos materias de la FLL se contemplan todas las fases de la literacidad digital.

Por último, el INEFC es el centro de la UdL que presenta más variabilidad de enunciados en cuanto al plagio, concretamente siete y es el único centro de la UdL que trata el plagio en todos los cursos, concretamente en dos asignaturas de primero, tres de segundo, cuatro de tercero y dos de cuarto. Con respecto a la especificación lingüística de los enunciados, en todos se especifica que la consecuencia de plagiar un trabajo académico es el suspenso de la asignatura. No obstante, difieren en cómo especifican el plagio. Por un lado, en los enunciados generalistas no se detalla qué se considera plagio, como, por ejemplo, en los siguientes: “Si se descubre que el alumno ha plagiado, copia durante un examen o falsea asistencias durante las prácticas, quedará automáticamente suspendido de la asignatura del curso académico en curso” (primer enunciado de la tabla), presente en una asignatura de

primero y dos de tercero, y con una incidencia de un 8,1%; o en “Cualquier plagio o intento de fraude en las pruebas de evaluación supondrá un 0 en la evaluación final de la asignatura, sin posibilidad de recuperación dentro del mismo año académico” (tercer enunciado de la tabla) de una materia de segundo y con una incidencia de un 2,7%, entre otros. Por otro lado, se documentan cuatro materias con dos enunciados diferentes más precisos. Así, por ejemplo, uno de ellos, segundo en la tabla, pertenece a una materia de primero, otra de segundo y una de tercero (8,1% de incidencia en el grado) y especifica que “Todas las actividades de evaluación realizadas por los alumnos han de ser originales y de producción propia, quedando automáticamente suspendidos aquellos que de forma evidente sean considerados copias o plagios”, destacándose la necesidad de que los trabajos académicos sean personales. Esta puntualización sobre la originalidad y la propia producción es de suma importancia para el tratamiento de la literacidad digital en vista de que el alumno universitario debe gestionar, planificar, textualizar, revisar y citar correctamente la información que usa en la tarea académica para no ser juzgado como plagiador. En cuanto al otro enunciado más específico y cuarto de la tabla, aparece en una materia de segundo y otra de cuarto (5,4% de incidencia), “Para todos los trabajos escritos: el hecho de copiar partes o páginas completas de otros trabajos (de otro alumno/a) libros, páginas webs, etc. supone el suspenso directo en la asignatura”, incluye las posibles fuentes de plagio parcialmente o en su totalidad. Esta especificación es significativa para esta investigación porque incorpora, no solo los diferentes lugares, en papel y digital, de los que se puede extraer información y que afectan a la gestión de la información, sino también el concepto de que el plagio es el fenómeno “corta y pega” en todas sus dimensiones, gestión y planificación de la información, textualización, revisión y citación. En último lugar, es sumamente destacable el enunciado del Trabajo Final de Grado de cuarto curso, y último enunciado de la tabla (2,7% de incidencia), y que hace referencia al

artículo 13 del Reglamento<sup>36</sup> de dicho trabajo, reglamento elaborado exclusivamente atendiendo a la importancia que el profesorado dota a la asignatura. En él se precisa no solo el hecho delictivo del plagio sino también el obligado compromiso del estudiantado en la autoría del trabajo, y por tanto en la dedicación exclusiva a todas las etapas de la literacidad digital, y el conocimiento de éste de las sanciones correspondientes en caso que se corrobore el plagio.

## **5.8. Correlaciones**

Esta sección tiene como objetivo observar, si existen, correlaciones entre las diferentes variables analizadas en los apartados anteriores. Ello nos ayudará, en primer lugar, a conocer cómo la consideración de la literacidad digital por parte del profesorado universitario a la hora de elaborar las guías docentes en una variable de las estudiadas influye, o no, en las restantes variables. En segundo lugar, el análisis de las correlaciones y su posterior interpretación contribuirán en gran medida a la elaboración de las conclusiones y a futuras líneas de investigación sobre el tratamiento de la literacidad digital en el diseño de las guías docentes universitarias. Para todo ello nos servimos de diez tablas correspondientes a las diez titulaciones analizadas y que exponemos a continuación.

---

<sup>36</sup> Aprobado por la Junta de Centro del INEFC – Sesión de 20 de junio de 2012. Modificado el 09 de octubre de 2015 por la Junta de Seguimiento de la calidad.

**Tabla 101***Correlaciones de la ETSEA*

		<b>CG</b>	<b>CE</b>	<b>O</b>	<b>C</b>	<b>M</b>	<b>AA</b>	<b>AE</b>	<b>B</b>	<b>TP</b>
<b>CG</b>	Correlación de Pearson	1	. <sup>a</sup>	-,021	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>				
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	,887	.	.
	N	49	49	49	49	49	49	49	49	49
<b>CE</b>	Correlación de Pearson	. <sup>a</sup>								
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	49	49	49	49	49	49	49	49	49
<b>O</b>	Correlación de Pearson	. <sup>a</sup>								
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	49	49	49	49	49	49	49	49	49
<b>C</b>	Correlación de Pearson	. <sup>a</sup>								
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	49	49	49	49	49	49	49	49	49
<b>M</b>	Correlación de Pearson	. <sup>a</sup>								
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	49	49	49	49	49	49	49	49	49
<b>AA</b>	Correlación de Pearson	. <sup>a</sup>								
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	49	49	49	49	49	49	49	49	49
<b>AE</b>	Correlación de Pearson	-,021	. <sup>a</sup>	1	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>				
	Sig. (bilateral)	,887	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	49	49	49	49	49	49	49	49	49
<b>B</b>	Correlación de Pearson	. <sup>a</sup>								
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	49	49	49	49	49	49	49	49	49
<b>TP</b>	Correlación de Pearson	. <sup>a</sup>								
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	49	49	49	49	49	49	49	49	49

*Nota.* a. No se puede calcular porque al menos una variable es constante.

Atendiendo a los datos de la tabla expuesta, teniendo en cuenta que solo existen dos enunciados de dos asignaturas diferentes que versan sobre literacidad digital en todo el grado analizado de la ETSEA, podemos afirmar que no existe relación alguna entre la consideración de la literacidad digital en ninguna de las variables analizadas ni entre los dos únicos enunciados de las competencias genéricas y de las actividades de evaluación.

**Tabla 102**

*Correlaciones de la FDET*

		CG	CE	O	C	M	AA	AE	B	TP
<b>CG</b>	Correlación de Pearson	. <sup>a</sup>								
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32
<b>E</b>	Correlación de Pearson	. <sup>a</sup>								
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32
<b>O</b>	Correlación de Pearson	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	1	,107	-,131	-,073	,192	-,073	,195
	Sig. (bilateral)	.	.	.	,560	,474	,690	,293	,690	,286
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	32
<b>C</b>	Correlación de Pearson	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	,107	1	-,058	-,032	-,058	-,032	,169
	Sig. (bilateral)	.	.	,560	,753	,861	,753	,861	,356	
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	
<b>M</b>	Correlación de Pearson	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	-,131	-,058	1	-,058	-,103	-,058	-,128
	Sig. (bilateral)	.	.	,474	,753	,753	,573	,753	,487	
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	
<b>AA</b>	Correlación de Pearson	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	-,073	-,032	-,058	1	-,058	-,032	-,191
	Sig. (bilateral)	.	.	,690	,861	,753	,753	,861	,295	
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	
<b>AE</b>	Correlación de Pearson	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	,192	-,058	-,103	-,058	1	-,058	,302
	Sig. (bilateral)	.	.	,293	,753	,573	,753	,753	,093	
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	
<b>B</b>	Correlación de Pearson	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	-,073	-,032	-,058	-,032	-,058	1	-,191
	Sig. (bilateral)	.	.	,690	,861	,753	,861	,753	,295	
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	
<b>TP</b>	Correlación de Pearson	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	,195	,169	-,128	-,191	,302	-,191	1
	Sig. (bilateral)	.	.	,286	,356	,487	,295	,093	,295	
	N	32	32	32	32	32	32	32	32	

*Nota.* a. No se puede calcular porque al menos una variable es constante.

En el caso de la FDET, los resultados del análisis correlacional entre las variables analizadas de las guías docentes no presentan, de nuevo, ninguna relación entre ellas. Es decir, no existe vinculación entre la atención que se le da a la literacidad digital en los objetivos, en los contenidos, en la metodología, en las actividades de aprendizaje y de

evaluación, en la bibliografía ni en el tratamiento del plagio, ni obviamente, en las competencias genéricas y en las específicas al no tener ningún enunciado destinado al trabajo de la literacidad digital.

**Tabla 103***Correlaciones de la FEPTS (PB)*

		<b>CG</b>	<b>CE</b>	<b>O</b>	<b>C</b>	<b>M</b>	<b>AA</b>	<b>AE</b>	<b>B</b>	<b>TP</b>
<b>CG</b>	Correlación de Pearson	1	,249	-,101	,189	-,055	-,203	,295 <sup>a</sup>		,175
	Sig. (bilateral)		,201	,610	,336	,781	,301	,128		,372
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
<b>CE</b>	Correlación de Pearson	,249	1	,105	,578**	-,206	-,136	,257 <sup>a</sup>		-,109
	Sig. (bilateral)	,201		,596	,001	,293	,490	,186		,580
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
<b>O</b>	Correlación de Pearson	-,101	,105	1	,280	,601**	-,024	-,272 <sup>a</sup>		-,162
	Sig. (bilateral)	,610	,596		,150	,001	,905	,161		,410
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
<b>C</b>	Correlación de Pearson	,189	,578**	,280	1	-,123	,110	,056 <sup>a</sup>		-,136
	Sig. (bilateral)	,336	,001	,150		,533	,578	,778		,492
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
<b>M</b>	Correlación de Pearson	-,055	-,206	,601**	-,123	1	-,043	-,016 <sup>a</sup>		-,145
	Sig. (bilateral)	,781	,293	,001	,533		,828	,935		,462
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
<b>AA</b>	Correlación de Pearson	-,203	-,136	-,024	,110	-,043	1	,133 <sup>a</sup>		-,150
	Sig. (bilateral)	,301	,490	,905	,578	,828		,499		,445
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
<b>AE</b>	Correlación de Pearson	,295	,257	-,272	,056	-,016	,133	1 <sup>a</sup>		,233
	Sig. (bilateral)	,128	,186	,161	,778	,935	,499			,233
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
<b>B</b>	Correlación de Pearson	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>						
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
<b>TP</b>	Correlación de Pearson	,175	-,109	-,162	-,136	-,145	-,150	,233 <sup>a</sup>		1
	Sig. (bilateral)	,372	,580	,410	,492	,462	,445	,233		
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28

*Nota.* a. No se puede calcular porque al menos una variable es constante.\*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Según los datos presentados para el plan bilingüe de la FEPTS se observan dos correlaciones. La primera refleja una relación positiva moderada ( $r_p = 0.578$ ,  $p < 0.05$ ) entre la consideración de la literacidad digital en las competencias específicas y en los contenidos. En otras palabras, ambas variables se correlacionan en un sentido directo. Ello supone que, a

más enunciados sobre literacidad digital en las competencias específicas, más enunciados que tratan la literacidad digital en los contenidos; y, al contrario, a menos competencias específicas destinadas al trabajo de la literacidad digital, menos contenidos que incluyen la literacidad digital en las guías docentes. Como ya hemos visto con anterioridad, hay cuatro materias que incluyen la literacidad digital en las competencias específicas y siete que lo hacen en los contenidos, siendo solo tres las que la incorporan en ambas variables.

La segunda correlación muestra también una correspondencia positiva, esta vez, alta ( $r_p = 0.601$ ,  $p < 0.05$ ), entre la literacidad digital plasmada en los enunciados de los objetivos y en los de la metodología. En virtud de ello, el profesorado universitario que tiene como uno de sus objetivos el trabajo de la literacidad digital, también lo suele reflejar en la metodología y al contrario. En total son ocho asignaturas que incorporan el trabajo de la literacidad digital en los objetivos y seis que lo hacen en la metodología. De ellas, cinco materias lo hacen en ambas variables.

**Tabla 104**

*Correlaciones de la FEPTS (MD)*

		<b>CG</b>	<b>CE</b>	<b>O</b>	<b>C</b>	<b>M</b>	<b>AA</b>	<b>AE</b>	<b>B</b>	<b>TP</b>
<b>CG</b>	Correlación de Pearson	1	,544** <sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	-,091	-,103 <sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>
	Sig. (bilateral)		,003 <sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	,644	,601 <sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
<b>CE</b>	Correlación de Pearson	,544**	1 <sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	-,050	-,056 <sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>
	Sig. (bilateral)	,003 <sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	,802	,776 <sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
<b>O</b>	Correlación de Pearson	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>
	Sig. (bilateral)	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
<b>C</b>	Correlación de Pearson	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>
	Sig. (bilateral)	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
<b>M</b>	Correlación de Pearson	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>
	Sig. (bilateral)	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
<b>AA</b>	Correlación de Pearson	-,091	-,050 <sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	1	-,039 <sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>
	Sig. (bilateral)	,644	,802 <sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>		,843 <sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
<b>AE</b>	Correlación de Pearson	-,103	-,056 <sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	-,039	1 <sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>
	Sig. (bilateral)	,601	,776 <sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	,843		<sup>.</sup>	<sup>.</sup>
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
<b>B</b>	Correlación de Pearson	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>	<sup>a</sup>
	Sig. (bilateral)	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
<b>TP</b>	Correlación de Pearson	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	1 <sup>a</sup>
	Sig. (bilateral)	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>	<sup>.</sup>
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28

*Nota.* \*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).<sup>a</sup>. No se puede calcular porque al menos una variable es constante.

La correlación entre las variables analizadas de las guías docentes de la modalidad dual de la FEPTS apunta únicamente la existencia de una relación positiva moderada ( $r_p = 0.544$ ,  $p < 0.05$ ) entre las competencias genéricas y las específicas, lo que indica que existe más predisposición a redactar competencias específicas que incluyan la literacidad digital si se ha

hecho previamente en las competencias genéricas y, viceversa, a menos competencias genéricas que versen sobre literacidad digital, menos competencias específicas. En total son tres materias que incluyen la literacidad digital en las competencias genéricas y veintisiete en las competencias específicas. Es destacable, no obstante, que solo dos asignaturas del grado la incorporen en ambas variables.

**Tabla 105**

*Correlaciones de la FEPTS (EP)*

		<b>CG</b>	<b>CE</b>	<b>O</b>	<b>C</b>	<b>M</b>	<b>AA</b>	<b>AE</b>	<b>B</b>	<b>TP</b>
<b>CG</b>	Correlación de Pearson	1	,249	-,101	,094	-,055	-,203	,295 <sup>a</sup>		,175
	Sig. (bilateral)		,201	,610	,633	,781	,301	,128		,372
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
<b>CE</b>	Correlación de Pearson	,249	1	,105	,510**	-,206	-,136	,257 <sup>a</sup>		-,109
	Sig. (bilateral)	,201		,596	,006	,293	,490	,186		,580
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
<b>O</b>	Correlación de Pearson	-,101	,105	1	,227	,601**	-,024	-,272 <sup>a</sup>		-,162
	Sig. (bilateral)	,610	,596		,245	,001	,905	,161		,410
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
<b>C</b>	Correlación de Pearson	,094	,510**	,227	1	-,139	,280	,028 <sup>a</sup>		-,138
	Sig. (bilateral)	,633	,006	,245		,482	,149	,888		,484
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
<b>M</b>	Correlación de Pearson	-,055	-,206	,601**	-,139	1	-,043	-,016 <sup>a</sup>		-,145
	Sig. (bilateral)	,781	,293	,001	,482		,828	,935		,462
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
<b>AA</b>	Correlación de Pearson	-,203	-,136	-,024	,280	-,043	1	,133 <sup>a</sup>		-,150
	Sig. (bilateral)	,301	,490	,905	,149	,828		,499		,445
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
<b>AE</b>	Correlación de Pearson	,295	,257	-,272	,028	-,016	,133	1 <sup>a</sup>		,233
	Sig. (bilateral)	,128	,186	,161	,888	,935	,499			,233
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
<b>B</b>	Correlación de Pearson	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>						
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
<b>TP</b>	Correlación de Pearson	,175	-,109	-,162	-,138	-,145	-,150	,233 <sup>a</sup>		1
	Sig. (bilateral)	,372	,580	,410	,484	,462	,445	,233		
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28

*Nota.* a. No se puede calcular porque al menos una variable es constante.\*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Para la titulación de Educación Primaria de la FEPTS se registran dos correlaciones. En primer lugar, existe una relación positiva moderada ( $r_p = 0.510$ ,  $p < 0.05$ ) entre la consideración de la literacidad digital en las competencias específicas y en los contenidos. Del mismo modo que el plan bilingüe, ambas variables se correlacionan en un sentido

directo, es decir, a más o menos enunciados sobre literacidad digital en las competencias específicas, más o menos enunciados en los contenidos. Concretamente, estamos hablando de cuatro materias que incluyen la literacidad digital en las competencias específicas y siete en los contenidos, reduciéndose solo a tres asignaturas que la consideran en ambas variables.

En segundo lugar, hay una correlación positiva alta ( $r_p = 0.601$ ,  $p < 0.05$ ), siendo la misma que para el plan bilingüe, entre los enunciados de los objetivos y los de la metodología.

**Tabla 106**

*Correlaciones de la FIF*

		<b>CG</b>	<b>CE</b>	<b>O</b>	<b>C</b>	<b>M</b>	<b>AA</b>	<b>AE</b>	<b>B</b>	<b>TP</b>
<b>CG</b>	Correlación de Pearson	1 . <sup>a</sup>		,354	-,094	-,069 . <sup>a</sup>		-,117 . <sup>a</sup>		-,100
	Sig. (bilateral)	.		,070	,639	,731 .		,561 .		,620
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27
<b>CE</b>	Correlación de Pearson	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27
<b>O</b>	Correlación de Pearson	,354 . <sup>a</sup>		1	,668**	,196 . <sup>a</sup>		,207 . <sup>a</sup>		,071
	Sig. (bilateral)	,070 .			,000	,327 .		,300 .		,726
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27
<b>C</b>	Correlación de Pearson	-,094 . <sup>a</sup>		,668**	1	-,052 . <sup>a</sup>		,310 . <sup>a</sup>		-,076
	Sig. (bilateral)	,639 .		,000		,795 .		,116 .		,708
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27
<b>M</b>	Correlación de Pearson	-,069 . <sup>a</sup>		,196	-,052	1 . <sup>a</sup>		-,065 . <sup>a</sup>		-,055
	Sig. (bilateral)	,731 .		,327	,795	.		,748 .		,783
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27
<b>AA</b>	Correlación de Pearson	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27
<b>AE</b>	Correlación de Pearson	-,117 . <sup>a</sup>		,207	,310	-,065 . <sup>a</sup>		1 . <sup>a</sup>		-,094
	Sig. (bilateral)	,561 .		,300	,116	,748 .		.		,642
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27
<b>B</b>	Correlación de Pearson	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27
<b>TP</b>	Correlación de Pearson	-,100 . <sup>a</sup>		,071	-,076	-,055 . <sup>a</sup>		-,094 . <sup>a</sup>		1
	Sig. (bilateral)	,620 .		,726	,708	,783 .		,642 .		
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27

*Nota.* a. No se puede calcular porque al menos una variable es constante.\*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En referencia a los datos de la tabla anterior, la FIF presenta tan solo un coeficiente de correlación de Pearson significativo entre los objetivos y los contenidos. Dicho dato supone que las variables están incorrectamente relacionadas puesto que no es posible establecer algún sentido de covariación ( $r_p = 0.668$ ,  $p < 0.05$ ) y que consecuentemente, no hay relación

posible entra la inclusión de la literacidad digital observada en los objetivos con la que contienen los enunciados de los contenidos.

**Tabla 107***Correlaciones de la FLL*

		<b>CG</b>	<b>CE</b>	<b>O</b>	<b>C</b>	<b>M</b>	<b>AA</b>	<b>AE</b>	<b>B</b>	<b>TP</b>
<b>CG</b>	Correlación de Pearson	1	,236	-,113	-,136 <sup>a</sup>		-,077 <sup>a</sup>		,578**	1,000**
	Sig. (bilateral)		,226	,566	,489 <sup>.</sup>		,697 <sup>.</sup>		,001	,000
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
<b>CE</b>	Correlación de Pearson	,236	1	-,017	,167 <sup>a</sup>		-,094 <sup>a</sup>		,158	,236
	Sig. (bilateral)	,226		,930	,395 <sup>.</sup>		,633 <sup>.</sup>		,423	,226
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
<b>O</b>	Correlación de Pearson	-,113	-,017	1	,201 <sup>a</sup>		,283 <sup>a</sup>		,189	-,113
	Sig. (bilateral)	,566	,930		,306 <sup>.</sup>		,144 <sup>.</sup>		,336	,566
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
<b>C</b>	Correlación de Pearson	-,136	,167	,201	1 <sup>a</sup>		-,136 <sup>a</sup>		,296	-,136
	Sig. (bilateral)	,489	,395	,306			,489 <sup>.</sup>		,127	,489
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
<b>M</b>	Correlación de Pearson	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
<b>AA</b>	Correlación de Pearson	-,077	-,094	,283	-,136 <sup>a</sup>		1 <sup>a</sup>		-,141	-,077
	Sig. (bilateral)	,697	,633	,144	,489 <sup>.</sup>				,474	,697
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
<b>AE</b>	Correlación de Pearson	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>	<sup>a</sup>
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
<b>B</b>	Correlación de Pearson	,578**	,158	,189	,296 <sup>a</sup>		-,141 <sup>a</sup>		1	,578**
	Sig. (bilateral)	,001	,423	,336	,127 <sup>.</sup>		,474 <sup>.</sup>			,001
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28
<b>TP</b>	Correlación de Pearson	1,000**	,236	-,113	-,136 <sup>a</sup>		-,077 <sup>a</sup>		,578**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,226	,566	,489 <sup>.</sup>		,697 <sup>.</sup>		,001	
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28

*Nota.* a. No se puede calcular porque al menos una variable es constante.\*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados que emergen de los datos presentados en la tabla anterior denotan correlaciones entre las competencias genéricas, la bibliografía y el tratamiento del plagio. Veamos cada una de ellas por separado. En primer lugar, se halla una correlación positiva moderada ( $r_p = 0.578$ ,  $p < 0.05$ ) entre la variable de las competencias genéricas y la

bibliografía. Por tanto, se ha encontrado una asociación lineal estadísticamente significativa entre la consideración de la literacidad digital en las competencias genéricas y en la bibliografía. Por tanto, aquellas materias que incluyen más enunciados sobre literacidad digital en las competencias genéricas, también lo hacen en la bibliografía de la guía docente. Del mismo modo, a menos enunciados que versen sobre la literacidad digital en las competencias genéricas, menos referencias bibliográficas que la tengan en cuenta.

En segundo lugar, también existe una correlación positiva perfecta ( $r_p = 1$ ,  $p < 0.05$ ) entre las competencias genéricas y el tratamiento del plagio. En consecuencia, en las guías docentes de la FLL con valores bajos en el tratamiento de la literacidad digital en las competencias genéricas, también tienen valores bajos en el tratamiento del plagio.

En último lugar, encontramos en la tabla presentada una correlación positiva moderada ( $r_p = 0.578$ ,  $p < 0.05$ ) entre la bibliografía y el tratamiento del plagio. De hecho, en las guías docentes de la FLL analizadas, la relevancia de la literacidad digital es baja en la bibliografía puesto que no existe ninguna asignatura que la considere y, paralelamente, también lo es el tratamiento del plagio.

Todo lo expuesto demuestra que existe un vínculo entre la apreciación que tiene el profesorado de la FLL sobre la literacidad digital en las competencias genéricas, la bibliografía y el tratamiento del plagio debido a que la combinación de las dos primeras variables ejerce un potente efecto en el desarrollo del tratamiento del plagio.

**Tabla 108**

*Correlaciones de la FM*

		<b>CG</b>	<b>CE</b>	<b>O</b>	<b>C</b>	<b>M</b>	<b>AA</b>	<b>AE</b>	<b>B</b>	<b>TP</b>
<b>CG</b>	Correlación de Pearson	1	1,000**	,388**	-,023	-,057	,945**	-,056 . <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	
	Sig. (bilateral)		,000	,008	,882	,712	,000	,715 .	.	
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45
<b>CE</b>	Correlación de Pearson	1,000**	1	,388**	-,023	-,057	,945**	-,056 . <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	
	Sig. (bilateral)	,000		,008	,882	,712	,000	,715 .	.	
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45
<b>O</b>	Correlación de Pearson	,388**	,388**	1	-,038	,330*	,350*	,206 . <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	
	Sig. (bilateral)	,008	,008		,805	,027	,018	,174 .	.	
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45
<b>C</b>	Correlación de Pearson	-,023	-,023	-,038	1	-,057	-,034	,663** . <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	
	Sig. (bilateral)	,882	,882	,805		,712	,824	,000 .	.	
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45
<b>M</b>	Correlación de Pearson	-,057	-,057	,330*	-,057	1	-,085	,040 . <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	
	Sig. (bilateral)	,712	,712	,027	,712		,578	,795 .	.	
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45
<b>AA</b>	Correlación de Pearson	,945**	,945**	,350*	-,034	-,085	1	-,035 . <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,018	,824	,578		,820 .	.	
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45
<b>AE</b>	Correlación de Pearson	-,056	-,056	,206	,663**	,040	-,035	1 . <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	
	Sig. (bilateral)	,715	,715	,174	,000	,795	,820		.	
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45
<b>B</b>	Correlación de Pearson	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>						
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45
<b>TP</b>	Correlación de Pearson	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>						
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	45	45	45	45	45	45	45	45	45

*Nota.* \*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).<sup>a</sup>. No se puede calcular porque al menos una variable es constante.\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

El estudio de la tabla mostrada es un hallazgo interesante puesto que revela ocho correlaciones en las guías docentes analizadas de la FM. Específicamente son relaciones entre: las competencias genéricas con las competencias específicas; los objetivos y las

actividades de aprendizaje; las competencias específicas con los objetivos y las actividades de aprendizaje; los objetivos con la metodología y las actividades de aprendizaje; y los contenidos con las actividades de evaluación. En los siguientes párrafos las analizamos minuciosamente.

En primer lugar, existe una correlación positiva perfecta ( $r_p = 1$ ,  $p < 0.05$ ) entre las competencias genéricas y las competencias específicas. La razón de ello es tan simple como que solo hay una materia de las analizadas en toda la carrera de medicina que considera la literacidad digital con dos enunciados en las competencias genéricas y con seis en las competencias específicas. La resta, las cuarenta y cuatro guías docentes analizadas, no tienen ninguna competencia genérica ni específica destinada al tratamiento de la literacidad digital.

En segundo lugar, encontramos una correlación positiva baja ( $r_p = 0.388$ ,  $p < 0.05$ ) entre las competencias genéricas y los objetivos. Como decíamos, existe una única materia que tiene dos enunciados sobre literacidad digital en las competencias genéricas y es, esta misma asignatura, la que tiene un objetivo asignado a la literacidad digital. Sobre los otros datos, hay dos materias más con objetivos sobre literacidad digital, ambas con valores bajos, una con dos y otra con un enunciado. Por estos motivos prevalece la relación directa entre valores bajos en una variable, valores bajos también en la otra.

En tercer lugar, hemos hallado otra correlación positiva, esta vez con un significado estadístico muy alto ( $r_p = 0.945$ ,  $p < 0.05$ ) entre las competencias genéricas y las actividades de aprendizaje. Por tanto, podemos afirmar que la consideración de la literacidad digital en las competencias genéricas es un factor intensamente relacionado con la consideración de la literacidad digital en las actividades de aprendizaje. Sin embargo, en realidad, es la materia anteriormente analizada, la que tiene dos enunciados sobre literacidad digital en las competencias genéricas y un enunciado en los objetivos y la que contiene siete actividades de aprendizaje dedicadas al trabajo de la literacidad digital y, consecuentemente, la que

condiciona un resultado positivo muy alto. Paralelamente, en el grado de medicina hay tres materias más con actividades de aprendizaje, dos con un enunciado y otra con dos enunciados y que no tienen ningún enunciado sobre literacidad digital en las competencias genéricas.

En cuarto lugar, la tabla anterior ilustra una correlación positiva baja ( $r_p = 0.388$ ,  $p < 0.05$ ) entre las competencias específicas y los objetivos. Por tanto, la dependencia entre ambas variables es modesta y solo se da en la misma materia anterior, la que tiene dos y seis enunciados respectivamente que tratan la literacidad digital en las competencias genéricas y las específicas, dedicando un objetivo al tratamiento de ella.

En quinto lugar, encontramos exactamente la misma correlación para las competencias específicas y las actividades de aprendizaje que la existente entre las competencias genéricas y las actividades de aprendizaje. Esto es una correlación positiva con significado estadístico muy alto ( $r_p = 0.945$ ,  $p < 0.05$ ). Como exponíamos con anterioridad, se trata de una asignatura que tiene para la literacidad digital dos enunciados en las competencias genéricas, seis en las competencias específicas, uno en los objetivos y siete en las actividades de aprendizaje.

En sexto lugar, los objetivos de las guías docentes analizadas del grado de la FM también se relacionan con la metodología. Específicamente, estamos hablando de una correlación positiva baja ( $r_p = 0.330$ ,  $p < 0.05$ ) y ello supone que a valores altos de los objetivos, valores altos en los enunciados sobre literacidad digital en la metodología y, paralelamente, a valores bajo en una variable, valores bajos también en la otra.

En penúltimo lugar, comentábamos que existía una correlación entre los objetivos y las actividades de aprendizaje. Exactamente nos referimos a una correlación positiva baja ( $r_p = 0.330$ ,  $p < 0.05$ ), es decir, a pocos objetivos sobre literacidad digital, pocas actividades de aprendizaje que la trabajen y viceversa, a más enunciados en los objetivos sobre literacidad

digital, más enunciados sobre actividades de aprendizaje con contenido que versa sobre la literacidad digital.

Para acabar, presentamos la última correlación encontrada en la FM. Particularmente es la relación existente en los contenidos y las actividades de evaluación y que significa, estadísticamente, una correlación positiva alta ( $r_p = 0.663$ ,  $p < 0.05$ ). Tal es así, que la única materia que tiene un contenido sobre literacidad digital, contiene dos enunciados en las actividades de evaluación, y de las restantes asignaturas, todas ellas sin ningún contenido destinado a la literacidad digital, cuatro tienen un enunciado para trabajar la literacidad digital en las actividades de evaluación.

**Tabla 109***Correlaciones de la EPS*

		<b>CG</b>	<b>CE</b>	<b>O</b>	<b>C</b>	<b>M</b>	<b>AA</b>	<b>AE</b>	<b>B</b>	<b>TP</b>
<b>CG</b>	Correlación de Pearson	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27
<b>CE</b>	Correlación de Pearson	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27
<b>O</b>	Correlación de Pearson	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	1. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>					
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27
<b>C</b>	Correlación de Pearson	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27
<b>M</b>	Correlación de Pearson	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27
<b>AA</b>	Correlación de Pearson	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27
<b>AE</b>	Correlación de Pearson	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27
<b>B</b>	Correlación de Pearson	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27
<b>TP</b>	Correlación de Pearson	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	27	27	27	27	27	27	27	27	27

*Nota.* a. No se puede calcular porque al menos una variable es constante.

En el estudio correlacional de las guías docentes analizadas de la EPS ocurre casi lo mismo que con en análisis establecido para la ETSEA, pocos enunciados destinados al trabajo de la literacidad digital en cada una de las variables. Si bien para la ETSEA aún teníamos dos, una competencia genérica y una actividad de evaluación, para la EPS es aún inferior, presentando tan solo un enunciado correspondiente a los objetivos. Así pues, de

nuevo podemos afirmar que no existe relación alguna entre la consideración de la literacidad digital en ninguna de las variables analizadas porque no se puede establecer correlaciones entre variables.

**Tabla 110**

*Correlaciones del INEFC*

		<b>CG</b>	<b>CE</b>	<b>O</b>	<b>C</b>	<b>M</b>	<b>AA</b>	<b>AE</b>	<b>B</b>	<b>TP</b>
<b>CG</b>	Correlación de Pearson	1 . <sup>a</sup>		-,080	-,088 . <sup>a</sup>		,010	-,063	,317	-,200
	Sig. (bilateral)	.		,638	,606 .		,955	,713	,056	,235
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37
<b>CE</b>	Correlación de Pearson	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37
<b>O</b>	Correlación de Pearson	-,080 . <sup>a</sup>		1	,981** . <sup>a</sup>		-,098	,167	,026	,223
	Sig. (bilateral)	,638 .			,000 .		,565	,323	,879	,184
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37
<b>C</b>	Correlación de Pearson	-,088 . <sup>a</sup>		,981**	1 . <sup>a</sup>		-,110	,076	-,028	,215
	Sig. (bilateral)	,606 .		,000	.		,517	,655	,870	,200
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37
<b>M</b>	Correlación de Pearson	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>	. <sup>a</sup>
	Sig. (bilateral)	.	.	.	.	.	.	.	.	.
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37
<b>AA</b>	Correlación de Pearson	,010 . <sup>a</sup>		-,098	-,110 . <sup>a</sup>		1	,113	-,110	,058
	Sig. (bilateral)	,955 .		,565	,517 .			,504	,517	,733
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37
<b>AE</b>	Correlación de Pearson	-,063 . <sup>a</sup>		,167	,076 . <sup>a</sup>		,113	1	-,180	,204
	Sig. (bilateral)	,713 .		,323	,655 .		,504		,287	,227
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37
<b>B</b>	Correlación de Pearson	,317 . <sup>a</sup>		,026	-,028 . <sup>a</sup>		-,110	-,180	1	-,103
	Sig. (bilateral)	,056 .		,879	,870 .		,517	,287		,542
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37
<b>TP</b>	Correlación de Pearson	-,200 . <sup>a</sup>		,223	,215 . <sup>a</sup>		,058	,204	-,103	1
	Sig. (bilateral)	,235 .		,184	,200 .		,733	,227	,542	
	N	37	37	37	37	37	37	37	37	37

*Nota.* a. No se puede calcular porque al menos una variable es constante.\*\*. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Llegados a este punto, solo nos resta por analizar las correlaciones existentes en el INEFC. Como se desprende de la tabla, tan solo existe una correlación positiva muy alta ( $r_p = 0.981$ ,  $p < 0.05$ ) entre los objetivos y los contenidos de las guías docentes analizadas, lo que sugiere

que a valores altos en los objetivos, valores también altos en los contenidos y a valores bajos de objetivos le corresponden valores bajos de contenidos.

## **5.9. Síntesis de los resultados**

Debido, de nuevo, a la gran cantidad de datos que hemos presentado a lo largo de este capítulo, hemos creído oportuno resumirlos en las tablas que acontecen. La primera tabla muestra los porcentajes globales de la UdL en cuanto a la inclusión de la literacidad digital en las diferentes variables analizadas de las guías docentes (Tabla 111). A partir de aquí, cada tabla concierne a un centro de la UdL (de la Tabla 112 a la Tabla 121) y a excepción de la FEPTS que tiene tres correspondientes a las tres titulaciones que se analizan. En cada tabla hemos sintetizado los datos analizados en diez columnas. En la primera columna hemos detallado la cantidad y porcentaje de asignaturas que contienen enunciados que trabajan la literacidad digital en las variables en cuestión, a saber, competencias genéricas, competencias específicas, objetivos, contenidos, metodología, actividades de aprendizaje, actividades de evaluación, bibliografía, webgrafía y recursos y tratamiento del plagio. En la segunda, tercera y cuarta columna aparecen respectivamente: las letras que referencian los enunciados de las tablas de las secciones que van del 5.1 al 5.7; su valor absoluto; y el porcentaje correspondiente para el enunciado en cuestión. Las seis restantes columnas corresponden a: las cuatro etapas del proceso de escritura académica digital (gestión de la información, planificación de la información, textualización y revisión) y a la citación y a la consideración del plagio. Cada columna se divide en cuatro o seis columnas más relativas a los cursos de la titulación analizada del centro. En otras palabras, todos los centros tienen cuatro cursos y por tanto cuatro columnas para cada etapa, para la citación y para el plagio, a excepción de la ETSEA y la FM que sus grados contemplan seis cursos académicos y por ello seis columnas para cada etapa, para la citación y para el plagio.

Respecto al color gris visualizado en las diferentes tablas, corresponde a la falta de enunciados sobre literacidad digital en todas las guías docentes analizadas para la variable en cuestión. Además, al finalizar cada tabla hemos sintetizado las correlaciones existentes entre las variables, indicando qué variables se relacionan y la tipología.

En última instancia presentamos tres tablas más. Una que recoge los diferentes grupos que hemos establecido según la inclusión de la literacidad digital en las diferentes variables analizadas de las guías docentes (Tabla 122). La segunda columna contiene los centros de la UdL que tienen menos de un 20,0% de guías docentes que contemplan la literacidad digital en la variable analizada y la segunda columna donde aparecen los centros con un 20,0% o más de guías docentes que consideran la literacidad digital. Al respecto, es necesario tener presente y, a nuestro juicio, que este porcentaje se acerca a la idoneidad porque abarca dos de cada diez materias del grado y sumado al hecho de que la media de asignaturas por curso académico suelen ser diez, se estaría incorporando el trabajo de la literacidad digital en al menos dos materias por curso académico o una por semestre. Por otro lado, y atendiendo a la clasificación por ramas de conocimiento que establecíamos en el capítulo metodológico de este trabajo<sup>37</sup>, es conveniente subrayar que no hemos encontrado patrones de comportamiento en ninguna de las ramas de conocimiento determinadas para esta investigación, lo que nos obliga a contemplar los datos de manera individualizada.

La siguiente tabla (Tabla 123) cuantifica los enunciados por cursos de todos los centros analizados según las variables que hemos atendido de las guías docentes y la última (Tabla 124) pondera la cantidad de enunciados para cada etapa de la escritura académica digital, a saber, la gestión de la información, la planificación de la información, la textualización y la revisión, además de la citación y del tratamiento del plagio en cada centro analizado.

---

<sup>37</sup> Artes y humanidades (FLL), Ciencias de la Salud (FM, FIF, INEFC y ETSEA), Ciencias Sociales y Jurídicas (FDET y FEPTS) y Arquitectura e Ingeniería (EPS).

Empezamos mostrando la tabla que recoge los datos generales concernientes a la inclusión de la literacidad digital en las diferentes variables analizadas de las guías docentes por centros.

**Tabla 111***Resumen de la literacidad digital en las guías docentes de la UdL*

	ETSEA	FDET	FEPTS			FIF	FLL	FM	EPS	INEFC	TOTAL
			PB	MD	EP						
<b>CG</b>	2,0%	0,0%	71,4%	10,7%	71,4%	11,1%	7,1%	2,2%	0,0%	21,6%	11,8%
<b>CE</b>	0,0%	0,0%	14,2%	96,4%	14,2%	0,0%	14,2%	2,2%	0,0%	0,0%	7,2%
<b>O</b>	0,0%	21,8%	28,5%	0,0%	28,5%	25,0%	14,2%	6,6%	3,7%	18,9%	13,6%
<b>C</b>	0,0%	3,1%	25,0%	0,0%	25,0%	7,4%	21,4%	2,2%	0,0%	2,7%	6,6%
<b>M</b>	0,0%	9,3%	21,4%	0,0%	21,4%	3,7%	0,0%	13,3%	0,0%	0,0%	5,0%
<b>AA</b>	0,0%	3,1%	28,5%	10,7%	28,5%	0,0%	7,1%	8,8%	0,0%	43,2%	10,5%
<b>AE</b>	2,0%	9,3%	17,8%	14,2%	17,8%	11,1%	0,0%	13,3%	0,0%	59,4%	13,9%
<b>B</b>	0,0%	3,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	25,0%	0,0%	0,0%	2,7%	3,8%
<b>TP</b>	0,0%	53,1%	7,1%	0,0%	7,1%	7,4%	7,1%	0,0%	0,0%	29,7%	12,7%



**Tabla 113**

*Resumen de los datos de las guías docentes de la FDET*

	E	n	%	Gestión de la información				Planificación de la información				Textualización				Revisión				Citación				Plagio			
				1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>CG</b>																											
<b>CE</b>																											
<b>O</b> n = 7 21,8%	A	2	6,2%	2																							
	B	1	3,1%	1				1			1																
	C	3	9,3%								1	1	1														
	D	1	3,1%	1																							
	E	1	3,1%			1																					
	F	1	3,1%			1																					
	G	1	3,1%										1														
	H	1	3,1%				1																				
	I	1	3,1%											1													
	J	1	3,1%				1																				
<b>C</b> n = 1 3,1%	A	1	3,1%	1				1			1																
<b>M</b> n = 3 9,3%	A	1	3,1%		1																						
	B	2	6,2%		1	1																					
<b>AA</b> n = 1 3,1%	A	1	3,1%		1				1			1															
<b>AE</b> n = 3 9,3%	A	1	3,1%	1				1			1			1													
	B	1	3,1%						1																		
	C	1	3,1%		1					1					1												
<b>B</b> n = 1 3,1%	A	1	3,1%				1						1														
	B	1	3,1%										1											1			
<b>TP</b> n = 17 53,1%	A	17	53,1%																					7	5	5	

**Tabla 114**

*Resumen de los datos de las guías docentes de la FEPTS (PB)*

	E	n	%	Gestión de la información				Planificación de la información				Textualización				Revisión				Citación				Plagio				
				1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
<b>CG</b> n = 20 71,4%	A	20	71,4%	4	7	6	3	4	7	6	3	4	7	6	3	4	7	6	3	4	4	7	6	3				
	A	1	3,5%																									
<b>CE</b> n = 4 14,2%	B	1	3,5%		1																							
	C	1	3,5%			1																						
	D	1	3,5%			1																						
	E	1	3,5%			1					1							1										
	F	1	3,5%				1																					
	G	1	3,5%																									
	A	3	10,7%																									
<b>O</b> n = 8 28,5%	B	1	3,5%																									
	C	2	7,1%	2				2				2				2												
	D	2	7,1%	2				2				2				2												
	E	1	3,5%		1				1				1				1											
	F	1	3,5%		1				1																			
	G	1	3,5%										1															
	A	1	3,5%	1				1				1																
<b>C</b> n = 7 25,0%	B	1	3,5%						1				1															
	C	1	3,5%			1																						
	D	1	3,5%		1								1															
	E	1	3,5%		1																							
	F	1	3,5%				1																					
	G	1	3,5%											1														
	H	2	7,2%				2				2																	
<b>M</b> n = 6 21,4%	A	3	10,7%	1	1	1																						
	B	1	3,5%	1				1				1																
	C	1	3,5%	1				1				1																
	D	1	3,5%				1				1																	
<b>AA</b> n = 8 28,5%	A	1	3,5%	1				1				1				1												
	B	1	3,5%	1				1																				
	C	1	3,5%	1																								
	D	1	3,5%	1				1																				
	E	1	3,5%	1				1				1				1												
	F	1	3,5%	1																								

	E	n	%	Gestión de la información				Planificación de la información				Textualización				Revisión				Citación				Plagio			
				1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	G	1	3,5%	1				1				1															
	H	1	3,5%		1				1				1					1									
	I	1	3,5%			1				1				1													
	J	1	3,5%				1				1				1				1								
	K	1	3,5%				1				1				1				1								
	A	1	3,5%	1				1				1				1											
AE n = 5 17,8%	B	1	3,5%		1				1				1					1									
	C	1	3,5%			1				1				1					1				1				
	D	1	3,5%				1				1				1				1				1				
	E	1	3,5%				1				1				1				1				1				
	B																										
TP n = 2 7,1%	A	2	7,1%	2				2				2				2				2				2			

Nota: Correlaciones: cE-C ( $r_p = 0.578, p < 0.05$ ) y O-M ( $r_p = 0.601, p < 0.05$ )

**Tabla 115**

*Resumen de los datos de las guías docentes de la FEPTS (MD)*

	E	n	%	Gestión de la información				Planificación de la información				Textualización				Revisión				Citación				Plagio			
				1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>CG</b> n = 3 10,7%	A	1	3,5%				1																				
	B	20	71,4%	4	7	6	3	4	7	6	3	4	7	6	3	4	7	6	3	4	7	6	3				
<b>CE</b> n = 27 96,4%	A	25	89,2%	9	9	7																					
	B	1	3,5%				1																				
	C	1	3,5%																						1		
	D	1	3,5%							1																	
	E	1	3,5%				1																				
	F	1	3,5%				1																				
	G	1	3,5%											1													
	H	1	3,5%																						1		
	I	1	3,5%																						1		
	J	1	3,5%				1				1								1								
	K	1	3,5%																						1		
<b>O</b>																											
<b>C</b>																											
<b>M</b>																											
<b>AA</b> n = 3 10,7%	A	1	3,5%	1				1				1					1										
	B	1	3,5%	1				1				1					1										
	C	1	3,5%	1				1				1					1										
	D	1	3,5%	1				1				1					1										
	E	1	3,5%	1				1				1					1										
	F	1	3,5%	1				1				1					1										
	G	1	3,5%	1				1				1					1										
<b>AE</b> n = 4 14,2%	A	1	3,5%	1				1				1					1										
	B	1	3,5%	1				1				1					1										
	C	1	3,5%	1				1				1					1										
	D	1	3,5%	1				1				1					1										
	E	1	3,5%	1				1				1					1										
	F	1	3,5%	1				1				1					1										
	G	1	3,5%	1				1				1					1										
	H	1	3,5%			1					1				1												
<b>B</b>																											
<b>TP</b>																											

Nota: Correlaciones:CG-CE ( $r_p = 0.554$ ,  $p < 0.05$ )

**Tabla 116**

*Resumen de los datos de las guías docentes de la FEPTS (EP)*

	E	n	%	Gestión de la información				Planificación de la información				Textualización				Revisión				Citación				Plagio					
				1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
<b>CG</b> n = 20 71,4%	A	20	71,4%	4	7	6	3	4	7	6	3	4	7	6	3	4	7	6	3	4	4	7	6	3					
	A	1	3,5%																										
<b>CE</b> n = 4 14,2%	B	1	3,5%		1																								
	C	1	3,5%			1																							
	D	1	3,5%			1																							
	E	1	3,5%			1				1				1				1											
	F	1	3,5%				1				1									1									
	G	1	3,5%					1																					
	A	3	10,7%		1	1	1		1	1	1		1	1	1														
<b>O</b> n = 8 28,5%	B	1	3,5%									1																	
	C	2	7,1%	2				2				2				2													
	D	2	7,1%	2				2				2				2													
	E	1	3,5%			1			1				1				1												
	F	1	3,5%			1			1								1												
	G	1	3,5%										1																
	A	1	3,5%	1				1				1																	
<b>C</b> n = 7 25,0%	B	1	3,5%						1				1																
	C	1	3,5%			1																							
	D	1	3,5%			1							1																
	E	1	3,5%			1																							
	F	1	3,5%				1																						
	G	1	3,5%											1															
	H	2	7,2%				2				2										2								
<b>M</b> n = 6 21,4%	A	3	10,7%	1	1	1																							
	B	1	3,5%	1				1				1																	
	C	1	3,5%	1				1				1																	
	D	1	3,5%				1			1				1									1						
<b>AA</b> n = 8 28,5%	A	1	3,5%	1				1				1				1													
	B	1	3,5%	1				1																					
	C	1	3,5%	1																									
	D	1	3,5%	1				1																					
	E	1	3,5%	1				1				1				1													
	F	1	3,5%	1																									

E	n	%	Gestión de la información				Planificación de la información				Textualización				Revisión				Citación				Plagio				
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
	G	1	3,5%	1				1				1				1				1				1			
	H	1	3,5%		1				1				1				1										
	I	1	3,5%			1				1				1													
	J	1	3,5%				1				1				1				1								
	K	1	3,5%				1				1				1				1								
	A	1	3,5%	1				1				1				1				1				1			
AE n = 5 17,8%	B	1	3,5%		1				1				1				1										
	C	1	3,5%			1				1				1				1				1					
	D	1	3,5%				1				1				1				1				1				
	E	1	3,5%				1				1				1				1				1				
	B																										
TP n = 2 7,1%	A	2	7,1%	2				2				2				2				2				2			

Nota: Correlaciones: CE-C ( $r_p = 0.510$ ,  $p < 0.05$ ) y O-M ( $r_p = 0.601$ ,  $p < 0.05$ )

**Tabla 117**

*Resumen de los datos de las guías docentes de la FIF*

	E	n	%	Gestión de la información				Planificación de la información				Textualización				Revisión				Citación				Plagio			
				1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>CG</b> n = 3 11,1%	A	3	11,1%	1	1	1																					
<b>CE</b>																											
<b>O</b> n = 7 25,0%	A	1	3,7%	1																							
	B	1	3,7%																1								
	C	1	3,7%	1				1			1																
	D	3	11,1%								1	1	1														
	E	1	3,7%	1				1			1																
	F	1	3,7%			1																					
	G	1	3,7%				1																				
<b>C</b> n = 2 7,4%	A	1	3,7%	1																							
	B	1	3,7%							1																	
	C	1	3,7%	1				1		1				1													
<b>M</b> n = 1 3,7%	A	1	3,7%			1				1																	
<b>AA</b>																											
<b>AE</b> n = 3 11,1%	A	1	3,7%	1																							
	B	1	3,7%	1																							
	C	1	3,7%			1				1						1											
	D	1	3,7%			1				1					1												
<b>B</b>																											
<b>TP</b> n = 2 7,4%	A	2	7,4%	1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1			

**Tabla 118**

*Resumen de los datos de las guías docentes de la FLL*

	E	n	%	Gestión de la información				Planificación de la información				Textualización				Revisión				Citación				Plagio			
				1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>CG</b> n=2 7,1%	A	2	7,1%	1	1																						
	A	3	10,7%							2	1																
<b>CE</b> n=4 14,2%	B	2	7,1%							2																	
	C	1	3,5%							1																	
	D	1	3,5%	1				1		1				1													
	E	1	3,5%							1																	
<b>O</b> n=4 14,2%	A	1	3,5%	1																							
	B	1	3,5%							1																	
	C	1	3,5%								1																
	D	1	3,5%																				1				
<b>C</b> n=6 21,4%	A	1	3,5%	1																							
	B	1	3,5%	1				1		1																	
	C	1	3,5%	1				1		1																	
	D	1	3,5%	1																							
	E	1	3,5%	1																							
	F	1	3,5%									1															
	G	1	3,5%																					1			
<b>M</b>																											
<b>AA</b> n=2 7,1%	A	1	3,5%	1				1		1				1													
	B	1	3,5%			1			1		1				1												
<b>AE</b>																											
<b>B</b> n=7 25,0%	A	1	3,5%	1				1																			
	B	1	3,5%	1																							
	C	1	3,5%	1																							
	D	1	3,5%	1				1		1																	
	E	1	3,5%	1				1		1																	
	F	1	3,5%	1				1		1																	
	G	1	3,5%	1				1																			
	H	1	3,5%						1			1															
	I	1	3,5%						1			1															
	J	1	3,5%						1			1															
	K	1	3,5%				1			1														1			

E	n	%	Gestión de la información				Planificación de la información				Textualización				Revisión				Citación				Plagio				
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
TP	A	2	7,1%	1	1			1	1			1	1			1	1			1	1			1	1		
n=2																											
7,1%																											

Nota: Correlaciones: CG-B ( $r_p = 0.578$ ,  $p < 0.05$ ), CG-P ( $r_p = 1$ ,  $p < 0.05$ ) y B-TP ( $r_p = 0.578$ ,  $p < 0.05$ )

**Tabla 119**

*Resumen de los datos de las guías docentes de la FM*

	E	n	%	Gestión de la información						Planificación de la información						Textualización						Revisión						Citación						Plagio						
				1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
<b>CG</b> n = 1 2,2%	A	1	2,2%	1						1						1						1																		
	B	1	2,2%	1																																				
<b>CE</b> n = 1 2,2%	A	1	2,2%													1																								
	B	1	2,2%	1																																				
	C	1	2,2%	1																																				
	D	1	2,2%	1																																				
	E	1	2,2%	1																								1												
<b>O</b> n = 3 6,6%	A	1	2,2%													1																								
	B	1	2,2%	1																																				
	C	1	2,2%	1																																				
	D	1	2,2%			1																																		
<b>C</b> n = 1 2,2%	A	1	2,2%		1						1						1																							
	B	1	2,2%	1						1						1																								
<b>M</b> n = 6 13,3%	C	1	2,2%	1												1																								
	D	1	2,2%							1						1																								
	E	1	2,2%		1						1																													
	F	1	2,2%				1						1							1																				
	G	1	2,2%																	1																				
	H	2	4,4%						2						2						2						2													
	I	1	2,2%						1						1						1						1													
	<b>AA</b> n = 4 8,8%	A	1	2,2%	1						1						1						1																	
		B	1	2,2%	1																																			
C		1	2,2%	1																																				





**Tabla 121**

*Resumen de los datos de las guías docentes del INEFC*

	E	n	%	Gestión de la información				Planificación de la información				Textualización				Revisión				Citación				Plagio			
				1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
<b>CG</b> n = 8 21,6%	A	7	18,9%																								
	B	1	2,7%											1													
<b>CE</b>																											
<b>O</b> n = 7 18,9%	A	1	2,7%	1																							
	B	1	2,7%									1															
	C	1	2,7%									1															
	D	1	2,7%					1																			
	E	1	2,7%									1															
	F	1	2,7%						1				1														
	G	1	2,7%								1			1													
	H	1	2,7%												1												
	I	1	2,7%								1				1												
	J	1	2,7%												1												
	K	1	2,7%				1				1				1								1				
	L	1	2,7%								1				1												
	M	1	2,7%												1												
	N	1	2,7%												1												
	O	1	2,7%												1												
	P	1	2,7%												1												
	Q	1	2,7%																				1				
	R	1	2,7%																				1				
	S	1	2,7%																								
T	1	2,7%								1				1													
U	1	2,7%				1				1				1				1									
V	1	2,7%																								1	
<b>C</b> n = 1 2,7%	A	1	2,7%				1				1				1				1								
<b>M</b> n = 1 2,7%																											
<b>AA</b> n = 16 43,2%	A	1	2,7%	1				1																			
	B	1	2,7%	1				1																			
	C	1	2,7%	1				1				1															
	D	1	2,7%	1				1				1															

	E	n	%	Gestión de la información				Planificación de la información				Textualización				Revisión				Citación				Plagio			
				1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	E	5	13,5%	2	2	1		2	1	1		2	2	1													
	F	9	24,3%	3	1	4	1																				
	G	4	10,8%	2		1	1		2		1	1	2		1	1											
	H	1	2,7%											1													
<b>AE</b> n = 22 59,4%	A	1	2,7%	1				1																			
	B	1	2,7%	1				1				1															
	C	1	32,4%	6	3	1	2	6	3	1	2	6	3	1	2	6	3	1	2								
	D	9	24,3%	3	2	3	1	3	2	3	1	3	2	3	1	3	2	3	1								
	E	1	2,7%		1				1				1				1										
	F	1	2,7%				1				1				1				1								
	G	1	2,7%				1				1				1				1								
<b>B</b> n = 1 2,7%	A	1	2,7%		1				1				1														
	B	1	2,7%		1				1				1														
	C	1	2,7%		1				1				1														
	D	1	2,7%		1				1				1														
	E	1	2,7%		1				1				1														
	F	1	2,7%		1				1				1														
	G	1	2,7%		1				1				1														
	H	1	2,7%		1				1				1														
	I	1	2,7%		1				1				1														
	J	1	2,7%		1				1				1														
	K	1	2,7%		1				1				1														
	L	1	2,7%		1				1				1														
	M	1	2,7%		1				1				1														
	N	1	2,7%		1				1				1														
	O	1	2,7%		1				1				1														
	P	1	2,7%		1				1				1														
Q	1	2,7%		1				1				1															
R	1	2,7%		1				1				1															
S	1	2,7%		1				1				1															
T	1	2,7%		1				1				1															
<b>TP</b> n = 11 29,7%	A	3	8,1%																				1		2		
	B	3	8,1%	1	1	1		1	1	1		1	1	1		1	1	1		1	1	1	1	1	1		
	C	1	2,7%																					1			
	D	2	5,4%		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1	1	1		
	E	1	2,7%																					1			
	F	1	2,7%																					1			
	G	1	2,7%				1			1				1				1					1		1		

Nota: Correlaciones: O-C ( $r_p = 0.981, p < 0.05$ )

**Tabla 122**

*Resumen de los grupos establecidos según la inclusión de la literacidad digital en los diferentes elementos de las guías docentes*

	<b>-20,0%</b>	<b>20,0% o más</b>
<b>CG</b>	ETSEA	
	FDET	
	FEPTS (MD)	FEPTS (PB)
	FIF	FEPTS (EP)
	FLL	INEFC
	FM	
	EPS	
<b>CE</b>	ETSEA	
	FDET	
	FEPTS (PB)	
	FEPTS (EP)	
	FIF	FEPTS (MD)
	FLL	
	FM	
EPS		
INEFC		
<b>O</b>	ETSEA	
	FEPTS (MD)	FDET
	FLL	FEPTS (PB)
	FM	FEPTS (EP)
	EPS	FIF
	INEFC	
<b>C</b>	ETSEA	
	FDET	
	FEPTS (MD)	FEPTS (PB)
	FIF	FEPTS (EP)
	FM	FLL
	EPS	
INEFC		
<b>M</b>	ETSEA	
	FDET	
	FEPTS (MD)	
	FIF	FEPTS (PB)
	FLL	FEPTS (EP)
	FM	
EPS		
INEFC		
<b>AA</b>	ETSEA	
	FDET	
	FEPTS (MD)	FEPTS (PB)
	FIF	FEPTS (EP)
	FLL	INEFC
	FM	
EPS		

	<b>-20,0%</b>	<b>20,0% o más</b>
	ETSEA	
	FDET	
	FEPTS (PB)	
	FEPTS (MD)	
<b>AE</b>	FEPTS (EP)	INEFC
	FIF	
	FLL	
	FM	
	EPS	
	ETSEA	
	FDET	
	FEPTS (PB)	
	FEPTS (MD)	
<b>B</b>	FEPTS (EP)	FLL
	FIF	
	FM	
	EPS	
	INEFC	
	ETSEA	
	FEPTS	
<b>TP</b>	FIF	FDET
	FLL	INEFC
	FM	
	EPS	

**Tabla 123**

*Resumen de la cantidad de enunciados por cursos y según las variables analizadas*

	CU	CG	CE	O	C	M	AA	AE	B	TP	TOTAL
<b>ETSEA</b>	1°	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
	2°	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	3°	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	4°	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1
	5°	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	6°	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>FDET</b>	1°	-	-	5	1	-	-	1	-	7	14
	2°	-	-	3	-	2	1	2	-	5	13
	3°	-	-	5	-	1	-	-	-	5	11
	4°	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2
<b>FEPTS (PB)</b>	1°	4	-	6	1	3	7	1	-	2	24
	2°	7	2	4	4	1	1	1	-	-	20
	3°	6	3	1	2	1	1	1	-	-	15
	4°	3	2	-	2	1	2	2	-	-	12
<b>FEPTS (MD)</b>	1°	-	9	-	-	-	7	7	-	-	23
	2°	-	9	-	-	-	-	1	-	-	10
	3°	-	7	-	-	-	-	-	-	-	7
	4°	3	10	-	-	-	-	-	-	-	13
<b>FEPTS (EP)</b>	1°	4	-	6	1	3	7	1	-	2	24
	2°	7	2	4	4	1	1	1	-	-	20
	3°	6	3	1	2	1	1	1	-	-	15
	4°	3	2	-	2	1	2	2	-	-	12
<b>FIF</b>	1°	1	-	5	2	-	-	2	-	1	11
	2°	1	-	2	1	-	-	2	-	-	6
	3°	1	-	2	-	1	-	-	-	1	5
	4°	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>FLL</b>	1°	1	7	2	5	-	1	-	7	1	24
	2°	1	1	1	-	-	1	-	3	1	8
	3°	-	-	1	2	-	-	-	1	-	4
	4°	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>FM</b>	1°	2	5	3	-	4	8	1	-	-	23
	2°	-	-	-	1	1	-	2	-	-	4
	3°	-	-	1	-	-	2	3	-	-	6
	4°	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2
	5°	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	6°	-	-	-	-	3	2	1	-	-	6
<b>EPS</b>	1°	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1
	2°	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	3°	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	4°	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>INEFC</b>	1°	2	-	5	-	-	11	11	-	2	31
	2°	3	-	1	-	-	3	6	20	3	36
	3°	1	-	1	-	-	7	4	-	5	18
	4°	1	-	15	1	-	2	5	-	2	26

**Tabla 124**

*Resumen de la cantidad de enunciados según las etapas de la escritura académica digital, la citación y el tratamiento del plagio*

	<b>G</b>	<b>P</b>	<b>T</b>	<b>R</b>	<b>C</b>	<b>TP</b>
<b>ETSEA</b>	1	-	2	-	-	-
<b>FDET</b>	16	8	11	4	1	18
<b>FEPTS (PB)</b>	65	54	56	42	25	3
<b>FEPTS (MD)</b>	65	37	39	34	22	-
<b>FEPTS (EP)</b>	65	54	56	42	25	3
<b>FIF</b>	17	8	11	5	3	2
<b>FLL</b>	21	16	24	5	4	3
<b>FM</b>	37	21	25	14	1	-
<b>EPS</b>	-	-	1	-	-	-
<b>INEFC</b>	85	81	83	32	9	12
<b>TOTAL</b>	<b>372</b>	<b>279</b>	<b>308</b>	<b>178</b>	<b>90</b>	<b>41</b>

## Capítulo 6. Discusión e interpretación de los resultados

Tras el análisis de los datos obtenidos en la investigación a partir del cuestionario CODI y del examen de las guías docentes, este capítulo tiene como objetivo la discusión e interpretación de los resultados obtenidos en los dos capítulos anteriores, siguiendo la misma estructura. Así pues, en el primer apartado, *Perfil académico digital del estudiante de la UdL de nuevo ingreso*, contrastaremos los resultados obtenidos del cuestionario CODI con los documentados en otros estudios llevados a cabo en contextos de formación superior y, en el segundo, *Tratamiento de la literacidad digital en las guías docentes universitarias*, interpretaremos los datos obtenidos sobre la inclusión de la literacidad digital en las guías docentes de los distintos centros de la UdL analizados.

### 6.1. Perfil académico digital del estudiante de la UdL de nuevo ingreso

Como hemos comentado, en este apartado se ofrece una visión comprensiva y estructurada del universitario de primer curso que utiliza las TIC en la elaboración de sus tareas académicas y a partir de los datos recolectados en el cuestionario CODI. Se divide en cuatro secciones: *Inicios y utilidad de Internet en la elaboración de tareas académicas*; *Uso de Internet en la elaboración de tareas académicas*; *Opinión sobre la infoxicación y percepción del plagio académico*; y, *Percepción competencial y las necesidades formativas en la elaboración de tareas académicas digitales*.

#### 6.1.1. Inicios y utilidad de Internet en la elaboración de tareas académicas

En esta sección vamos a centrar la discusión, en primer lugar, en aquella información concerniente a los inicios de los universitarios en el uso de Internet, tanto en su uso general

como para la elaboración de tareas académicas y, posteriormente, atenderemos a su consideración sobre la utilidad de la red para la redacción de textos académicos.

En el cuestionario se documentaba, como era de esperar, que la inmensa mayoría de los estudiantes (99,2%) accedía a la universidad habiendo utilizado Internet. De ellos, también la mayoría (98,0%) lo había hecho con finalidades académicas. Del total, un 34,9% se había iniciado en Educación Primaria, un 56,8% en Educación Secundaria y un 6,3% en Bachillerato y/o en Ciclos Formativos. Por lo tanto, tan solo un 1,6% se inició en el uso de la red en la universidad.

Estos resultados son consistentes con los ofrecidos hace ya quince años por Sigales y Mominó (2004) quienes afirmaban que un 71,2% de los alumnos de Educación Primaria y Secundaria se conectaban a la red para realizar sus actividades escolares. Diez años más tarde, el estudio realizado por el Gobierno de España (Ministerio de Interior, 2014) confirmaba que un 95,5% de 1506 de estudiantes de entre 10 y 17 años encuestados usaba Internet para los trabajos escolares. De estos datos se desprenden dos cuestiones: el uso de Internet para tareas académicas se ha incrementado con el paso del tiempo, debido al aumento de acceso a Internet del alumnado más joven (INE, 2018; Laguna, 2013), y emplear Internet académicamente empieza antes de entrar en la universidad (Castaño, 2011; Marzal y Calzada, 2003). Ha de tenerse en cuenta que la mayoría de las investigaciones realizadas focalizan su atención en las etapas preuniversitarias y no realizan un diagnóstico del estudiantado universitario específicamente.

Otro problema que surge del análisis de los datos sobre los inicios de los estudiantes de la UdL en el uso académico de Internet es la posible interpretación que han realizado los encuestados sobre los procesos que implican una tarea académica, a los que aludíamos en el marco teórico de esta tesis. Como se recoge en diferentes investigaciones, los universitarios no han realizado ningún aprendizaje relacionado con la elaboración de tareas a partir de

múltiples fuentes en diversos formatos (Castelló, 2009), ni con el desarrollo de las competencias necesarias para gestionar y procesar la información (Carlino, 2005), ni con la lectura intertextual, intratextual y extratextual (Capomagi, 2013; Roldán et al., 2011; Villaseñor, 2013) ni tampoco con los procesos de análisis, de interpretación y de crítica discursiva que conlleva la lectura académica (Arnao et al., 2012).

Continuando con la discusión de los datos de esta sección, afirmábamos que un 96,1% de los estudiantes de la UdL reconocen que Internet les ayuda a realizar tareas académicas. Este porcentaje resulta de los datos obtenidos a la pregunta sobre si Internet es útil para hacer trabajos y en la que los encuestados debían responder si estaban de acuerdo o no. Conviene subrayar, pues, que este dato corresponde a la percepción que los universitarios tienen sobre la utilidad de Internet para la elaboración de sus trabajos y no al uso que realizan de ella. Dicha distinción es de suma importancia en esta investigación, puesto que la literatura presente hasta la fecha se ha limitado, como veremos más adelante y en su mayoría, a analizar el uso de Internet y de herramientas concretas en la elaboración de trabajos académicos universitarios y no a conocer su opinión. Por tanto, este dato indica su juicio sobre la utilidad de Internet cuando se enfrentan a la realización de una práctica letrada dominante. Es por ello que podemos afirmar que este dato es novedoso, al menos en lo que a percepción de los estudiantes universitarios se refiere.

Es necesario mencionar que existen estudios en los que se han analizado la percepción del alumnado universitario en el empleo de Internet concretamente como fuente de documentación académica, obviando, pero, cómo puede también ayudar a la planificación, la textualización, la revisión del texto y la citación. Ejemplo de ello son las entrevistas realizadas a universitarios por Dalglish y Hall (2000) en las que se concluye, en palabras de los mismos autores, que la *World Wide Web* se considera un recurso adicional que vale la pena para buscar información. En la misma línea, Slaouti(2002) reconoce la aceptación de

Internet como fuente documental del alumnado de una universidad inglesa y su potencial para aportar contenido auténtico y relevante para tareas académicas universitarias.

### **6.1.2. Uso de Internet en la elaboración de tareas académicas**

El segundo aspecto analizado es el uso de la Red en las tareas académicas. En primer lugar, hemos documentado que un 78,4% de los alumnos de la UdL acuden siempre, casi siempre y con frecuencia a fuentes digitales, mientras que tan solo un 43,3% lo hace a fuentes analógicas. Esta afirmación se ve respaldada por numerosos estudios que coinciden en la preeminencia de fuentes digitales frente a las fuentes en papel a la hora de elaborar una tarea académica (Porto, 2022). Así por ejemplo, Fuentes y Monereo (2008) apuntan que ya en edades más tempranas que la universitaria, en la Educación Secundaria Obligatoria, un 82,6% de los alumnos utilizan Internet como primera fuente en la elaboración de sus trabajos.

Estos datos coinciden, como decíamos, con estudios realizados en el ámbito universitario. Hace ya dos décadas, Honan (1999) documentó que ocho de cada diez estudiantes de primer año de la Universidad de California usaban Internet como fuente principal de información cuando tenían que documentarse para realizar trabajos académicos. Martínez et al. (2002) llevaron a cabo una investigación en la Universidad de Oviedo sobre el uso de las TIC, matizando que el uso de Internet incrementa como fuente documental. Sureda et al. (2006) probaron que Internet se usa básicamente para preparar trabajos y como principal fuente de información por los estudiantes de Educación Social de la *Universitat de les Illes Balears*. Parra (2011) aportó datos en la misma línea, el 80,0% de estudiantes de Ingeniería y Tecnología de Sistemas y el 94,2% de otras carreras diferente a la expuesta pero también de la Universidad de Antioquía utilizaban Internet en la elaboración de sus tareas académicas. Un trabajo de Lee et al., (2012) posicionó también a Internet como la primera opción para

localizar información (67,1%), frente a los recursos humanos (18,4%), los recursos impresos (11,5%) y los *mass media* (3,0%).

Especialmente interesantes nos resultan los resultados obtenidos en la investigación *NLits* realizada por Casanovas y Capdevila (2016), basada en la misma población analizada en esta investigación. El estudio en cuestión determinó tres tipos de comportamiento de los discentes cuando deben realizar una tarea académica, a saber, los que acuden únicamente a fuentes digitales (48,8%), los que se ayudan tanto de fuentes digitales como impresas (46,3%) y los que exclusivamente recurren a material impreso (4,9%). En un estudio posterior, Casanovas et al., (2019) volvieron a confirmar el uso predominante de los recursos digitales para la elaboración de tareas académicas con un estudio contrastivo entre la UdL y la Universidad del Valle (Colombia). En conclusión, todos los datos expuestos refuerzan, una vez más, que la consulta de fuentes analógicas a la hora de elaborar una tarea académica es, actualmente, una práctica residual.

Una vez documentado el uso de la Red, se ha analizado los motivos, las estrategias, los lugares y las lenguas que los universitarios emplean en el uso de Internet como fuente de recursos.

En atención a la primera cuestión, se ha documentado que los motivos principales son: la gran cantidad de recursos que ofrece la red (93,4%); su facilidad de acceso (92,6%); la actualización de la información que contiene (90,1%); la fiabilidad de dicha información (67,2%); y la posibilidad de poder “cortar y pegar” esa información (52,8%). Es necesario apuntar que, hasta el momento, la investigación en el campo del comportamiento general de las personas en las búsquedas de información en Internet (Fuentes y Monereo, 2008) y en las estrategias, lugares y lenguas que utilizan los estudiantes universitarios en la localización de información en la web como veremos más adelante (Abio, 2017; Casanovas y Campos, 2014; Casanovas y Capdevila, 2016; Comas, Sureda, Pastor, et al., 2011; Egaña et al., 2013; Kai-

Wah y Law, 2008; J. . Serrano et al., 2016; Sureda et al., 2006; E. Vázquez et al., 2016, entre otros), no existe tanta investigación sobre los motivos que hacen que los universitarios intenten localizar información en la web para la realización de sus trabajos académicos.

Tras una exhaustiva revisión bibliográfica, tan solo hemos hallado la investigación de M. J. Hernández (2009) en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, que analiza los motivos por los que el estudiantado accede a Internet para elaborar una tarea académica. La autora concluye que su muestra dice acudir a Internet por la rapidez (82,0%), la cantidad y la variedad de información que contiene (78,0%), la facilidad de uso (65,0%) y su accesibilidad (52,0%). La comparación de los datos es complicada puesto que solo hay dos variables que coinciden con nuestro estudio, la cantidad y la facilidad de acceso a la información que, además, se posicionan con porcentajes bien diferentes en distintos lugares. Es decir, para la autora la cantidad en un 78,0% y la facilidad en un 65,0% ocupan un segundo y tercer lugar de los cuatro motivos por los que los estudiantes dicen acudir a Internet, mientras que, para esta investigación, la cantidad y la facilidad se sitúan en un primer y segundo lugar de un total de seis, con porcentajes de un 93,4% y un 92,6% respectivamente.

Estos resultados refuerzan la idea de que la accesibilidad y la gran cantidad de recursos que contiene Internet son las responsables de que el acceso a la información ya no sea un problema en la elaboración de tareas académicas, sino, que sea el exceso de información y la facilidad con la que se accede, se almacena y se edita (Casanovas y Sanvicén, 2016) lo que dificulta la realización de una tarea. Profundizaremos en este aspecto en la discusión de los datos sobre la percepción de la infoxicación y el plagio.

En referencia a las estrategias empleadas, se ha documentado que un 63,1% de universitarios utiliza una única estrategia a partir, preferentemente, de una palabra clave

(51,9%). Solamente un 36,9% usan dos o más estrategias, optando por escribir frases y palabras clave (19,7%).

A este respecto, varios autores han dado cuenta sobre el comportamiento en la búsqueda de información de los universitarios, especialmente en cuanto a las habilidades requeridas y percibidas por el estudiantado. Concretamente, Monereo et al., (2000) detectaron la poca habilidad para adaptar la búsqueda de información al objetivo del que se parte; Cmor y Lippold (2001) demostraron la variabilidad en las búsquedas y la creencia de los estudiantes de ser más hábiles de lo que realmente son; O'Hanlon (2002) realizó un test de habilidades de búsqueda de información en Internet a estudiantes de la Universidad de Ohio concluyendo que solo un 16,0% de la muestra lo superó; y Meneses et al., (2005) propusieron como habilidades la exhaustividad, la replicabilidad y la validez.

Otro grupo de estudios, también pertinentes para esta investigación, analizan qué estrategias utilizan los estudiantes universitarios cuando quieren buscar información en Internet para elaborar una tarea académica. Este es el caso de los trabajos de Egaña et al.(2013); Fuentes y Monereo(2008); Giráldez(2005); M. J. Hernández(2009); M. J. Hernández y Fuentes(2011); Ruiz-Velasco(2003), por ejemplo, quienes consideran como estrategia más común para realizar búsquedas las palabras clave generales o específicas. En estos estudios, en primer lugar, se pone de relieve la dificultad de los estudiantes de seguir una estrategia concreta para la búsqueda. Así, por ejemplo, Marzal y Calzada (2003) detectaron que un 30,6% de estudiantes de la Universidad Carlos III de Madrid reconocían no utilizar ninguna estrategia de búsqueda frente al 25,5% que decían ser consciente de seguir un plan. Por otra parte, estas investigaciones también documentan que la estrategia más empleada es el empleo de frases y palabras clave. J. A. Gutiérrez y Serrano (2018), por ejemplo, documentan que un 70,4% de los 196 estudiantes del ISEN, centro adscrito a la Universidad de Murcia, encuestados, que su estrategia de búsqueda prioritaria es el uso de

palabras clave. Estas estrategias simples han sido descritas asimismo en estudios como los de Becker (2003); Dalglish y Hall (2000); Drabentstott (2003); Markland (2005); Sureda et al., (2006).

En cuanto a los lugares de búsqueda de información para sus tareas académicas, se ha recogido que los estudiantes de la UdL confían en gran medida en el buscador genérico de Google (85,3%), frente a GoogleAcadémico (50,5%), la Wikipedia (49,3%), los metabuscadores de la biblioteca (33,1%) o las bases de datos (27,7%). Esta preeminencia del buscador genérico ha sido detectada en diversas investigaciones, que confirman que los motores de búsqueda constituyen la principal herramienta de búsqueda de información en la elaboración de trabajos académicos. Así, por ejemplo, hace ya un tiempo, Thompson (2003) documentó que la mayoría de estudiantes comenzaban su tarea académica recurriendo a un motor de búsqueda genérico. Estudios posteriores siguen en esa línea y Campos (2013) y J. A. Gutiérrez y Serrano (2018) recogieron porcentajes muy elevados de uso del buscador genérico (92,7% y 90,0%, respectivamente) en diversos grados de la Universidad de Murcia.

De entre los motores de búsqueda genéricos empleados destaca, sin lugar a dudas, *Google*. Así lo recogen Du y Evans (2011), quienes detectan que un 82,0% de la muestra analizada utilizaba *Google*, frente al 18% que se servía de las bases de datos de las bibliotecas. El estudio de Egaña et al., (2013), que analiza el comportamiento de 115 estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragon Unibertsitatea, también situó a *Google* como buscador genérico más usado (80,6%), frente al 12,9% de las bases de datos.

En nuestros datos es destacable los grupos de comportamiento que hemos establecido según el grado de especialización del lugar web al que los estudiantes acuden a buscar información. Tanto la FIF como el INEFC sobresalen en el uso de tales lugares, *id est*, *Google Académico*, metabuscadores y bases de datos. Como se ha comentado, al supervisar

con detalle las guías docentes analizadas de la FIF y del INEFC hemos hallado acciones formativas específicas en este sentido y ambas titulaciones incluyen las actividades de evaluación que demandan al estudiante universitario realizar búsquedas bibliográficas específicas. Creemos que esta mayor formación determina también la estrategia que se utiliza en la búsqueda de información y que, a pesar de no haber sido posible establecer grupos de comportamiento por ser mínimas las diferencias estadísticas sobre los diferentes centros (Tabla 31), tanto en la FIF como en el INEFC se recogen estrategias más complejas en la búsqueda de información, como el uso de operadores booleanos, por ejemplo.

Otra cuestión analizada es la lengua de la búsqueda de información. En nuestra investigación las más utilizadas en son, como se ha comentado, el castellano y/o el catalán con un 72,9% de uso y una combinación de las dos lenguas con el inglés y/o el francés con un 20,5%. Ha de tenerse en cuenta que pocos son los estudios que dan cuenta de la elección de lengua en la búsqueda de información. Pueden señalarse a este respecto los trabajos de Egaña et al.(2013) y J. A. Gutiérrez y Serrano(2018), en los que se recoge también que los estudiantes universitarios realizan preferentemente la búsqueda de información en sus lenguas maternas. Estos resultados coinciden con los de investigaciones anteriores, como la llevada a cabo por Sureda et al., (2006), quienes concluían que el alumnado de Educación Social de la Universitat de les Illes Balears utiliza el español (51,9%) y el catalán (19,0%) o una combinación de las dos (27,8%) cuando buscan información para la realización de tareas académicas. Asimismo, el estudio determinaba que un 87,3% de la muestra nunca utilizaba otras lenguas, lo que concuerda con los datos que hemos ofrecido en esta investigación sobre el uso del inglés y/o el francés (3,6%). De modo semejante, Fuentes (2006) se hacía eco de la preferencia por las lenguas maternas en las búsquedas de información en Internet frente al inglés u otras.

Así pues, los resultados de este estudio, en consonancia con los obtenidos en las otras investigaciones, ponen de manifiesto que las lenguas maternas del alumnado universitario (en nuestro caso, el castellano y el catalán) son las prioritarias en la búsqueda de información en Internet para la realización de tareas universitarias. Es importante destacar la poca incidencia que tiene la lengua de impartición de la materia o en la que se demanda la tarea académica para la búsqueda de información. A nuestro parecer, a falta de estudios que lo avalen, las causas podrían ser la comodidad que supone realizarla en la lengua materna y la falta de dominio de la lengua extranjera.

Una vez analizado cómo los estudiantes buscan información, nos detenemos a continuación en discutir los datos obtenidos en la segunda etapa que configura la gestión de la información, es decir, la selección de la información y los criterios que se aplican.

Las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito académico sobre los criterios usados para seleccionar la información de Internet se han centrado en tres aspectos: habilidades, formación y estrategias. Por lo que se refiere al primer aspecto, algunos estudios, como los llevados a cabo por Nachmias y Gilad (2002) o Pujol (2008), confirman la poca habilidad en buscar y seleccionar información de los estudiantes debido, en parte, al exceso de confianza que les proporciona Internet por su accesibilidad, rapidez y cantidad y a la falta de familiaridad con fuentes realmente académicas (Chung y Neuman, 2007; Shu-Sheng et al., 2006). Todo ello configura una falsa percepción sobre el desempeño estratégico necesario para seleccionar la mejor fuente de información para sus tareas académicas (M. J. Hernández et al., 2011). De hecho, J. A. Gutiérrez y Serrano (2018) advierten en su estudio de que los alumnos universitarios ni contrastan ni miran la calidad científica de la información localizada en Internet.

En cuanto a la formación, los estudios se centran en el análisis de las habilidades requeridas en las diferentes etapas de la gestión de la información y las necesidades que se

detectan en cada una de ellas (Coll y Monereo, 2008; M. J. Hernández, 2009; Monereo y Fuentes, 2005; Tu et al., 2008; Xie y Joo, 2010; Yuan y Belkin, 2010; entre otros) y se proponen, como en Maglione y Varlotta (2012) o Tsai (2009), guías orientativas.

En último lugar, nos hemos ocupado de las estrategias empleadas por los universitarios en el momento de seleccionar información y hemos determinado que el estudiantado de la UdL suele fiarse de documentos que provienen de una fuente que consideran fiable (46,4%), comparan la información y eligen entre diferentes documentos y fuentes (43,0%) o consultan los primeros resultados del buscador (10,5%). Los criterios que se emplean para seleccionar dicha información son el lugar (81,5%), el tipo de noticia (80,8%), el título (73,6%), el autor (42,4%), primeros resultados del buscador (30,1%) y otros, entre los que se hallan contenido, calidad y coherencia, año de publicación y/o fecha de actualización o fiabilidad (22,0%). Otros estudios de análogas características muestran resultados semejantes. Así García (2010) recogió que los universitarios seleccionaban la información si el título coincidía con la palabra clave. De manera semejante, M. J. Hernández (2009) observó que los estudiantes se fijaban en la descripción que aparece con el resultados de la búsqueda, especialmente en el título y la dirección. Este criterio ha sido recogido también por J. A. Gutiérrez y Serrano (2018), quienes señalan, además que los estudiantes se fijan en el autor para elegir la información. Egaña (2012) documenta, además, que los universitarios consideran la actualidad, el lugar y el aspecto del documento como requerimiento para elegir una fuente.

Esta atención a cuestiones formales, de primera vista, podríamos decir, nos lleva a considerar que los estudiantes recurren a una lectura superficial para la selección de información de Internet, que les lleva a escoger los primeros resultados que aparecen en el buscador.

Una vez analizados los procedimientos de búsqueda y selección de información, nos ocupamos a continuación de cómo los universitarios planifican dicha información, sobre todo por lo que se refiere a la organización de la información hallada y seleccionada.

Hemos documentado que el alumnado de la UdL guarda la información encontrada y seleccionada en sus ordenadores (87,5%) o en la nube (50,2%) y que solo un 11,3% emplea los gestores bibliográficos, un 6,9% el *Twitter* y un 6,3% el *Facebook*. Un 32,6% copia la URL en el trabajo, un 23,7% utiliza gestores bibliográficos y un 22,5% copia directamente la información en el trabajo.

Como hemos subrayado, la mayoría de los estudios realizados en el campo de la literacidad digital se han centrado en la etapa de la gestión de la información y muy pocas a las etapas que siguen, como la que nos ocupa ahora, la planificación (Marzal y Calzada, 2003). No obstante, algunos trabajos sí se han enfocado a entender cómo se guarda la información en el proceso de elaboración de una tarea académica digital, sobre todo en este último lustro. En este sentido, los datos de esta investigación son similares a los ofrecidos por Rodrigues (2014), quien afirmaba que los estudiantes de la Universidad Centroamericana no sabían guardar ni organizar la información encontrada con sistemas avanzados, como los gestores bibliográficos, y que un 65,0% de su muestra no utilizaba ningún sistema para guardar la información seleccionada. De manera semejante, M. O. Arnao y Gamonal (2016), documentaron que un 80,6% de discentes de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo guardaban la información en su ordenador, un 77,3% en un dispositivo USB y un 38,6% en *Google Drive*. En un estudio anterior, esos mismos autores (M. Arnao y Gamonal, 2015) concluían que un 45,3% de la muestra no utilizaba ninguna aplicación para organizar la información. También coinciden los datos de esta investigación con los presentados por Álvarez-Flores et al. (2017) en un estudio comparativo entre la Universidad Estatal de Sonora de México y la Universidad Complutense de Madrid. En ella determinaron que un 66,0% del

estudiantado tiene capacidad para guardar contenido e información aplicando estrategias para recuperar y gestionar información que han guardado bajo diferentes formatos en carpetas establecidas en el disco duro y/o en un almacenamiento de la nube.

Así, pues, observamos que, a pesar de comportarse como usuarios 2.0 en su ámbito social (Dussel y Quevedo, 2010), los estudiantes continúan siendo usuarios 1.0 en lo que se refiere a la organización de la información que encuentran y seleccionan de Internet, obviando las ventajas que ofrecen los gestores bibliográficos, la nube o las redes sociales, que no utilizan para fines académicos.

Nos ocupamos a continuación de la textualización y, concretamente, de las herramientas usadas por los estudiantes cuando trabajan en grupo. En este sentido, en la elaboración de un trabajo académico grupal, los estudiantes se decantan por el uso del correo electrónico (86,1%), el *Whatsapp* (73,7%) y el *Drive* (65,1%), en detrimento del Campus Virtual (47,3%), el *Dropbox* (36,0%), *Facebook* (28,5%), *Telegram* (6,7%) u otras herramientas (4,0%).

Para la discusión de los datos ha de tenerse en cuenta, como ya se ha señalado en el caso del análisis de otras etapas en la elaboración de tareas académicas, que este aspecto no ha sido muy atendido desde la investigación (Valverde, 2018). Pese a ello, algunos estudios documentan, como en nuestro caso, comportamientos digitales tradicionales del estudiantado universitario (Kennedy et al., 2007). Así se desprende del estudio de Arnao y Gamonal(2016), quienes que notan que, en la lectura y la escritura, el 95,9% de los universitarios dice utilizar *Word*, un 34,9% *Adobe Reader* y un 25,2% documentos de *Google*, es decir, herramientas que no favorecen, *a priori*, el trabajo colaborativo.

A raíz de los resultados obtenidos, hemos podido establecer, de acuerdo con su comportamiento a la hora de redactar, dos grupos de estudiantes. Por un lado, se detecta el usuario 1.0 en cuanto a la textualización de la tarea académica, que es el que dice no utilizar

herramientas de almacenamiento y de escritura colaborativa con soporte TIC. En este caso se hallan los estudiantes de la ETSEA, la FDET, la FLL y la EPS. Por otro lado, los estudiantes de la FEPTS, la FIF, la FM y el INEFC pueden denominarse usuarios 2.0, puesto que la mayoría dice emplear herramientas digitales al elaborar sus tareas. Comparar estos resultados con los enunciados de las guías docentes nos ha permitido constatar que el profesorado pauta el uso de herramientas de almacenamiento y de colaboración, según el diseño de las actividades de aprendizaje y de evaluación y, por lo tanto, puede promocionar su empleo. Así, por ejemplo, aparte del uso de las herramientas de escritura colaborativa regular del campus virtual de la UdL que se detectan en la FIF, la FM y la FEPTS asignaturas que obliga al estudiantado a compartir el trabajo académico con el docente en *Google Drive*; y en las materias del INEFC se contabiliza un total de 23 enunciados en las actividades de aprendizaje y 26 en las actividades de evaluación centradas en la textualización en grupo.

El siguiente aspecto que trataremos en esta sección es el referido a la revisión del texto colaborativamente (Fariña-Vargas et al., 2013; Vargas, 2020). Hemos documentado que un 64,8% del estudiantado dice que siempre, casi siempre y con frecuencia corrige las tareas académicas entre todos; un 56,1% afirma que cada uno se encarga de la parte que ha redactado; un 29,7% señala que lo hace una persona del grupo; y un 6,5% reconoce que no lo revisa antes de entregarlo.

A este respecto, Valverde (2016) recoge datos similares a los de esta investigación y constata que: “la escritura colaborativa es hoy una realidad en las aulas universitarias [...] los estudiantes se aproximan a ella de manera superficial [...] puesto que el peso escritor recae sobre uno o varios de los integrantes del grupo” (p. 100) y no se sigue, pues, un proceso colegiado, que llevaría a una reflexión y consenso colectivo.

Desde nuestro punto de vista, este aspecto es una cuestión clave en la alfabetización de los estudiantes, por la trascendencia que tiene la escritura colaborativa en el proceso de

aprendizaje en la elaboración de textos y es uno de los elementos que, como se comentará más adelante, podría tratarse específicamente en las materias de los grados. A este respecto, la bibliografía científica generada en torno a la revisión colaborativa de los trabajos académicos pone de relieve esa importancia y se ha centrado principalmente en el análisis de cuatro ejes: beneficios, percepciones del estudiantado, dificultades y uso de herramientas (Valverde, 2018). Ha de señalarse, en primer lugar, que es sustancial la mejora de los textos académicos cuando se revisan entre pares, como destaca Ferris (2003), quien constató que esta revisión aumenta la capacidad de considerar las posiciones de los otros y, por lo tanto, de incluir mejoras en el texto. De modo similar, M. Castelló et al. (2012) y Pardo y Castelló (2016) documentan la existencia de una relación positiva entre la revisión colaborativa y la calidad final del texto académico. Las capacidades de los estudiante también parecen mejorar, como afirma Storch (2005), quien confirmó el aumento de sus habilidades tanto para la escritura como para la lectura analítica y crítica; o Venables y Summit (2003), quienes corroboraron en sus estudios el incremento de la conciencia sobre el proceso de escritura y la posibilidad de profundizar y adquirir más conocimientos sobre el tema del que se escribe. Estos beneficios son percibidos también por los estudiantes, como destacan (Corcelles et al., 2013, 2017; Vargas, 2020). A pesar de ello, como hemos visto, más de la mitad de los encuestados no revisan colaborativamente. Ello nos lleva a analizar cuáles son los problemas a los que se enfrentan los alumnos en este caso. Dos son las que principalmente se han señalado: la falta de planificación previa (K. Topping, 2010) y la dificultad de situarse como lector y autor al mismo tiempo (Capomagi, 2013). Estas dos cuestiones están ligadas, desde nuestro punto de vista, a la falta de formación específica en estos aspectos de la didáctica de la escritura y que deberían abordarse específicamente en la formación de los estudiantes.

Por último, en el uso de herramientas digitales para la revisión de la tarea académica colaborativa, hemos hallado que las herramientas más habituales para la revisión son

digitales: el corrector del procesador de textos (75,8%), los traductores en línea (58,6%), escribir la palabra en el buscador (52,9%), los diccionarios en línea (51,7%), usar un corrector en línea (45,5%), emplear una gramática en línea (22,3%) y un foro lingüístico (9,9%). Las fuentes analógicas se emplean en menor grado: un 14,7% el diccionario y un 9,9% las obras gramaticales. Estos datos son afines con los recogidos por T. Valverde (2018), quien detecta que los estudiantes, al vivir inmersos en lo digital y debido a la multifuncionalidad que caracteriza a las TIC, utilizan preferentemente entornos digitales para corregir sus trabajos, aunque sea empleando procedimientos 1.0. En la misma línea se encuentran las cifras de Casanovas (2016), quien se hacía eco de cómo el uso de las herramientas web 2.0 predomina sobre las herramientas tradicionales en un estudio en el que se comparaba la escritura académica en lengua extranjera y español.

Se observa que, al ser el ordenador e Internet los instrumentos más habituales para gestionar, planificar y textualizar sus tareas académicas, también lo son para la revisión textual, puesto que, de los datos expuestos, se concluye, por un lado, que tres de cada cuatro universitarios utiliza para ello el mismo procesador de texto y, por otro, que algo más de la mitad de la muestra usa herramientas en línea para revisar el trabajo académico, especialmente los traductores en línea, los buscadores y los diccionarios en línea. No obstante, debe subrayarse que, a pesar de prevalecer las herramientas digitales frente a las analógicas, los procedimientos continúan siendo 1.0.

En los apartados anteriores se han abordado los datos obtenidos sobre las cuatro etapas que configuran el proceso de escritura digital: gestión de la información, planificación de la información, textualización y revisión del texto. Resta, pues, por exponer el proceso de elaboración de la bibliografía y la citación de las fuentes, que son procesos que no corresponden exclusivamente a ninguna de las cuatro fases anteriormente citadas, sino que se desarrollan en el transcurso de todo el proceso de elaboración.

En primer lugar, nos referiremos a la elaboración de bibliografía. Como se expone en el capítulo 4, un 95,8% de los encuestados dice incluir una sección de bibliografía en sus textos académicos. La investigación en el campo de la elaboración de bibliografía y la citación en los trabajos académicos universitarios (Pérez et al., 2015), que es muy amplia, se ha centrado hasta la fecha mayoritariamente en analizar los errores más comunes en la confección de las referencias bibliográficas y en ofrecer guías y biblioguías de elaboración de bibliografía (Ferreira et al., 2003) y confirma la dificultad que presentan los universitarios no solo en redactar las referencias bibliográficas, sino en la confección de las referencias (A. Vázquez et al., 2010). No hemos hallado, sin embargo, aproximaciones que cuantifiquen la inclusión de bibliografía o su ausencia.

Hemos documentado esta dificultad en dos centros de la UdL (FDET y EPS), cuyos estudiantes incluían minoritariamente una sección bibliográfica en los trabajos. El análisis de sus guías docentes nos deja ver que, como se ha observado en las tablas 112 y 119, solamente en una materia, de cuarto curso, de la FDET se abordan cuestiones relacionadas con la bibliografía y, en el caso de la EPS, no se halla mención a ello en ninguna guía docente. Ello nos lleva a resolver que, si no se promueve por parte de los docentes una concienciación del estudiantado sobre la obligatoriedad de incorporar un apartado bibliográfico en las tareas académicas, el estudiante universitario tiende a no sentirlo como relevante y, por lo tanto, a evitar su inclusión.

En segundo lugar, hemos analizado qué recursos y herramientas utilizan los universitarios para la confección de las referencias bibliografías. Los resultados nos indican que un 63,7% afirma consultar la guía de presentación de trabajos, un 41,6% las elaboran según su criterio, un 26,4% utilizan un gestor bibliográfico, un 13,2% un generador de bibliografía en línea y un 10,1% las realizan siguiendo otros procedimientos. En general, estos resultados concuerdan con los de otros autores, como Casanovas (2016) y Gallegos et al. (2017),

quienes han documentado un uso rudimentario y poco eficiente de los gestores bibliográficos, herramientas, que, indudablemente, facilitan la citación y la elaboración de bibliografía. Específicamente, (Casanovas y Sanvicén, 2016) confirmó que solamente un 10,4% del estudiantado de la UdL usaba organizadores de referencias bibliográficas. Cifras similares fueron recogidas por (Gallegos et al., 2017), quienes constataron que el estudiantado universitario de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte, en Ecuador, utilizaba los gestores bibliográficos en un 12,0%. Así pues, como en otros de los aspectos que se han analizado, se vuelve a notar por parte de los estudiantes un uso 1.0 de las herramientas TIC a la hora de elaborar un trabajo académico, también en lo que a citación y elaboración de bibliografía se refiere.

Si volvemos a las cifras recogidas en la UdL, hemos documentado que la FIF y el INEFC presentan un destacado uso de herramientas TIC para la elaboración del apartado bibliográfico. Tras el análisis de los enunciados de las guías docentes de ambos centros, se nota que en la gran mayoría de las materias se aborda, de una manera u otra, la necesidad de documentar de manera adecuada los trabajos académicos. Así, por ejemplo, las guías docentes de la FIF incluyen actividades de aprendizaje centradas en la gestión bibliográfica y en las del INEFC se presentan actividades de evaluación que incluyen la adecuación de la citación y los recursos utilizados como criterio evaluativo. La especificación de la importancia de este elemento lleva a que, como hemos comentado, los estudiantes de estos centros perciban este elemento como relevante e incluyan una sección de referencias bibliográficas en sus trabajos.

Hemos analizado, también, el comportamiento de los estudiantes cuando tienen dudas a la hora de elaborar el apartado bibliográfico. Hemos recogido diversas opciones: lo preguntan a un compañero (58,6%), lo buscan en Google (57,3%), preguntan a otro discente (56,8%), recurren a la guía (53,7%), preguntan al personal de la biblioteca (15,3%) u optan por no citar

la fuente (10,5%). Hemos establecido, a partir de estos datos, dos grupos de centros: aquellos que realizan preferiblemente procedimientos analógicos, como preguntar a un amigo o buscarlo en la guía de trabajos, en el que se incluye la FEPTS, la FIF y el INEFC; y los que dicen que acuden a una fuente digital, en el que se halla la ETSEA, la FDET, la EPS, la FLL y la FM. En la revisión bibliográfica que hemos realizado muy escasos son los estudios que han centrado su análisis en el comportamiento de los estudiantes cuando tienen que redactar las referencias bibliográficas de una tarea académica digital. Como decíamos con anterioridad, hasta la fecha, la investigación se ha centrado en la búsqueda bibliográfica y en la citación (Valverde, 2016; Valverde y Caro, 2015). Surge, por tanto, la necesidad de ampliar los estudios que analicen las actitudes y los comportamientos del estudiante universitario a la hora, no solo de incluir la bibliografía, sino también en el momento de plasmar las fuentes empleadas, tanto analógicas como digitales. Todo ello ayudaría a descubrir qué procedimientos se siguen en la redacción de las referencias bibliográficas, tal y como se ha presentado en este estudio, y podrían proponerse políticas que ayudaran a mejorar la inclusión y el redactado de las referencias bibliográficas.

Por último, por lo que se refiere a las citas<sup>39</sup>, la mayoría del estudiantado de la UdL (81,9%) afirma que incluye citas en sus tareas. Es destacable, además, que de nuevo los estudiantes de la FEPTS, la FIF y el INEFC son los que más dicen citar. Creemos que este comportamiento está condicionado, como hemos comentado en otros aspectos, por la

---

<sup>39</sup>La mayoría de investigaciones sobre la citación han dirigido sus estudios hacia dos campos: ofrecer manuales o guías de citación o analizar el plagio (Comas, 2009a). En este sentido, Comas, Sureda y Oliver (2011) apuntan que:

A modo de vasos comunicantes, a simple vista y en cierta lógica, parece que ambos factores -la comisión de plagio y la no utilización de citas en la elaboración textual por parte del alumnado- se retroalimentan. La cuestión, llegados a este punto, está situada, a nuestro entender, en qué fue primero o dónde recae el acento de la causalidad originaria: en el plagio como estrategia o procedimiento o en la mala praxis y/o desconocimiento de los principios de citación de recursos a la hora de redactar un trabajo académico. Parece evidente, al menos así pensamos quienes firmamos este trabajo, que si el alumnado citara –y además lo hiciera adecuadamente- todos los recursos y fuentes de las que se ha nutrido para elaborar un trabajo no cabría la posibilidad de plagio y no estaríamos delante de datos como los que aquí se despliegan. (p. 377)

formación que reciben y que el tratamiento de esta cuestión en las guías docentes afecta a la concienciación de los estudiantes y a su comportamiento. La mayoría de los estudios que atienden al uso de la citación recogen cifras mucho menores. Así, por ejemplo, Comas, Sureda y Oliver (2011) documentan que un 54,1% de los estudiantes de la *Universitat de les Illes Balears* encuestados admitía no citar nunca o casi nunca las fuentes digitales. Podemos preguntarnos si en nuestro casos el fenómeno de la respuesta esperada ha influido en las respuestas de los estudiantes, amén que, como documenta Egaña (2012), pueda existir cierta contradicción entre lo que hacen y lo que dicen que hacen.

### **6.1.3. Opinión sobre la infoxicación y percepción del plagio académico**

Como han señalado numerosas investigaciones, la infoxicación y el plagio académico son dos de las dificultades a las que el estudiantado universitario debe hacer frente cuando se propone redactar una tarea académica.

Respecto al primer aspecto, hemos documentado que el 77,6% del estudiantado de la UdL opina que la infoxicación puede dificultar la selección correcta de información para sus textos académicos. Numerosas investigaciones, como decíamos, han recogido el fenómeno y actualmente podemos encontrar un gran volumen de estudios que analiza el fenómeno de la infoxicación (Alonso y Cortiñas, 2014; Bringué y Sádaba, 2009; Caceres et al., 2010; Dias, 2014; Gallardo, 2012; Pinto-Santos et al., 2018; Sanvicén, 2015; Sartori, 2012; Xambó, 2010). A la vista de los resultados obtenidos, estamos de acuerdo con Sanvicén y Molina (2015) cuando afirman que el problema no radica en el exceso de información, sino más bien en la capacidad del individuo en filtrar e interpretar la información que se necesita para elaborar la tarea académica digital. Ello estaría en consonancia con los datos ofrecidos con anterioridad en esta investigación, en los que se recogía que las estrategias utilizadas

mayoritariamente por el estudiantado universitario son simples, habitualmente por falta de conocimientos o formación.

Abordamos a continuación los datos recogidos relativos al plagio. Como ya se ha mencionado, la literatura científica reflejada sobre el plagio es muy abundante y su estudio se remonta a finales del siglo pasado y principios del presente, con aportaciones como las de Agnes (2008); Ashworth et al. (1997); Fuentes (2006); Hexham (1999); Jordan (2001); Lambert et al. (2003); B. McCabe et al. (2006); D. L. McCabe y Trevino (1993); Rey-Abella et al. (2006); Sureda et al. (2009b, 2006); Teixeira y Rocha (2006), entre otros. El interés en el tema ha ido creciendo y se ha focalizado en el estudio del ciberplagio (Ayala-Gaytány y Quintanilla-Domínguez, 2014; Egaña, 2012; Gallent y Tello, 2017; M. Jones y Sheridan, 2015; M. del R. Medina y Verdejo, 2016; Moten et al., 2013; Mut et al., 2012; Teeter, 2015).

Las investigaciones se han centrado principalmente en cuatro áreas: cuantificación del plagio y perfil del estudiante que plagia; tipos de plagio; motivos por los que se plagia y conductas deshonestas; y búsqueda, evaluación y establecimiento de medidas de prevención y detección del plagio (González et al., 2020; Husainm et al., 2017; Sureda et al., 2013). En este estudio, como se ha señalado, analizamos la opinión de los estudiantes sobre el plagio de diferentes fuentes y el fenómeno del copiar y pegar.

Por lo que se refiere al primer aspecto, un 69,9% del estudiantado de la UdL cree que al copiar directamente de un libro en la elaboración de una tarea académica se está cometiendo plagio. Estos datos están en consonancia con los obtenidos por diversos autores, como los recogidos en las investigaciones realizadas por Beléndez et al. (2011), Comas (2009) y Sureda et al. (2013). Los primeros analizaron las prácticas de plagio analógico de 110 estudiantes de primer curso del Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Alicante y hallaron que aproximadamente el 80,0% de los encuestados reconocían haber copiado fragmentos de fuentes impresas sin citar para elaborar trabajos.

Comas(2009b), por su parte, documentó que el 65,7% del alumnado de la *Universitat de les Illes Balears* de primer y segundo ciclo afirmaba haber copiado fragmentos de fuentes impresas para realizar trabajos académicos y un 83,9% opinaba que es una práctica que sus compañeros realizan ya sea de forma esporádica (45,5%), frecuente (30,3%) o muy frecuente (8,1%). Los terceros autores mencionados realizaron una investigación con 560 alumnos adscritos al portal *Universia* de los cuales un 47,9% reconocían que habían copiado de una fuente escrita analógica, mientras que un 83,3% atribuía esta práctica a sus compañeros de manera esporádica y frecuente.

En lo que concierne al plagio digital, un 58,9% de la muestra de estudiantes de la UdL considera que copiar de una web sin autor es plagio. Estudios de análogas características recogen porcentajes parejos. Así por ejemplo, Sureda y Comas (2008) constataban que el 63,2% de los alumnos copiaba de Internet sin citar. En el estudio de Beléndez et al. (2011), anteriormente citado, se afirma que un 68,3% de los estudiantes ha compuesto íntegramente un trabajo a partir de fragmentos copiados de páginas web y/o artículos de Internet al menos en alguna ocasión. De manera similar, D. L. R. Jones (2011), quien analizó a 48 estudiantes de un curso en línea de Comunicación en Administración de Empresas, en la Universidad de Florida Central, documentó que la mitad de ellos había cometido plagio de Internet. Algunos estudios plantean cifras muy superiores, como es el caso de Huamaní et al. (2008), quienes documentaron que el 95,8% de trabajos de investigación experimental escritos por estudiantes de segundo año de Medicina en la Universidad Mayor de San Marcos, en Perú, presentaba alguna forma de plagio electrónico.

En tercer lugar, se ha analizado la percepción de los universitarios en cuanto a copiar y traducir un texto como actividad de plagio. En este caso, un 84,0% de los estudiantes así lo considera. Ha de tenerse en cuenta que, desde la investigación, el plagio por traducción ha sido atendido escasamente, por la complejidad que implica (Barrón-Cedeño et al., 2010; V.

Rojas-Revoredo et al., 2007), aunque el fenómeno es más común de lo que parece, puesto que, como apuntan los anteriores autores, está relacionado con el hecho de copiar el texto traducido y la opción posterior de parafrasearlo. Este fenómeno es conocido como plagio translingüe y se define como el empleo de un fragmento traducido y reutilizado sin referencia alguna sobre la fuente (Rodríguez-Torrejón et al., 2011). Debido a la complejidad a la que hemos aludido anteriormente, son escasas, como decíamos, las investigaciones que lo tratan y, más aún, las que abordan la percepción que de él tiene el estudiantado universitario. Pueden citarse los resultados del estudio de Medina y Verdejo (2005) en los que se recoge que un 27,0% de los estudiantes encuestados admitieron que habían traducido, al menos una vez, un trabajo de Internet. A nuestro juicio, creemos que la opinión del universitario en cuanto al concepto de plagio está muy ligada a sus prácticas y desde el momento en el que afirman haber copiado es porque son conscientes de su comportamiento no ético.

Se ha observado, también, que un 36,2% de los estudiantes de la UdL estaba de acuerdo en considerar plagio al hecho de copiar y reescribir la información. El parafraseo ha sido estudiado por numerosos investigadores (Burbules y Callister, 2001; Inran, 2010; Verónica Rojas-Revoredo et al., 2007; Solís et al., 2018, entre otros), aunque la gran mayoría de los estudios se centran en la cuantificación del porcentaje de estudiantes que incurren en el plagio y no en analizar la percepción que de él se tiene. Los datos recogidos son similares a los de esta investigación. Así pues, Mejía y Ordóñez(2004), por ejemplo, recogieron que un 30,0% de los estudiantes entrevistados en la Universidad de los Andes habían “cortado y pegado” de Internet sin citar la referencia, de modo similar a D. McCabe (2005), quien documentó que un 36,0% de estudiantes de distintas universidades de Estados Unidos parafrasearon o copiaron de una fuente de Internet algunas oraciones sin referenciarlas. La misma cifra fue recogida por Austin et al. (2005), quienes evidenciaron que un 36,0% de los estudiantes de farmacia en Canadá admitieron reescribir la información, sin citar. Ligeramente superiores son los

recogidos por Mejía y Ordóñez (2004), quienes notan que un 46,0% de los estudiantes encuestados en la Universidad de los Andes copió o parafraseó partes de otros trabajos sin realizar la referencia correspondiente, y Brimle y Stevenson-Clarke (2005), quienes confirmaron que un 45,0% de universitarios de Queensland parafrasearon algún fragmento sin citarlo. En nuestro país, Sureda, Comas, Serrano, et al. (2009) dieron cuenta que un 44,0% de 270 estudiantes de Universidad Tecmilenio de México copió y pegó texto o material de Internet en un trabajo académico sin citar.

El resultado de nuestros datos referente a esta sección concierne a la necesidad de citar cuando la información se extrae de la red. Un 85,3% de los estudiantes opinaban que se debe citar al extraer información de Internet. Estos resultados son similares a los hallados en estudios previos, lo que muestra la consciencia del estudiantado universitario en cuanto a la obligatoriedad de citar las fuentes utilizadas de Internet. En la misma línea se encuentra el trabajo de Comas, Sureda y Oliver (2011), quienes hallan que solamente un 19,5% de los estudiantes encuestados dice que no es necesario citar cuando se utiliza información de la red, cerca del 16,7% de nuestra muestra que no lo cree primordial.

Dadas las altas cifras de estudiantes que incurren en el plagio y su coincidencia de ello, se hace necesario, desde nuestro punto de vista, un tratamiento integral de la cuestión en la formación de los universitarios en las asignaturas. En las guías analizadas, sin embargo, como se ha observado, poca es la atención que el plagio ha merecido. Una propuesta de mejora en la formación iría, pues, en este sentido.

En resumen, los resultados obtenidos en nuestra investigación muestran la conveniencia de poner más atención en el fenómeno del plagio, tanto por lo que se refiere al plagio en sí mismo como a su percepción.

#### **6.1.4. Percepción competencial y necesidades formativas en la elaboración de tareas académicas digitales**

En esta sección nos ocupamos de los resultados sobre las percepciones competenciales y las necesidades formativas de los estudiantes. Para ello, secuenciamos en cinco secciones la información obtenida del análisis de los datos: su percepción competencial en las diferentes etapas del proceso de elaboración de tareas; la formación que han recibido; su opinión sobre la formación realizada; sus motivos en cuanto a no haber realizado dicha formación; y su percepción sobre sus necesidades formativas.

En primer lugar, como se ha detallado en el capítulo cuarto, el estudiantado de la UdL cree ser competente en buscar y encontrar información (83,0% y 85,9%, respectivamente); escoger fuentes fiables (82,9%); comprobar la veracidad de esas fuentes (80,2%); y en organizar la información (85,0%). Contrariamente, solo un 37,7% dice serlo cuando se trata de generar nuevos contenidos para los textos académicos. Así, pues, que el estudiantado cree tener buenas habilidades cuando se trata de gestionar y planificar la información que necesitan para una tarea académica y no tantas cuando tiene que emplear dicha información.

Recientemente, la literatura científica ofrece resultados similares sobre la percepción competencial para la gestión de la información de los obtenidos en esta investigación. Ejemplo de ello son los datos que presentan Sanvicén et al.(2019) sobre los problemas que presentan los universitarios en la efectividad de búsqueda de información y el reconocimiento de su fiabilidad. Concretamente, la muestra de estudiantes de la UdL que presentan reconocen que un 20,2% tienen dificultades en gestionar la infoxicación y un 16,3% en realizar búsquedas efectivas, resultados un tanto más elevados que los presentados en este estudio en los que el estudiantado con problemas se situaría en un 17,0% a la hora de buscar información y un 14,1% para encontrarla. Contrariamente, las autoras también presentan un 18,2% con dificultades en el reconocimiento de la fiabilidad de la información, mientras que

en esta investigación se elevaría levemente a un 19,8% para comprobar la veracidad de las fuentes. También reconocen que un 16,1% de la muestra dice tener problemas cuando tienen que valorar la calidad de la información, aspecto que no podemos contrastar al no tener resultados sobre la percepción cualitativa de la información encontrada.

Un dato también digno de mención en esta investigación, son los resultados que presenta el centro de INEFC en cuanto a su percepción competencial. Como exponíamos en el capítulo cuarto, INEFC es el único centro en el que su estudiantado cree tener desarrolladas en menor grado las competencias en cuanto a la gestión de la información y en comparación a la resta de centros analizados. Esta percepción puede venir determinada tanto por las estrategias más complejas que utilizan para localizar información, como por los lugares digitales a los que acceden y más especializados científicamente y/o por los criterios más exhaustivos que aplican para la selección de información.

De la misma manera, también hemos observado en el capítulo quinto que la inclusión de la gestión de la información en las guías docentes del INEFC es altamente significativa en las competencias genéricas, en las actividades de aprendizaje y de evaluación, en la bibliografía y en el tratamiento del plagio. Ante estos datos y estos comportamientos, podemos dilucidar que los estudiantes del INEFC son más conscientes de la dificultad que supone la etapa de gestión de la información en la escritura académica digital porque existe una oferta académica importante destinada al trabajo de la gestión de la información en las tareas académicas digitales lo que les permite valorarla como una fase esencial y no exenta de dificultades.

En cuanto a los datos restantes, sobre que un 85,0% de estudiantado de la UdL se reconoce competente cuando se trata de organizar la información, quedan contradichos por estudios que avalan los bajos niveles de planificación en la ejecución de tareas digitales (J. L. Gallego et al., 2013, 2014). Particularmente, en el estudio sobre percepciones del estudiantado

universitario en la planificación de tareas académicas de Gallego et al. (2014) descubrieron la poca relevancia que atribuyen los universitarios al uso de estrategias de planificación para organizar y ordenar previamente la tarea académica. Parece ser, pues, que en general el estudiantado universitario se preocupa más de la textualización como producto final que de los procesos previos que ayudarían en gran medida a aumentar la calidad final de sus tareas académicas y que afectaría indudablemente a su percepción sobre la necesidad de formación en la planificación de la tarea académica.

Las cifras recogidas respecto a la competencia para textualizar una tarea académica (37,7% del estudiantado de la UdL dice tener dificultades cuando genera nuevos contenidos) son consistente con los resultados obtenidos en investigaciones similares (M Castelló et al., 2010; M. J. Hernández, 2009; López, 2019; S. Ochoa y Aragón, 2007; Perez, 2010) y están en correlación con los datos consignados en la sección 4.3 de este trabajo, relacionados con la formación en TIC de los estudiantes. Así, se ha documentado que un 94,7% del estudiantado no ha recibido formación específica. A este respecto debe mencionarse que, a menudo, la formación, y también la investigación que se deriva, se ha centrado, sobre todo, en el uso de los entornos digitales en la recopilación, análisis, aplicación y evaluación de la búsqueda de información (M. J. Gutiérrez y Flórez, 2011; Izquierdo et al., 2013; Llanos y Villayandre, 2014; Valverde, 2016, 2018). A este respecto, M. J. Hernández (2009) subraya que tan solo un 8,3% de la muestra del estudiantado examinado en su tesis había recibido formación en la búsqueda de información para las tareas académicas digitales en una asignatura y/o en un curso, a pesar de que un 96,0% de ellos la consideraban esencial. En este sentido afirma, en consonancia con otros autores como Cabero y Gisbert (2005), Casanovas y Sanvicén (2016), Enochsson (2005), Gisbert y Esteve (2011) o Gunn y Hepburn (2003), entre otros, que la formación en el uso de las TIC es una tendencia generalizada en el estudiantado universitario y que un 93,0% estaría dispuesto a recibirla, porque la consideran esencial. A pesar de ellos,

como hemos visto y como se recoge en diversos estudios (Alfaro y de Juan, 2014; Sureda, Comas y Morey, 2009a) dicha formación no se incorpora de manera adecuada en los planes de estudio.

Se ha analizado, así mismo, la opinión del estudiantado que había recibido formación y hemos recogido un alto nivel de satisfacción (“muy satisfactoria” (28,5%) y “excelente” (12,8%) en casi la mitad de los estudiantes, lo que denota que se percibe que fomenta su aumento de competencia, como también han notado los estudios de Area (2007), M. J. Hernández (2009) o Cabero (2014). Si a este dato le sumamos que la razón mayoritaria que se aduce por no haber recibido formación es el desconocimiento de esta posibilidad (71,8% de la muestra) y que buena parte de los estudiantes manifiestan que necesitan formación en algún aspecto relacionado con el proceso de escritura<sup>40</sup>, tenemos ante nosotros un campo propicio para una propuesta formativa que ayude a los estudiantes a superar estos retos.

En último lugar, presentábamos los datos relativos a los aspectos que el estudiantado de la UdL considera que debería recibir formación: un 42,3% dice necesitarla en la búsqueda de información; un 46,2% en encontrar información; un 50,9% en elegir fuentes; un 39,4% en comprobar la veracidad de las fuentes; un 25,8% en organizar la información; un 13,5% en generar nuevos contenidos; y un 3,9% en todos los aspectos mencionados. El primer aspecto que hay que comentar es que los resultados son inesperados puesto que sus necesidades son incoherentes con los datos ya analizados y discutidos sobre su percepción competencial. Ejemplificando lo expuesto: un 83,0% del estudiantado de la UdL cree ser competente cuando tiene que buscar información en la elaboración de una tarea académica con Internet mientras que un 42,3% dice necesitar formación. Con resultados similares, un 85,9% cree ser

---

<sup>40</sup>Como ya se ha comentado, un 42,3% dice necesitar formación en la búsqueda de información; un 46,2% en encontrarla; un 50,9% en elegir fuentes; un 39,4% en comprobar la veracidad de las fuentes; un 25,8% en organizar la información; un 13,5% en generar nuevos contenidos; y un 3,9% en todos los aspectos mencionados.

competente en encontrar información y un 82,9% de la muestra en seleccionarla, pero, de nuevo, un 46,2% y un 50,9% respectivamente, afirman requerir formación. Lo mismo ocurre con la comprobación de la veracidad de la fuente y la organización de la información, con un 80,2% y un 85,0%, correspondientemente, de los universitarios que estiman competentes, sin embargo, con tan solo un 39,4% y un 25,8% que afirman que requerirían formación. Los datos también resultan incompatibles, si más no, contradictorios en lo que se refiere a su percepción competencial sobre la generación de contenidos porque asumen sus carencias un 62,3% pero tan solo un 13,5% refiere formación al respecto. Esta contrariedad estadística podría explicarse atendiendo a dos causas. En primer lugar, debemos recordar que estamos analizando datos sobre la percepción estudiantil. Como ya comentábamos con anterioridad, lo que dicen los encuestados parece distar con frecuencia con lo que realmente ocurre o con lo que el profesorado universitario observa en sus prácticas docentes (Egaña, 2012). En segundo lugar, la contrariedad entre percepción competencial y necesidad formativa del estudiantado universitario podría ser explicado por lo que veníamos apuntando sobre la poca atención que se ofrece a las fases posteriores de la búsqueda de información (Pérez-Rodríguez y Delgado, 2012) ya en etapas educativas anteriores. Si bien la búsqueda de información es la primera fase a la que el estudiante universitario se enfrenta cuando tiene que elaborar una tarea académica y, en consecuencia, es la que vertebra su producción final, la planificación, la textualización y la revisión deberían ser entendidas como fases esenciales que también configuran el producto final. En áreas de claridad, uno de los retos que el contexto universitario plantea a la educación es dotar al estudiantado para utilizar los conocimientos relevantes para afrontar la tarea académica demandada. Es decir, no basta con tener habilidades más allá del uso de las TIC para la búsqueda y obtención de información necesaria para elaborar una tarea académica, sino que también debe fomentarse el procesamiento y la comunicación de dicha información.

Por tanto, y ante los resultados presentados, esta investigación ofrece evidencia empírica acerca de dos cuestiones. En primer lugar, parece ser que los universitarios no creen poder explotar al máximo las posibilidades que les brindan las TIC en la realización de una tarea académica (Álvarez-Flores et al., 2017; Ferrés et al., 2012). En segundo lugar, en consonancia con lo expuesto, dicen tener un uso limitado y carencias en relación a la utilización de las TIC (Öngün y Denirag, 2015). Por tanto, esta investigación refuerza lo expuesto hace ya algo más de dos décadas por Jenkins(2009) y refrendado recientemente por varios investigadores como (Casanovas y Capdevila, 2016; Castaño et al., 2012; Flores y Del Arco, 2013; Gallardo, 2012; M. Romero y Minelli, 2011) entre otros no menos importantes, sobre que los universitarios presentan elevadas carencias en el uso de las TIC cuando se trata de elaborar una tarea académica demandada por el docente universitario.

## **6.2. Tratamiento de la literacidad digital en las guías docentes universitarias**

No son muchos los estudios que se han dedicado al análisis de cómo la literacidad digital se ha incluido en el diseño curricular de los grados. En lo que concierne al examen de las guías docentes, en general, las investigaciones que hemos hallado se focalizan en tres ámbitos. En primer lugar, algunos estudios, que fueron mayoría durante el proceso de convergencia hacia el EEES y el establecimiento de los ECTS, ofrecen modelos para la elaboración de las guías docentes (Arbizu et al., 2012; M. Sánchez et al., 2011), considerando especialmente el diseño curricular de las guías docentes y la implementación de competencias (Grande, 2020; Guilarte et al., 2008; Zabalza, 2004).

En segundo lugar, hemos hallado investigaciones que tienen como objetivo analizar de qué modo se refleja en las guías docentes el diseño curricular de primer nivel que concreción, desde una perspectiva pedagógica. Este es el caso del estudio realizado por A. Sánchez et al.

(2011), que analizó las competencias genéricas y específicas relativas a las asignaturas de las guías docentes de 74 universidades españolas.

En tercer lugar, algunos investigadores se decantan por el análisis de algún aspecto del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario y cómo este se refleja en los diferentes elementos que incluyen las guías docentes desde una perspectiva más relacionada con la didáctica específica. Los estudios son numerosos y de tipología diversa. Sirvan de ejemplo, Fraile et al. (2018), quienes llevaron a cabo un examen de 1.761 guías docentes de 40 universidades españolas en las que se imparte el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte para analizar cómo se emplea la autoevaluación y la autocalificación como metodología, o Hermoso (2019), quien analizó la transversalidad de la perspectiva de género en las guías docentes de las titulaciones de grado de las facultades de educación públicas de Andalucía.

En esta última tipología de estudio se inserta nuestra investigación, que pretende aunar dos aspectos, a saber, competencia digital y escritura académica desde las disciplinas que habitualmente se analizan de manera separada. Así, por ejemplo, en el primer caso podemos mencionar los estudios de Chacón et al.(2018); M. J. Gallego et al.(2010); Losada et al.(2013); Prendes yGutiérrez, 2013; Tárraga et al.(2013) entre otros, y, en el segundo, hallamos las investigaciones de Ballano y Muñoz(2016;) Capomagi(2013); Villaseñor (2019).

A continuación, presentamos en tres apartados los datos obtenidos del análisis de las guías docentes. El primero profundiza en la inclusión de la literacidad digital en los elementos del diseño curricular. El segundo de ellos analiza cómo, generalmente, la literacidad digital se incluye en las guías docentes de las materias universitarias de manera fragmentada. Es decir, revisamos los enunciados de las guías docentes en función de la consideración que tienen a las cuatro etapas de la escritura académica digital (gestión y planificación de la información, textualización y revisión), de la citación y del plagio académico. En el tercer apartado,

examinamos la inclusión de la literacidad digital y del tratamiento del plagio según el curso académico de los diferentes grados analizados. En los tres apartados descritos se irán considerando paralelamente los datos recogidos sobre las correlaciones establecidas entre los elementos del diseño curricular (de la Tabla 101 a la Tabla 110) y los grupos (Tabla 122).

### **6.2.1. Inclusión de la literacidad digital en los elementos del diseño curricular**

Esta investigación ha examinado cómo la literacidad digital se incluye en los diferentes elementos que configuran las guías docentes (tabla 111): las CG (11,8%), las CE (7,2%), los objetivos (13,6%), los contenidos (6,6%), la metodología (5,0%), las actividades de aprendizaje (10,5%) y de evaluación (13,9%), la bibliografía, webgrafía y los recursos (3,8%) y el tratamiento del plagio (12,7%). El análisis de todos estos elementos que configuran el diseño curricular de las materias universitarias nos ha llevado a documentar que, como hemos referenciado en las líneas anteriores, tres son las secciones en las que se detecta una mayor presencia de la literacidad digital, a saber, las actividades de evaluación (13,9%), los objetivos (13,6%) y el tratamiento del plagio (12,7%). Ello se corresponde con tres elementos muy visibles y relevantes para el desarrollo de la materia y, por ende, para el estudiante y puede corresponder a las fases de diseño de una materia, en las que, en primer lugar, se suele atender a lo que se espera obtener del estudiantado (actividades de evaluación, objetivos y tratamiento del plagio).

En lo que se refiere a la inclusión de la literacidad digital en las actividades de evaluación, hemos documentado, como apuntábamos, que se encuentra en un 13,9% de los enunciados, situándola como la variable de mayor presencia. Ello nos indica que se considera, pues, un elemento muy relevante. Sin embargo, y en cuanto a las correlaciones encontradas con las variables analizadas en esta investigación, las actividades de evaluación no se correlacionan significativamente con ninguna otra variable, a excepción de la correlación existente en la

FM entre los contenidos y las actividades de evaluación y que supone que, cuando se incluye un contenido sobre literacidad digital, suele haber una actividad de evaluación destinada al trabajo de la literacidad digital. En los otros casos, la consideración de la literacidad digital en una actividad de evaluación no supone que se haya incluido la literacidad digital en las otras secciones del diseño curricular, que sería, a nuestro entender, lo óptimo, dado que, como afirma Biggs (1999), la efectividad de la docencia se da cuando existe alineación entre lo que queremos, cómo enseñamos y cómo evaluamos.

Un dato sorprendente sobre la inclusión de la literacidad digital en las actividades de evaluación es como el plan bilingüe y Educación Primaria de la FEPTS tienen en al menos dos de cada diez materias que consideran la literacidad digital en los objetivos, los contenidos, la metodología y en las actividades de aprendizaje, pero no en las actividades de evaluación. Podríamos arriesgarnos a inferir, y a pesar de que no se de esta casuística en la modalidad dual, que para el grado de Educación Primaria, el profesorado universitario contempla la enseñanza-aprendizaje como el acto didáctico que considera la evaluación parte intrínseca del proceso de aprendizaje. Esto se materializa en menos actividades de evaluación que tienen en cuenta la literacidad digital porque ya se ha reflejado en las actividades de aprendizaje, como veremos más adelante.

El segundo elemento curricular con más inclusión de literacidad digital corresponde a los objetivos (13,6%). A nuestro entender, esta posición puede venir determinada por el hecho de que la referencia expresa y sistemática de los objetivos en el diseño curricular de una materia docente se remonta a mediados del siglo XX, mientras que la inclusión de las competencias en la universidad se remite al Plan Bolonia (1999)<sup>41</sup>. En consecuencia, creemos que el profesorado universitario está más habituado a la redacción de objetivos que al de

---

<sup>41</sup> Para más información, puede consultarse el documento “Marco general para la Integración Europea” (2003) elaborado por AQU.

competencias, lo que supondría más facilidad de incluir la literacidad digital en el redactado de los objetivos que en el de las competencias.

Al respecto, resulta interesante destacar que en muy pocas guías docentes se incluye la literacidad digital desde su total perspectiva competencial. En otras palabras y ejemplificándolo, del total de 62 enunciados de objetivos que contienen algún componente de literacidad digital (Tabla 88), solo cuatro, 3 del plan bilingüe de la FEPTS y 1 del INEFC, la atienden en su totalidad, lo que nos lleva a observar que, consecuentemente, la competencia se redacta, en general, de manera fragmentada.

El tercer elemento curricular que documentábamos como relevante es el tratamiento que del plagio (12,7%), con notables diferencias, no obstante, por centros (Tabla 100). Mientras que la ETSEA, la modalidad dual de la FEPTS, la FM y la EPS no referencian en ningún momento que las tareas académicas deben ser de producción propia y/o sin copiar de otras fuentes y/o autores, sí se considera en diecisiete materias de la FDET, en once del INEFC y en dos del plan bilingüe y Educación Primaria de la FEPTS, de la FIF y de la FLL. Además, y tras haber correlacionado los datos, se detecta que solo existen dos correlaciones significativas en cuanto a incluir en las guías docentes algún enunciado sobre el plagio con las otras variables analizadas. Es el caso de la FLL (Tabla 107) con una correlación positiva exacta entre las competencias genéricas y el tratamiento del plagio y una correlación positiva moderada entre la bibliografía y el tratamiento del plagio que indican que: si el docente no incluye el tratamiento de la literacidad digital en las CG, tampoco suele hacerlo en el tratamiento del plagio: y si no la incluye tampoco en la bibliografía, tampoco suele hacerlo en el tratamiento del plagio.

Un segundo asunto que se desprende de los datos analizados, y en cuanto a la FDET, es la gran importancia que la facultad atribuye al tratamiento del plagio y la consideración de la literacidad digital en los objetivos frente a una casi nula consideración de ella en las otras

variables. Este comportamiento también se observa en las guías docentes analizadas de la FIF y en lo que respecta exclusivamente a los objetivos. Para la FDET, si tenemos en cuenta, y tal y como indica el único enunciado de tratamiento de plagio, que el profesorado considera fraudulento en la elaboración de tareas académicas el uso de fuentes bibliográficas y/o webgráficas y/o material de otro autor sin indicación expresa de su procedencia o permiso del autor en un 53,1% de asignaturas de la carrera analizada y, además, que un 21,8% de asignaturas toma en consideración la literacidad digital en los objetivos, especialmente en lo que a gestión de la información y textualización se refiere, no es comprensible porque no se ofrece al estudiantado universitario herramientas y procedimientos, traducidos en contenidos, metodología, actividades de aprendizaje y de evaluación y recursos bibliográficos, que respondan a los objetivos planificados y para evitar, en última instancia, el plagio que tanto consideran. De igual modo ocurre en la FIF, con un 25,0% de asignaturas en que los objetivos se destinan al trabajo de la literacidad digital. Como posibles causas nos remitimos, de nuevo, al posible desconocimiento por parte del docente universitario de las habilidades reales del estudiantado en cuanto a literacidad digital y a cómo incorporar la literacidad digital en las materias que imparte.

El último dato que nos parece valioso para esta investigación es el 29,7% de tratamiento del plagio del INEFC y que lo sitúa, juntamente con la FDET (53,1%), como los únicos centros que incluyen el tratamiento del plagio en más de una asignatura por semestre, o lo que es lo mismo, en dos materias por año académico. Ello podría ser suscitado por la gran importancia que atribuyen a evaluar la literacidad digital y que, como decíamos, se da en el 59,4% de asignaturas de la carrera de CAFE. Creemos que en este caso cuando el docente del INEFC redacta el apartado evaluativo de una materia suele considerar la mala praxis como un criterio evaluativo.

Además de estos tres elementos relevantes ya documentados (actividades de evaluación, objetivos y tratamiento del plagio), tenemos con porcentajes similares las CG (11,8%) y las actividades de aprendizaje (10,5%).

Sobre las primeras, las CG, debe tenerse en cuenta, que deberían relacionarse con las CE, las cuales incluyen la literacidad digital en un 7,2% de las guías docentes analizadas (Tabla 111). No obstante, ello solamente se produce en la modalidad dual de la FEPTS (tabla 104), mientras que en los restantes centros analizados (tablas 101-110) las dos variables no se correlacionan. Alusión aparte merecen la FEPTS y el INEFC. El primer comportamiento observado a raíz del establecimiento de grupos según la inclusión de la literacidad digital en las competencias de las guías docentes nos da cuenta de que, para ambos centros, cuando se incluye su tratamiento en las competencias genéricas se suele obviar en las competencias específicas y viceversa. Tal es así, que el plan bilingüe y Educación Primaria de la FEPTS e INEFC cuando consideran la literacidad digital en las CG no lo hace en las CE y, al contrario, la modalidad dual de la FEPTS, si la atiende en las CE, no lo hace en las CG. De ello deducimos, que para estos centros, cuando se incluye la literacidad digital en un tipo de competencias se considera que ya se trabaja competencialmente, obviando la diferenciación existente entre ellas y que ya hemos explicitado en el capítulo 5. Es de suma importancia, pues, comprender que el problema radica en una posible falta de consenso desde las entidades superiores a la hora de definir las CG y las CE de cada grado universitario en lo que a tratamiento de la literacidad digital se refiere.

En cuanto a las actividades de aprendizaje (Tabla 94), y como se ha expuesto, hemos documentado que un 10,5% de las guías docentes universitarias presentan tareas relacionadas con la literacidad digital (Tabla 111). Estas tareas pueden agruparse en dos tipos: las que aplican herramientas TIC y las que se centran en alguna etapa del proceso de escritura académica digital. En la primera clase de tareas se incluyen actividades en las que la

tecnología es un soporte (“Presentaciones orales con soporte digital”) o el medio de desarrollo de la tarea (“Debate a través de un chat”). En la segunda, pueden destacarse aquellas actividades en las que se trata la gestión de la información, que, como veremos, es la etapa que recibe más atención (Tabla 124). Hallamos tareas como “búsqueda de información”, “exploración y recopilación de recursos web”, o “Práctica 7: Refworks”. En menor número también hemos documentado otras actividades más globales. Un ejemplo de ello es la siguiente tarea: “trabajo de campo: buscar, organizar e interpretar la información que proporcionan las nuevas tecnologías. El trabajo se hará en grupo reducido, se materializará en una presentación o documento audiovisual sobre una de las principales articulaciones del cuerpo”, que se incluye en una materia de primero del grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte del INEFC. Este análisis nos indica que en la redacción de enunciados sobre las actividades de aprendizaje en las guías docentes se contempla el trabajo de la literacidad digital. Como ya sucede en otros casos, como en el trabajo por proyectos o la *flipped classroom*, por ejemplo, parece que, en general, resulta para el profesorado más sencillo incorporar tareas que la incluyan que tenerla presente a la hora de redactar otras secciones de las guías docentes, como puede ser, como veremos en los contenidos o la metodología.

Un dato sorprendente que emana del análisis de la correlación entre las actividades de aprendizaje y de evaluación es el de la situación del INEFC cuando trata la literacidad digital en un 43,2% en las actividades de aprendizaje y en un 59,4% en las actividades de evaluación. Como hemos visto (Tabla 110), ambas variables no se correlacionan por lo que creemos que, si bien el docente universitario del INEFC se caracteriza por ser el que mayor repercusión de la UdL ofrece a la literacidad digital tanto en las actividades de aprendizaje como en las de evaluación, no acaba de ser del todo consciente de la necesidad de que todo lo evaluable haya sido adquirido previamente.

En un séptimo lugar, y tras las actividades de evaluación, los objetivos, el plagio, las CG, las actividades de aprendizaje y las CE, hemos documentado que la literacidad digital se incluye en los contenidos de un 6,6% de las guías docentes analizadas. Debe tenerse en cuenta, cuando nos referimos a los contenidos, que entramos en el terreno de la disciplina y que, como ya hemos comentado y como apunta A. Vázquez (2005: 5): “los profesores de nivel superior [consideran] que su tarea es la de enseñar contenido disciplinario [olvidando] el desarrollo de las estrategias involucradas en el procesamiento y la producción del lenguaje escrito”, lo que dificulta la posibilidad de inclusión de aspectos transversales en los contenidos. Ello viene reforzado, como señala (Carlino, 2002), por la creencia de algunos profesores de que sólo es necesario enseñar el conocimiento de la disciplina, porque los alumnos universitarios ya han desarrollado una competencia en literacidad digital en los anteriores niveles formativos suficiente para realizar textos relacionados con las disciplinas. Ejemplo de ello es la atención que la FLL ofrece al tratamiento de la literacidad digital, exclusivamente, en los contenidos, con un 21,4% de materias, y en la bibliografía, con un 25,0%. Una vez más nos cuestionamos cómo puede ser que, considerando la literacidad digital en el temario de una asignatura y en los recursos que se ofrece al estudiantado y teniendo en cuenta que la FLL pertenece a la rama de conocimiento de Artes y Humanidades, más conexas al logro de la competencia escrita y digital que las otras ramas de conocimiento contempladas, su trabajo no quede reflejado ya no solo a nivel competencial, sino más importante aún, en la metodología y en las actividades de aprendizaje y de evaluación.

Otro problema que se deriva de la redacción de los contenidos y en cuanto a literacidad digital subyace de la posibilidad de que en aquellas materias en que existe una redacción más exhaustiva de las CG, de las CE y/o de los objetivos en cuanto a la literacidad digital, ha permitido al profesorado universitario no ahondar en los objetivos, y en consecuencia, en los contenidos por suponer que ya se especificaban competencialmente. De hecho, tan solo

existen dos correlaciones de otros elementos curriculares con los contenidos. La primera se da entre los objetivos y los contenidos de las guías del INEFC (tabla 106) que sugiere que la trascendencia de la literacidad digital en los contenidos viene determinada por su consideración en los objetivos. Es decir, a más tratamiento de la literacidad digital en los objetivos, más consideración de esta en los contenidos, y, al contrario, a menos atención de la literacidad digital en los objetivos, menos exposición en los contenidos. Y la segunda correlación entre las CE y los contenidos del plan bilingüe y Educación Primaria de la FEPTS (Tabla 103 y 105) y que supone que, a más enunciados sobre literacidad digital en las CE, más enunciados que tratan la literacidad digital en los contenidos; y, al contrario, a menos CE destinadas al trabajo de la literacidad digital, menos contenidos que incluyen la literacidad digital en las guías docentes. Sería interesante, en futuras investigaciones, conocer las percepciones del profesorado sobre esta temática y las justificaciones en el diseño de las competencias y cómo ello afecta a los objetivos y los contenidos a presentar.

El siguiente elemento, por orden estadístico, de las guías es la metodología (5,0%). Ha de tenerse en cuenta que la aproximación metodológica de la enseñanza superior ha variado sustancialmente desde el establecimiento del EEES. A este respecto, numerosos estudios (Pavié, 2011; Poblete et al., 2015; Schleicher, 2011; Zabalza, 2004) destacan que el profesor universitario se ha encontrado con un nuevo enfoque de enseñanza-aprendizaje basado en competencias que le ha obligado a modificar la metodología que utilizaban, básicamente centrada en la impartición de contenidos, y a integrar las competencias en las asignaturas.

En el caso de las relacionadas con nuestro objeto de estudio, la literacidad digital aparece en pocas ocasiones y con poca correlación con los otros elementos del diseño curricular. Así, se han detectado solamente tres casos en los que se correlacionan los objetivos y la metodología, que son en el plan bilingüe y Educación Primaria de la FEPTS y en la FM (Tablas 103, 105 y 108, respectivamente). Tanto para el plan bilingüe como para Educación

Primaria de la FEPTS resulta una correspondencia positiva alta y, en el caso de la FM, la correlación es también positiva pero menor. En ambos casos, cuando el docente explicita un objetivo destinado al trabajo de la literacidad digital, también suele describirlo en la metodología.

El último elemento curricular es la bibliografía. Como se ha documentado, tan solo un 3,8% de las guías docentes incluyen bibliografía, webgrafía o recursos que tengan en cuenta la literacidad digital y se hace, mayoritariamente, en la asignatura del Trabajo de Final de Grado. Desde nuestro punto de vista, sería preferible que los estudiantes ya tuvieran acceso a este tipo de recursos desde el primer curso, y pautar su inclusión a lo largo de todos los estudios, para poder llegar a la elaboración de su Trabajo con un buen dominio de las posibilidades que tales recursos ofrecen.

En cuanto a las correlaciones, los resultados obtenidos indican que no existe ningún vínculo de la resta de variables (elementos curriculares) con la bibliografía, la webgrafía y los recursos de las guías docentes, a excepción de las CG para la FLL (Tabla 107). Como hemos apuntado, en este centro, además de tener un 25,0% de guías docentes que incluyen referencias bibliográficas sobre literacidad repartidas en los tres primeros cursos de la carrera, tiene una correlación positiva moderada entre la variable de las competencias genéricas y la bibliografía. Por tanto, cuando se incluyen enunciados sobre literacidad digital en las CG, también suele hacerse en el apartado bibliográfico de la guía docente. Contrariamente, a menos enunciados sobre la literacidad digital en las CG, menos referencias bibliográficas que la consideren. Tal es así que podemos asegurar que cuando un docente universitario contempla el trabajo de la literacidad digital en las CG de su asignatura, suele exponer fuentes en papel y/o digitales sobre literacidad digital, reforzando nuestro argumento sobre la importancia de atender a la literacidad digital competencialmente. Es decir, las fuentes, los documentos o los materiales que el profesorado universitario expone en sus guías docentes

están íntimamente relacionados con su predisposición a considerar la literacidad digital desde el principio del diseño de la materia universitaria y, por tanto, si el docente prioriza la literacidad digital, propondrá la consulta de bibliografía y/o webgrafía relacionada con la literacidad digital.

En resumen, se desprende del análisis anterior que existe poca inclusión de la literacidad digital en los diferentes elementos que configuran las guías docentes de la ETSEA y la EPS y algo superior, pero también por debajo del 20,0%, en todas las variables de la FM. En este sentido, estos tres centros configuran un marco poco alentador en la preparación del estudiantado para afrontar la ardua tarea de elaboración de trabajos académicos digitalmente. Una posible explicación a la que nos aventuramos, y a falta de un estudio que profundice en la cuestión, es si la naturaleza de las ramas en cuestión, Ciencias de la Salud para la ETSEA y la FM y Arquitectura e Ingeniería para la EPS, predisponen al docente universitario a contemplar la literacidad digital, o al menos la competencia escrita, como un ámbito ajeno a su disciplina. A ello se debe considerar también la probabilidad, que con anterioridad apuntábamos, sobre la convicción del docente universitario de que el estudiante ya tiene las habilidades y los conocimientos requeridos para redactar tareas académicas digitalmente y/o el desconocimiento de cómo integrar la literacidad digital en las materias que imparte.

### **6.2.2. Consideración de las etapas de la escritura académica digital, de la citación y del plagio académico**

Como apuntábamos, hemos analizado cómo los diferentes enunciados que configuran las guías docentes contemplan las diferentes etapas de la literacidad digital, la citación y el plagio académico. Al respecto, para todos los centros, y según los resultados presentados en la tabla 124, la gestión de la información es la etapa que más atención recibe (372 enunciados), seguida por la textualización (308), la planificación (279) y la revisión (178), en este mismo

orden. Posteriormente, en quinto lugar y con menos enunciados está la citación (90) y en la sexta posición se halla el fenómeno del tratamiento del plagio (41). Del desglose total de datos, encontramos cinco singularidades que pasamos a continuación a interpretar.

En primer lugar, la ETSEA, a pesar de tener solo dos enunciados destinados al tratamiento de la literacidad digital, ambos corresponden a las dos etapas más trabajadas según los enunciados que contienen las guías docentes analizadas, la gestión de la información y la textualización. Ello otorga un argumento más a la creencia defendida en esta tesis sobre la poca atención que se tiene a las etapas sucesivas a la gestión de la información y la importancia que se le otorga a la textualización por entenderse como el proceso que implica la elaboración del producto final.

En segundo lugar, las guías de la FDET contienen más enunciados para el tratamiento del plagio, concretamente 18, que los destinados a las etapas de elaboración de una tarea académica, 16 para la gestión de la información, 11 para la textualización, 8 para la planificación de la información, 4 para la revisión y uno para la citación.

Por tanto, podríamos aseverar, que si bien prevalece el tratamiento de plagio en las guías docentes analizadas, el orden en cuanto a las etapas de escritura digital y a la citación que hemos plasmado se mantiene. A nuestro parecer, que el 53,1% de la carga lectiva del grado de Administración y Dirección de Empresas priorice el plagio bajo la proposición, “medios y/o aparatos no permitidos o mecanismos fraudulentos” puede venir determinado por experiencias previas del profesorado relacionadas más bien con la copia en exámenes que en el plagio tal y como lo hemos estudiado en este trabajo. De hecho, el enunciado viene reforzado por lo que contempla la normativa de evaluación de la UdL en el artículo 3.1 y que se centra, como sanción, en el abandono del examen o la prueba y sujeto a las sanciones previstas en la normativa.

En tercer lugar, el INEFC tiene más enunciados para el tratamiento del plagio, 12 en total, que para la citación, 9 en total, lo que sitúa al plagio en quinto lugar frente a la citación.

En cuarto lugar, la FLL dispone de 4 enunciados destinados a la citación y 3 al plagio. De nuevo, nos encontramos ante un dato que no es significativo para esta investigación. Sí que lo es, que antepongan la textualización (24) a la gestión de la información (21), seguidas de la planificación (16) y la revisión (5).

En último lugar, es llamativo que la EPS, que tan solo tiene un enunciado destinado al trabajo de la literacidad digital en todas las guías docentes analizadas, se dedique en exclusiva a la textualización. Ello denota, como decíamos con anterioridad, la errónea relevancia que se le otorga a la textualización como la fase exclusiva de elaboración del producto final frente a las etapas previas, la gestión y la planificación de la información, y la posterior, la revisión.

Aun considerando todas las casuísticas expuestas, podemos afirmar que, en general, las guías docentes universitarias analizadas prestan más atención a la gestión y a la textualización que a la planificación y a la revisión. Además también podemos certificar que la citación y el plagio son, mayoritariamente, los aspectos menos sopesados por los docentes universitarios cuando configuran la guía docente de sus asignaturas. Sirva de ejemplo, la redacción de los enunciados de las CG (Tabla 84). Tan solo cuatro enunciados (3 de la FEPTS y 1 de la FM) tratan la literacidad digital en su globalidad, es decir, atendiendo a las fases que la configuran. Los siete restantes se encargan de cuestiones aisladas, podríamos decir. Así, se menciona, por ejemplo, las habilidades básicas del uso del ordenador o las habilidades en la gestión de la información, poniendo en el centro, casi de manera exclusiva cuestiones relacionadas con la gestión de la información, obviando las otras fases, también centrales, de la literacidad digital. Esta circunstancia se produce, también, en el caso de los enunciados de las CE (Tabla 86), en las que tan solo tres se refieren a las cuatro fases de la

escritura académica digital, dos comprenden dos fases y los restantes 28 solo integran o la gestión de la información, o la planificación de la información, o la textualización o la citación. De la misma manera, también ocurre que en el análisis de los contenidos se aprecia un abordaje parcial de los elementos que articulan la literacidad digital, de manera que, por ejemplo, se incluyen contenidos para trabajar exclusivamente la gestión de la información en la FM (Tabla 108) o la textualización en la FLL (Tabla 107), en lugar de abordar todas las etapas en conjunto, opción que se documenta solamente en el INEFC (Tabla 110).

Este hecho está en consonancia con lo que veníamos apuntando en el transcurso de esta tesis sobre la poca atención que se ofrece a las etapas posteriores de la búsqueda de información (Pérez-Rodríguez y Delgado, 2012). Reiterándonos, la búsqueda de información es esencial para encarar correctamente un trabajo académico, pero también son primordiales la planificación de dicha información, su posterior textualización y la revisión que se realiza del producto final. De igual modo, la citación para evitar un posible plagio también es de suma importancia en el proceso de elaboración de una tarea académica mediada con TIC. Por tanto, de nuevo, acentuamos la necesidad de ofrecer al estudiantado los conocimientos esenciales para afrontar todas y cada una de las etapas que configuran la escritura académica con soporte TIC, con el fin último de dotar al estudiante universitario de habilidades para la búsqueda y selección de información y el procesamiento, comunicación, revisión y citación de dicha información.

Todo lo expuesto, nos lleva a reflexionar sobre que el orden establecido en cuanto a la importancia que el profesorado universitario otorga a las diferentes etapas de la escritura académica, da cuenta de la relevancia que supone para las percepciones competenciales del estudiantado y su implicación en recibir formación de ello.

### **6.2.3. Según el curso académico**

El estudio de las guías docentes nos ha permitido también analizar la inclusión de la literacidad digital por cursos académicos. Concretamente, exponíamos en la tabla que resume la cantidad de enunciados por cursos y según las variables (Tabla 123), un total de 176 enunciados sobre literacidad digital en asignaturas de primer curso, 117 en segundo, 81 en tercero, 66 en cuarto, ninguna en quinto para la ETSEA y la FM y 6 en sexto para la FM.

Como se observa, los enunciados que versan sobre la literacidad digital disminuyen a medida que el estudiantado accede a los cursos superiores de su formación. Esta situación se produce en todos los centros analizados, a excepción de en la modalidad dual de la FEPTS, en la FM y en el INEFC. En el primer centro citado, 23 enunciados de primer curso, 10 de segundo, 7 de tercero y 13 de cuarto abordan la literacidad digital. Se observa, pues, que el trabajo sobre la literacidad digital se concentra en el primer y último cursos, de manera similar a lo que ocurre en la FM (23 enunciados en primero, 4 en segundo, 6 en tercero, 2 en cuarto, ninguno en quinto y 6 en sexto). En el tercer centro, el INEFC, las cifras son más sostenidas a lo largo del grado, con un ligero descenso en tercer curso (31 enunciados en primero, 36 en segundo, 18 en tercero y 26 en cuarto).

A nuestro parecer, esta reducción general de enunciados observada puede deberse al énfasis que los centros quieren hacer en las competencias relacionadas con la literacidad académica, en general, en los primeros cursos, debido a las lagunas de formación que se observan en este aspecto en los estudiantes de nuevo ingreso.

Ha de notarse que el aprendizaje de la literacidad digital, desde nuestro punto de vista debe ser sostenido a lo largo de todos los estudios universitarios, puesto que su destreza implica el uso integrado de conocimientos, habilidades y actitudes en cuanto a la escritura académica en soporte digital que se aprenden a lo largo de la vida del sujeto (Iñesta, 2017). Por tanto, la literacidad digital no puede alcanzarse exclusivamente en los estadios iniciales

del proceso educativo, sino que debe comprenderse como un proceso de aprendizaje continuo que se refleja, especialmente, en la elaboración de los informes que determinan las asignaturas destinadas a las prácticas de la profesión y al trabajo final de grado. Por tanto, creemos que la incidencia del trabajo de la literacidad digital debería incrementarse en el transcurso de la formación académica universitaria, adaptando la complejidad de los aprendizajes a la mayor complejidad, también, de las materias, como es el caso de las memorias de prácticas o el trabajo de final de grado.

## **PARTE IV. CONCLUSIONES**



## **Capítulo 7. Conclusiones**

En este capítulo se exponen las conclusiones del estudio, las limitaciones que hemos detectado en el diseño de la investigación y las propuestas que podrían implementarse para mejorar la literacidad digital del estudiante universitario. Estos tres ejes configuran cuatro apartados. El primero, y a la luz de los datos, pretende caracterizar al estudiante universitario y su competencia respecto a la literacidad digital. En el segundo se exponen las limitaciones de este estudio y se propone la mejora de diferentes aspectos relacionados, por ejemplo, con el instrumento de recogida de datos. El tercer apartado, se detallan, derivadas de las conclusiones del estudio, propuestas educativas, organizadas en epígrafes según la acción que creemos que podría llevarse a cabo, y que podrían implementarse en la universidad para la mejora competencial de la literacidad digital del estudiantado universitario. En último instancia, se proponen posibles proyecciones y futuras líneas de investigación, enmarcadas en diferentes aspectos relacionados con el desarrollo de la literacidad digital en la universidad.

### **7.1. Universitario digital**

Ante los desafíos que conlleva la inclusión de la literacidad digital en el contexto universitario, conocer el perfil del estudiante universitario que llega a las aulas es imprescindible para comprender cómo deben diseñarse acciones educativas que permitan integrarla y de qué manera tales acciones pueden valerse de las habilidades que ya presentan los estudiantes y potenciar así el desarrollo máximo de sus capacidades.

No decimos nada nuevo si afirmamos que los estudiantes son usuarios digitales. Han accedido a la red en su infancia y adolescencia con fines sociales y se han iniciado en su empleo para tareas académicas en las etapas previas a su formación universitaria. No han recibido, sin embargo, formación específica para realizar el salto que supone el uso social al

académico en ninguna de las etapas anteriores. Como se ha comentado, el elaborar un itinerario de formación transversal, que se iniciara en la Educación Primaria, sería en este aspecto muy necesario y tendría que conllevar dotar a los centros educativos con tecnología apropiada y ofrecer al profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria formación sobre la lectura y la escritura con soporte digital.

A partir de los datos recogidos, se ha elaborado un perfil del estudiante articulado a partir de cinco ejes (búsqueda y selección de información; planificación de la información y textualización; gestión de referencias bibliográficas y citación; infoxicación y plagio; y percepción competencial y necesidad formativa) que recogen cómo el discente universitario se enfrenta a la escritura académica digital, cómo percibe la infoxicación, el plagio y cómo valora sus competencias y necesidades formativas en cuanto a la competencia digital académica.

### **7.1.1. Universitario *ipso facto* en la búsqueda y selección de información**

Precisamente, una de las consecuencias de esa aproximación a la Red es el modo en el que se acercan a la búsqueda y selección de información académica. Su preferencia por el formato digital frente al analógico no viene determinada solamente por el formato en sí o por la tipología de las fuentes, sino más bien, como se ha documentado, a cuestiones prácticas, relacionadas con la inmediatez de los resultados. Ello es acorde, precisamente, con el concepto de sociedad y cultura de la inmediatez, en las que la rapidez y la satisfacción son factores indisolubles, también en el ámbito laboral –en nuestro caso, en la realización de un trabajo académico- y en las que Internet se ha configurado como la gran herramienta de hiperconectividad y multicanalidad para conseguir esa inmediatez.

A esa inmediatez debe sumarse la versatilidad formal de los materiales en línea que comporta que sea fácil el “cortar y pegar” la información, frente a la opción de procesos más

complejos, como la lectura y la comprensión profunda de textos académicos, para los que no se ha ofrecido, en general, preparación.

También las estrategias de búsqueda que emplean se suman a ese perfil de soluciones rápidas que hemos esbozado, puesto que, como hemos documentado, se utilizan estrategias básicas, similares a las que emplearía en su vida cotidiana, con un fin social. Se enfrentan, pues, a la búsqueda y selección de la información como si fuera una actividad sencilla y rápida, sin plantearse estrategias más complejas. Desde nuestro punto de vista, esta cuestión es clave a la hora de plantear acciones formativas.

Esta importancia se refrenda en el análisis de los lugares de Internet en los que los estudiantes buscan información, dado que la profesionalidad de la fuente y la fiabilidad académica no son un elemento prioritario. Los datos muestran que el estudiantado sigue patrones de búsqueda social también en este caso y, como se ha recogido, en la mayoría de los casos, el buscador genérico de Google y la Wikipedia, en sus lenguas maternas, son las fuentes a las que más se acude, en detrimento de otras más específicas como Google Académico, los metabuscadores o las bases de datos.

En conclusión, buscar y encontrar información útil en la web para tareas académicas se ha convertido en uno de los retos más importantes en el ámbito educativo. Para enfrentarse a este desafío es necesario plantearse acciones educativas para el estudiante universitario, especialmente para el de nuevo ingreso, que contemplen tanto la enseñanza de estrategias complejas para hallar información relevante como la competencia en la selección de información fiable afín a la tarea académica. Como veremos posteriormente, proponemos que dicha formación se imparta en las asignaturas y durante toda su formación.

### **7.1.2. Universitario 1.0 en la planificación de la información y en la textualización**

Como es bien sabido, la llegada de la web 2.0 ha dotado a las instituciones educativas y a los diferentes agentes educativos de herramientas y aplicaciones digitales que fomentan el aprendizaje multidireccional y colaborativo, lo que ha supuesto la transformación de los roles tradicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la evolución de la tecnología no ha venido de la mano de la evolución en los hábitos académicos puesto que, por ejemplo, los profesores pueden encontrarse poco preparados para utilizar las herramientas y aplicaciones proporcionadas por la web 2.0 y, consecuentemente, pueden proponer prácticas digitales que deben llevar a cabo fomentadas en el uso de la web 1.0. Como hemos podido comprobar en los datos obtenidos tanto a partir del cuestionario CODI como del análisis de las guías docentes universitarias, esas prácticas preferentemente 1.0 suponen un escenario poco alentador en cuanto a la inclusión de la literacidad digital como elemento vertebrador en los planes de estudios universitarios.

Así, se refleja en los datos recogidos, como en el caso de las preferencias de los estudiantes a la hora de organizar y guardar la información, en el que se ha documentado que el estudiante universitario continúa almacenando sus trabajos académicos en el disco duro del ordenador y muy pocos emplean el *cloud computing*, es decir, el trabajo en “la nube”, que les permitiría trabajar colaborativamente de una manera más eficiente. Paralelamente, la herramienta que mayoritariamente utilizan para la textualización cuando realizan una tarea académica en grupo es el correo electrónico, frente a opciones web 2.0 más interactivas y colaborativas como Google Drive o Dropbox, por ejemplo.

Entonces, siendo usuarios sociales 2.0, ¿qué les lleva a planificar sus tareas académicas con procedimientos 1.0? Creemos, a la luz de los resultados obtenidos, que la formación es clave para mejorar estos comportamientos, como se ha observado en el caso de la FIF, centro

en el que se ha diseñado formación específica transversal para todos los cursos y cuyos estudiantes que son los que utilizan más los gestores bibliográficos, por ejemplo.

También se ha observado, a través del análisis de las guías docentes, la falta de prácticas de aprendizaje y de evaluación en cuanto a la literacidad digital se refiere. De hecho, la FIF es el único centro que presenta una asignatura de primer curso que forma en el uso de bases de datos y elaborar referencias bibliográficas.

Por tanto, estos datos proporcionan, de nuevo, la evidencia de que, como se ha venido apuntando, los estudiantes universitarios presentan unas competencias digitales 2.0 en su vida social que no aplican a su vida académica, lo que les convierten en usuarios académicos 1.0. La formación que puedan recibir, pues, en este aspecto es esencial para mejorar sus competencias académicas.

Por lo que se refiere al proceso de revisión, el estudiante universitario muestra lo que podríamos denominar un perfil unidireccional. Actualmente, la revisión colaborativa es una estrategia didáctica sumamente potente que incide en la adquisición de conocimientos sobre la materia en la que se trabaja, en el desarrollo de la expresión escrita y, obviamente, en la calidad final de los textos académicos. Conlleva un análisis y una transformación del texto que pasa por una concienciación y regulación del proceso de escritura mediante la interactividad entre los diferentes miembros que realizan la tarea. Esta manera de trabajar es imprescindible en una sociedad en la que, cada vez más, el mundo profesional se configura a través de equipos multidisciplinares en los que se favorece tanto el crecimiento cognitivo individual como el grupal. No obstante, el proceso descrito en los datos recogidos parece no facilitar este tipo de revisión, tanto por la manera en la que el estudiante plantea la revisión como por las propuestas de actividades por parte del profesorado a este respecto.

En lo que concierne al primero, el estudiante considera un trabajo finalizado cuando lo ha textualizado, obviando, por tanto, la importancia de la revisión en su proceso de aprendizaje y

su relevancia en la mejora de su tarea académica. Además, si revisa, hace uso, también en la revisión, de herramientas y procedimientos que podrían considerarse 1.0 y no incluye, generalmente, acciones de revisión colaborativa mediada con TIC.

En referencia a las prácticas docentes, el análisis de las guías ha documentado que algunas de las actividades propuestas para la revisión colaborativa incluyen diferentes TIC que facilitan el proceso, como, por ejemplo, los foros, chats, portafolios electrónicos, Google Drive o *Sakai*, pero no se ocupan del proceso que ha de llevarse a cabo, es decir, del proceso que ha de llevar a la reflexión en la composición e incidir en la lectura crítica y en la interacción entre los redactores. Pensamos que sería muy adecuado, dadas las lagunas de formación que se presentan.

Podemos decir, pues, que es fundamental abordar de qué manera se incluye la revisión y corrección textual, especialmente desde el punto de vista colaborativo, en las propuestas formativas de los grados e incluyendo, con actividades a partir de herramientas tecnológicas que podrían incluir, por ejemplo, un acompañamiento explícito en el proceso de elaboración de un trabajo académico colaborativo.

### **7.1.3. Universitario analógico en la gestión de referencias bibliográficas y la citación**

En el ámbito universitario, el uso y gestión de referencias bibliográficas y su citación es muy relevante, no solamente por la necesidad obvia de emplear y referenciar obras académicas, sino también porque ello conlleva cuestiones éticas asociadas a la apropiación de ideas y al plagio, cuestiones especialmente notables desde el advenimiento de Internet.

A este respecto, la mayoría del estudiantado universitario sabe que es preceptivo incluir un apartado bibliográfico en los trabajos académicos. A pesar de ello, hemos documentado que un 3,9% reconoce que no lo hace nunca. Deberíamos plantearnos si la causa de esa no inclusión es el desconocimiento, la falta de formación o la creencia de que no se le

penalizará. En este sentido, se hace necesario, como hemos comentado, una formación que incluya estas cuestiones y que ponga en valor la necesidad de documentar científicamente los trabajos universitarios, dado que, como se ha documentado en el análisis de las guías docentes, las asignaturas de los grados examinados no incorporan, en su mayoría, aspectos relacionados ni sobre la cita de referencias en los trabajos ni sobre la elaboración del apartado bibliográfico. Como se ha comentado, en los dos centros (la FIF y el INEFC) en los que sí se incluye en las guías docentes información explícita sobre la elaboración de la bibliografía y las herramientas digitales que pueden emplearse, y se incluyen en las actividades de aprendizaje y evaluación, se recogen cifras mucho más elevadas de uso entre los estudiantes.

Es clave, pues, una formación que incida en los conocimientos sobre cómo citar y elaborar el apartado bibliográfico y también en el sentido y la relevancia que supone para el trabajo académico acudir a las fuentes y referenciarlas, así como la relación de estos procedimientos con la creación de conocimiento de las disciplinas, por lo que es necesario vincular dicha formación a las materias en estudio.

#### **7.1.4. El universitario paradójico ante la infoxicación y el plagio**

Como ya hemos mencionado, en la era digital, accedemos a una gran cantidad de información, válida y no válida, fiable y no fiable, y que hace que la máxima “la información es poder” se transmute en la “la selección de la información es poder”, clave para alejarse de los peligros de la “infoxicación”. En esta paradoja, de la que ya hemos dado cuenta en el transcurso de esta investigación, los estudiantes universitarios buscan en Internet la información que necesitan para ampliar sus conocimientos cuando tienen que elaborar una tarea académica, pero reconocen y muestran dificultades para seleccionar, incorporar y comunicar la información que encuentran. En este sentido, en el capítulo anterior hemos documentado cómo los estudiantes consideran esa abundancia de información como un arma

de doble filo, a la vez como un facilitador y un obstaculizador en la escritura académica digital. Esta es, sin duda, la primera de las paradojas a las que se enfrenta el estudiante universitario, quien con un *click* o un *touch* accede a una gran cantidad de información, en múltiples formatos, que cree que cubre sus necesidades en cuanto a la elaboración de un trabajo académico se refiere, pero que dificulta, por su volumen, su procesamiento para lograr la tarea formativa que se les ha demandado. Es decir, los estudiantes son conscientes que el acceso a la información puede enriquecer su tarea académica, pero reconocen que tienen dificultades para manejarla.

De esta situación paradójica se deduce, como en el caso anterior, la importancia de formar al estudiante universitario en habilidades que le permitan gestionar, planificar, transmitir y revisar la información que extrae de Internet y utiliza para las tareas académicas y, por tanto, pone de relieve, de nuevo, la necesidad de atender a todas las etapas que configuran la escritura académica con soporte digital.

El segundo elemento relevante respecto al acceso y manejo de la información es la visión que el estudiante tiene del plagio. Como decíamos en el capítulo anterior, su apreciación del fenómeno viene determinada por a la fuente de la que provenga la información. Así, los resultados sugieren que los estudiantes identifican principalmente el plagio cuando se trata de una fuente analógica, más que cuando es digital. Aunque no disponemos de datos sobre la cuestión y esta merece un análisis más detallado, esta creencia puede venir determinada por las características propias de cada medio, que hace que en lo analógico se identifica al propietario de la información, mientras que todo lo que aparece Internet puede creerse que es de dominio público.

Como se ha señalado en numerosas investigaciones, el plagio es muy problema muy relevante en el ámbito universitario, problema que, sin duda va a acrecentarse y a adoptar nuevas formas con el desarrollo de la inteligencia artificial. A pesar de ello, su tratamiento en

las guías docentes analizada es muy limitado. En definitiva, estos resultados inciden de nuevo en la importancia de ofrecer al estudiantado universitario formación sobre cómo evitar el plagio, lo que pasa por enseñarle a gestionar, planificar, textualizar, revisar y citar cualquiera de las múltiples fuentes que utilizan para sus tareas académicas y, en especial, de las digitales.

#### **7.1.5. El *Dunning-Kruger* universitario ante su percepción competencial y necesidad formativa**

La percepción competencial que tienen los estudiantes universitarios de sus habilidades en literacidad digital dista de los datos recogidos en diversas investigaciones sobre prácticas letradas universitarias. Como hemos documentado, los estudiantes creen ser altamente competentes en la gestión y la planificación de la información -no tanto en la textualización-, creencia que choca con la baja calidad que presentan algunas de las tareas académicas digitales que se les demanda. Se produce, pues, lo que podríamos denominar el efecto *Dunning-Kruger*, es decir, cuanto menos se sabe, más se cree saber, derivado del desconocimiento de los estudiantes sobre lo que realmente conlleva las diferentes etapas de la literacidad digital. Como hemos visto, por lo que se refiere tanto a la búsqueda y selección de información como a su gestión y planificación, el universitario no puede considerarse un experto, puesto que lleva a cabo procedimientos preferentemente analógicos o digitales básicos, lo que no le permite aplicar todo el potencial de la red en el ámbito académico.

Sin pretensiones de adentrarnos en conjeturas filosóficas, el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes en cuanto a la escritura académica en soporte digital se produce a lo largo de toda la vida de un sujeto y en diferentes contextos educativos. Dicho entrenamiento entraña persistir en el aprendizaje, lo que desemboca en un aprendizaje cada vez más eficiente y autónomo. En el caso de la literacidad digital, ello supone la adquisición de una

serie de destrezas que demandan de una toma de conciencia en la gestión y planificación de la información, la textualización, la revisión y la citación.

Esta concepción de “aprender a aprender”, incluida en los currículos educativos desde las premisas de “saber”, “saber hacer” y “saber ser”, engloba los conocimientos que tiene el estudiante y los que desconoce, lo que sabe y lo que ignora en cuanto a las demandas de lo que se le requiere y lo que domina en referencia a las estrategias para afrontar la tarea académica.

No obstante, y tras el análisis, la discusión e interpretación de los datos obtenidos en esta investigación sobre la formación recibida, su valoración, los motivos por no haberla recibida y su percepción sobre sus carencias formativas, podemos concluir que la buena predisposición del estudiante universitario hacia el aprendizaje no es suficiente para que entiendan la alta complejidad que conlleva ser competente en literacidad digital. Es decir, los resultados contradictorios sobre su percepción competencial en las diferentes etapas que acontecen en la elaboración de un trabajo académico mediado con TIC y su apreciación sobre sus necesidades formativas muestran, una vez más, la poca conciencia que tienen sobre la relevancia de saber gestionar, planificar y textualizar sus conocimientos.

Todo ello nos lleva a reforzar la idea socrática sobre que “hay que saber qué es una cosa para saber si es enseñable” y que actúa, de manera incoherente, en el estudiantado universitario analizado. Es decir, a nuestro parecer, al desconocer lo que implica elaborar una tarea académica de calidad con soporte digital, el estudiantado cree no necesitar formación para ello.

Este desajuste entre el binomio percepción competencial-necesidad formativa, viene determinado por la escasa atención que ha tenido la literacidad digital en las diferentes etapas educativas. A menudo, ocurre, que el profesorado universitario subraya la importancia que tiene la búsqueda de diferentes fuentes para la realización de una tarea académica, pero es en

este juego de palabras, búsqueda y realización, que tanto el docente como el discente atribuyen a la gestión de la información y a la textualización todo el peso cualitativo de la tarea académica, obviando, inconscientemente, la envergadura que suponen la planificación de la información, la revisión y la correcta citación.

Como resultado, podemos concluir, de nuevo, la obligatoriedad de la enseñanza de las diferentes etapas que configuran la literacidad digital desde las diferentes acciones formativas de las asignaturas universitarias. Esto pasa por empoderar al universitario, especialmente al de nuevo ingreso, con conocimientos, habilidades y actitudes que contemplen: el *saber* (conocimiento sobre los procesos implicados en el aprendizaje, sobre lo que se sabe y se desconoce, sobre la disciplina y el contenido concreto de las tareas académicas mediadas con TIC y sobre las distintas estrategias posibles para afrontar dichas tarea); el *saber hacer* (estrategias de gestión, planificación, textualización, revisión y citación de la información, estrategias de supervisión del proceso y estrategias de evaluación del resultado y del proceso); y el *saber ser* (motivación y curiosidad por aprender, sentimiento de protagonismo en el proceso y en el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje, autoeficacia y confianza).

## **7.2. Limitaciones del estudio**

Esta investigación pretende, modestamente, contribuir al desarrollo del ámbito de los NEL. Durante su desarrollo se ha puesto en evidencia la complejidad de esta área de estudio y las limitaciones que nuestra aproximación ha tenido con la finalidad de mejorar la investigación que pueda desarrollarse en adelante. Dichas limitaciones se han agrupado en cuatro bloques: elaboración del marco teórico, diseño de la metodología de esta investigación, análisis e interpretación de los datos obtenidos del cuestionario CODI y análisis y discusión de los resultados extraídos de las guías docentes.

En el primer bloque, detectamos una limitación que tiene que ver con la conceptualización del término *digital* en el contexto educativo y su caducidad. Definir un marco teórico sobre la *literacidad digital* en la universidad ha de contemplar, necesariamente, elementos que evolucionan y transforman la educación. Por todo ello, el marco teórico presentado en esta investigación y sus respectivas consideraciones teóricas sobre los lectores y escritores digitales actuales, sobre la brecha digital y sobre las herramientas 2.0 para la escritura académica, ha de ser visto como un concepto circunscrito a un período temporal determinado, que variará muy sustancialmente con el paso del tiempo.

Además, a la transformación educativa digital vivida en este último lustro, hay que añadirle el exponencial crecimiento vivido este último año por la crisis sanitaria de la COVID-19 y que se ha constituido como un acelerador de lo digital, especialmente, en el ámbito educativo, a la par que la irrupción de la inteligencia artificial y su papel en las tareas académicas.

Precisamente, la rápida evolución de lo digital nos lleva a la limitación relacionada con el diseño metodológico de la tesis. Somos conscientes de que el tiempo transcurrido desde la recogida de datos (2017-2018) puede haber variado la profesionalización del estudiantado cuanto a sus prácticas letradas y, por tanto, debemos contextualizar esta investigación a un momento determinado (curso académico universitario 2017-2018) y a unos actores educativos concretos (estudiantado universitario de nuevo ingreso de la UdL y que en el curso académico 2020-2021 finalizaron sus estudios). A pesar de ello, creemos que la representatividad de la muestra, tanto del cuestionario CODI como de las guías docentes, permite, de manera general, analizar el universo en estudio y que resultaría muy interesante replicar el estudio con los estudiantes de nuevo ingreso de nuevo para poder detectar qué cambios se han producido y cómo influyen elementos, como la inteligencia artificial, que

antes hemos mencionado, que no estaban presentes en el momento de nuestra recogida de datos.

Centrándonos en el tercer bloque, las limitaciones del primer instrumento utilizado, el cuestionario CODI, más concretamente en el análisis e interpretación de los datos obtenidos de éste, se centran en dos aspectos. En primer lugar, dado que el diseño del cuestionario CODI fue previo a la realización de esta tesis, algunos aspectos sobre literacidad digital que aquí consideramos no quedan completamente recogidos. Sirva de ejemplo que no se incluyen preguntas destinadas a conocer la percepción competencial del estudiantado universitario en cuanto a la revisión, la citación y la elaboración de bibliografía. A la luz de estas limitaciones y con la finalidad de poder aplicar el cuestionario en futuras investigaciones, proponemos a continuación una serie de modificaciones de los enunciados, formuladas a partir de los datos documentados y de las investigaciones recientes realizadas.

**Tabla 125**

*Propuesta de modificación del CODI*

PREGUNTA	PROPUESTA
<b>GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	
<b>Búsqueda de información</b>	
<p><u>Estrategias</u>  <i>Com fas la cerca preferentment?</i>                      A. <i>Escriu frases</i>                      B. <i>Utilitzo paraules clau</i>                      C. <i>Faig cerques avançades</i>                      D. <i>Utilitzo operadors booleans (And, or, not...)</i>                      E. <i>Utilitzo operadors de proximitat (Near, adj...)</i>                      F. <i>Altra</i></p>	<p>Plantear preguntas de escala para cada respuesta para poder equipar los resultados a los obtenidos en las preguntas que cuestionan los motivos y los lugares de búsqueda de información.</p>
<p><u>Lengua</u>  <i>En quina llengua fas la cerca d'informació?</i>   <i>Si en aquella llengua no trobes els resultats que busques, canvies de llengua?</i>                      A. <i>Sí</i>                      B. <i>No</i></p>	<p>A raíz de los resultados obtenidos en esta investigación, resultaría sugestivo también conocer porque mayormente no utilizan una lengua extranjera en la búsqueda de información. Por tanto, en el caso de que el encuestado contestará que “no” cambia de lengua, para conocer la causa, podría plantearse, por ejemplo:</p> <p>¿Por qué ante la falta de información no cambias de lengua?                      A. Por desconocimiento de otra/s lengua/s extranjera/s.                      B. Por falta de dominio de otra/s lengua/s extranjera/s.                      C. Para facilitarme la elaboración de la tarea académica.</p>
<b>Selección de información</b>	
<p><u>Criterios</u>  <i>Com selecciones la informació que et pot interessar?</i>                      A. <i>Agafó els primers resultats que m'apareixen al cercador</i>                      B. <i>Selecciono els documents que considero que provenen d'una font fiable</i>                      C. <i>Comparo la informació i selecciono diferents documents i fonts</i>                      D. <i>Altra</i></p>	<p>Deberían haberse planteado preguntas de escala para cada respuesta y así poder equipar los resultados a los obtenidos en las preguntas que cuestionan los motivos y los lugares de búsqueda de información.</p>
<b>Búsqueda y selección de información</b>	
	<p>Estaría interesante determinar la autoría de la gestión de la información (escala) cuando realizan un trabajo en grupo. Por ejemplo:</p> <p>Cuando se busca/selecciona información para realizar una tarea académica colaborativa, ¿quién/es lo hace/n?                      A. Un miembro del grupo.                      B. Todos los miembros del grupo.                      C. Cada miembro una sección del trabajo.</p>
<b>PLANIFICACIÓN DE LA INFORMACIÓN</b>	
	<p>Sería interesante conocer que hacen con la información guardada (la planificada) y como paso previo a la textualización. Por ejemplo:</p> <p>Antes de empezar a redactar la tarea académica, ¿qué haces?                      A. Leo toda la información digitalmente.                      B. Imprimo toda la información y la leo.                      C. Voy leyendo la información según creo que la necesito.                      D. Otras</p> <p>También devendría relevante identificar la autoría en la planificación (escala). Por ejemplo:</p> <p>Cuando se organiza la información para realizar una tarea académica colaborativa, ¿quién/es lo hace/n?                      A. Un miembro del grupo.                      B. Todos los miembros del grupo.                      C. Cada miembro una sección del trabajo.</p>

PREGUNTA	PROPUESTA
<b>TEXTUALIZACIÓN</b>	
	<p>Resultaría cautivante descubrir la autoría de la textualización (escala) y del mismo modo que se ha realizado para la revisión. Por ejemplo:</p> <p>¿Cómo redactáis los trabajos en grupo?</p> <p>A. Lo redactamos entre todos.  B. Lo redacta una persona del grupo.  C. Cada miembro del grupo redacta una parte.</p>
<b>REVISIÓN DEL TEXTO</b>	
	<p>Sería útil saber qué es lo que corrigen. El cuestionario CODI se centra en herramientas para lidiar con la ortografía obviando cuestiones relativas al estilo, la adecuación, la coherencia y la cohesión que deberían ser cuestionadas en escala. Por ejemplo:</p> <p>Cuándo revisas/áis el trabajo académico colaborativo, ¿en qué te/os fija/áis:</p> <p>A. Ortografía.  E. Estilo.  B. Coherencia.  C. Cohesión.  D. Adecuación.  E. Formato.  F. En nada, me/nos fia/mos de lo que hemos elaborado previamente.</p>
<b>ELABORACIÓN DE BIBLIOGRAFÍA</b>	
<p><i>Inclous un apartat de bibliografia als teus treballs escrits?</i></p> <p>A. Sí, sempre  B. Sí, de vegades  C. No, mai</p>	<p>Haría falta añadir una respuesta más que dividiera el sesgo que supone la respuesta “Sí, a veces”. De esta manera, el encuestado debería decantarse bien por “la gran mayoría/casi siempre” o bien por “pocas veces”.</p>
<b>CITACIÓN</b>	
<p><i>Quan has de redactar un treball, com utilitzes la informació que has trobat?</i></p> <p>A. La copio i l'enganxo  B. La poso a la meva manera i cito d'on l'he tret  C. La poso a la meva manera i no cito d'on l'he tret  D. La poso entre cometes i no cito d'on l'he tret  E. La poso entre cometes i cito d'on l'he tret  F. Anoto la URL a peu de pàgina o al final del treball</p>	<p>Consideramos que primero debería cuestionarse si se cita o no, y posteriormente, conocer el procedimiento (escala). Por ejemplo:</p> <p>Cuando redactas un trabajo, ¿citas?</p> <p>A. Sí  B. No</p> <p>En caso que el encuestado contestara que sí:  ¿Cómo citas la información?</p> <p>A. La pongo a mi manera y cito de donde la he sacado.  B. La pongo entre comillas y cito de donde la he sacado.  C. Anoto la URL a pie de página o al final del trabajo.  D. Otras.</p> <p>En caso que la respuesta fuera negativa:  ¿Cuándo redactas un trabajo, como utilizas la información que has encontrado?</p> <p>A. La copio y pego.  B. La pongo a mi manera.  C. La pongo entre comillas.  D. Otras</p>
<b>PLAGIO</b>	
<p><i>Digues si estàs d'acord o no amb les següents afirmacions:</i></p> <p><i>Plagiar és copiar d'un llibre.</i>  D'acord  Desacord</p> <p><i>Copiar i empegar d'una pàgina web que no té autor no es considera plagi</i>  D'acord</p>	<p>Debería distinguirse en primer lugar entre plagio analógico y plagio digital para evitar la posible confusión creada en su percepción. Por ejemplo</p> <p>Di si estàs de acord o no con las siguientes afirmaciones:  Plagiar es copiar de un libro analógico.</p> <p>De acuerdo  En desacuerdo</p>

PREGUNTA	PROPUESTA
<p><i>Desacord</i></p> <p><i>Si copio però ho poso a la meva manera no és plagi.</i></p> <p><i>D'acord</i></p> <p><i>Desacord</i></p> <p><i>Si copio des d'un document escrit en una altra llengua però no ho tradueixo, no es plagi.</i></p> <p><i>D'acord</i></p> <p><i>Desacord</i></p> <p><i>Encara que tradueixi, es plagi.</i></p> <p><i>D'acord</i></p> <p><i>Desacord</i></p> <p><i>No cal citar si es treu la informació d'Internet.</i></p> <p><i>D'acord</i></p> <p><i>Desacord</i></p>	<p>Plagiar es copiar de un libro digital.</p> <p>De acuerdo</p> <p>En desacuerdo</p> <p>Copiar de Internet sin citar, siempre es plagio</p> <p>De acuerdo</p> <p>En desacuerdo</p> <p>Copiar y pegar de una página web que no tiene autor no se considera plagio</p> <p>De acuerdo</p> <p>En desacuerdo</p> <p>Si copio pero lo pongo a mi manera, no es plagio</p> <p>De acuerdo</p> <p>En desacuerdo</p> <p>Si copio sin traducir, no es plagio</p> <p>De acuerdo</p> <p>En desacuerdo</p> <p>Si traduzco la información y la copio, es plagio</p> <p>De acuerdo</p> <p>En desacuerdo</p>

### PERCEPCIÓN COMPETENCIAL

<p><i>Quin creus que és el teu grau de competència en els següents aspectos:</i></p> <p><i>A. Buscar informació en funció del grau de complexitat que se'm demana.</i></p> <p><i>B. Trobar informació específica per la tasca que se'm demana.</i></p> <p><i>C. Escollir fonts fiables i de procedència diversa.</i></p> <p><i>D. Comprovar la veracitat de la informació.</i></p> <p><i>E. Organitzar i classificar la informació.</i></p> <p><i>F. Generar nous continguts digitals (Blocs, Wikis, Web...)</i></p>	<p>Se ha desglosado perfectamente la gestión de la información pero debería hacerse lo mismo con las sucesivas etapas y añadir la revisión, la citación y la elaboración de bibliografía.</p>
--	---

### NECESIDADES FORMATIVAS

<p><i>Has rebut formació TIC?</i></p> <p><i>A. Sí</i></p> <p><i>B. No</i></p> <p><i>Com valors la formació rebuda en TIC?</i></p> <p><i>A. Gens satisfactòria</i></p> <p><i>B. Poc satisfactòria</i></p> <p><i>C. Bastant satisfactòria</i></p> <p><i>D. Molt satisfactòria</i></p> <p><i>E. Excel·lent</i></p>	<p>La primera pregunta del cuestionario CODI relacionada con la formación TIC es confusas puesto que no especifica si tal formación es en el uso de las TIC en general o para la escritura académica digital. Por tanto, debería reformularse. Por ejemplo:</p> <p>¿Has recibido formación TIC que te haya ayudado a elaborar trabajos académicos digitalmente?</p> <p>A. Sí</p> <p>B. No</p> <p>En caso afirmativo, el encuestado debería contestar (escala) para qué etapa. Por ejemplo:</p> <p>La formación TIC que has recibido, te ha ayudado a:</p> <p>A. Gestionar mejor la información que necesito para una tarea académica.</p> <p>B. Planificar mejor la información que puedo utilizar en una tarea académica.</p> <p>C. Escribir el trabajo académico digitalmente.</p> <p>D. Revisar el trabajo digitalmente.</p> <p>E. Citar correctamente.</p> <p>F. Incluir la bibliografía.</p> <p>En cuanto a la valoración de la formación recibida en TIC, consideramos que sería idóneo, además de incluir la escritura académica, añadir una respuesta más para evitar dar una respuesta media ante la duda y tenerse que decantar más hacia la insatisfacción o la satisfacción. Por ejemplo:</p>
---	---

PREGUNTA	PROPUESTA
	¿Cómo valoras la formación recibida para elaborar trabajos académicos digitalmente? A. Nada satisfactoria. B. Poco satisfactoria. C. Algo satisfactoria. D. Bastante satisfactoria. E. Muy satisfactoria. F. Excelente.

Una última limitación a la que hemos tenido que hacer frente tanto en la interpretación y discusión de los datos del cuestionario CODI como de los resultados de las guías docentes es la poca atención que algunos aspectos han recibido desde la investigación en el ámbito universitario, como, por ejemplo, cómo se han iniciado los estudiantes en el uso de Internet o sus percepciones competenciales.

### 7.3. La universidad del futuro: propuestas educativas sobre literacidad digital

Como se ha comentado, el estudiantado se enfrenta, al llegar a la universidad, a la tarea de elaborar trabajos académicos, tarea en la que resulta imprescindible la integración de los medios digitales, tanto por lo que se refiere a la localización y selección de la información como a la textualización de la tarea o su revisión. A pesar de la relevancia que actualmente tienen las competencias relacionadas con la literacidad digital en la formación de los estudiantes y también en su futuro profesional y, por ende, la necesidad de incorporarla en el contexto universitario (Bretag, 2016), se ha documentado que su inclusión en los planes de estudios analizados no puede calificarse de general.

Una vez examinados los datos, creemos que podría actuarse desde tres contextos para apoyar el trabajo competencial de la literacidad digital e integrarlo de manera efectiva en la formación universitaria: 1) en el diseño curricular de las materias, 2) en la formación del profesorado universitario y 3) desde el consenso institucional.

### **7.3.1. Diseño curricular de las materias**

Elaborar planes de estudios es un proceso complejo que demanda de la intervención de muchos actores y la concurrencia de numerosos elementos. Esta complejidad resulta más evidente cuando nos hallamos ante competencias que no están vinculadas a un área de conocimientos estrictamente, sino que pueden considerarse transversales, como es el caso que nos ocupa. Para su integración sería necesario que desde los protocolos de diseño de los planes de estudio se establecieran las competencias vinculadas a la literacidad digital que deben desarrollarse a lo largo de la formación universitaria y se formalizaran en el diseño curricular, integradas en las materias y su evaluación, y en las asignaturas de todos los cursos, incluido el Trabajo de Final de Grado.

A nuestro parecer, debería entenderse la literacidad digital como un proceso complejo. Como se ha documentado en el análisis, en su inclusión en las guías docentes se enfatizan cuestiones relacionadas con la gestión de la información y la textualización, obviando las restantes etapas, también esenciales, para la elaboración de un trabajo académico de calidad. Considerar la competencia en literacidad digital como la capacidad para gestionar y planificar la información, textualizarla y revisarla con soporte digital, además de saberla citar e incluirla en los trabajos académicos universitarios es clave, desde nuestro punto de vista, para esta consideración holística de la competencia y tratarla desde ese punto de vista resulta esencial para favorecer su adquisición por parte de los estudiantes.

Se ha detectado, así mismo, que la literacidad digital se incluye en mayor medida en los primeros cursos de carrera y su presencia disminuye en los últimos. Como se ha indicado al inicio de esta sección, creemos que su presencia debe ser regular en todas las etapas, con más énfasis, si cabe, en el último curso, en el que los estudiantes deben llevar a cabo sus prácticas y elaborar su Trabajo Final de Grado.

Así, pues, proponemos que la literacidad digital forme parte del eje competencial que deben adquirir los estudiantes universitarios y se ofrezca formación específica ligada a ella. Esta formación debe atender a la dimensión instrumental, cognitiva, socio-comunicativa, axiológica y emocional que se desprende de la literacidad digital y que debería comprender cuestiones como:

- La lectura multimodal, intertextual, intratextual y extratextual.
- El trabajo de múltiples fuentes en diversos formatos.
- La literacidad crítica.
- La elaboración de tareas híbridas en las que hay que leer para escribir.
- El procesamiento y el tratamiento de la información ante la infoxicación.
- Las estrategias y los procedimientos de una tarea académica digital que suponen la gestión de la información, la planificación de dicha información, la textualización, la revisión, la citación y la elaboración de las referencias bibliográficas.
- El plagio, la responsabilidad ética y el compromiso social en el uso de las TIC para la elaboración de tareas académicas.
- El trabajo colaborativo mediado con TIC.

En resumen, el objetivo debería ser que todas las titulaciones promuevan en las aulas universitarias la eliminación de las barreras, a menudo invisibles, de la competencia en literacidad digital. De esta manera se contribuiría a capacitar al estudiante universitario en la redacción de textos académicos digitales desde su disciplina de especialidad, de la misma manera que estaríamos fomentando su integración en la sociedad digital.

### **7.3.2. Formación del profesorado universitario**

En el análisis de los enunciados que incluyen la literacidad digital en las guías docentes, se

ha documentado que el profesorado universitario muestra intencionalidad por trabajar la escritura académica mediada con TIC. No obstante, los profesores se encuentran con diferentes dificultades. En primer lugar, se hallan en la disyuntiva de, sin ser especialistas de lenguas, tener que incorporar a sus materias algunas competencias, relacionadas con la literacidad digital, que ya tendrían que haber sido adquiridas en las anteriores etapas educativas (Carlino, 2002). Su misión debe ser, desde nuestro punto de vista, reforzar el aprendizaje de dichas competencias desde las disciplinas, con la integración de actividades competenciales asociadas a la literacidad digital desde el aprendizaje de los contenidos, como hemos comentado en la sección anterior, para que el trabajo de dichas competencias, no quede, por ser transversal, en tierra de nadie.

Evidentemente, los profesores no deben convertirse en lingüistas especialistas, pero sí es necesaria formación en la didáctica de la literacidad digital, formación que estaría en la intersección entre su competencia metodológica y su competencia digital. Desde este punto de vista, esta formación debería atender a cuestiones como:

- El tratamiento de la información, la cita y la gestión bibliográfica, así como el tratamiento del plagio.
- Los géneros discursivos, tipos textuales y normas de textualidad de las disciplinas y los recursos digitales asociados.
- El diseño y la implementación de acciones de aprendizaje y de evaluación relacionadas con la literacidad digital.

### **7.3.3. Consenso institucional**

Como se ha comentado, la integración efectiva de una competencia transversal es compleja y, por lo tanto, todas las instituciones que, de una manera u otra, tienen responsabilidades en su desarrollo deberían trabajar en el mismo sentido. Además de la

planificación del tratamiento de la literacidad digital en las etapas de Educación Primaria y Secundaria obligatoria y postobligatoria<sup>42</sup>, las entidades como la *Secretaria d'Universitats i Recerca*, *Consell Interuniversitari de Catalunya* o la AQU, directamente relacionadas con la planificación de los estudios universitarios, deberían impulsar, desde nuestro punto de vista, iniciativas específicas que considerasen el tratamiento de la literacidad digital en todas las carreras universitarias. Se podría establecer, de este modo, un marco general para la incorporación de la literacidad digital en la docencia universitaria, que debería quedar reflejado en un documento común, dirigido principalmente a los órganos y centros responsables de la planificación, la gestión y la evaluación de la calidad de la docencia de las universidades.

Con esta finalidad, debería abordarse de qué manera se concibe la literacidad digital en los estudios universitarios y el modo en que debe incluirse en las competencias de los distintos grados. Así, pues, su presencia a nivel formal en las guías docentes reforzaría el concepto de literacidad digital y su obligatoriedad de incluirla en todos los grados universitarios revertiría en un compromiso que llevaría a modificar la redacción de las guías docentes universitarias, a partir de su inclusión en las competencias genéricas y específicas de la titulación.

#### **7.4. Futuras líneas de investigación**

Muchas son las áreas de investigación que se han abierto durante la realización de esta investigación, tanto por lo que se refiere a la etapa universitaria como a las anteriores.

Precisamente, una de las cuestiones que hemos puesto de relieve es la necesidad de formación pre-universitaria que sobre la cuestión y creemos que en las etapas de educación

---

<sup>42</sup>En el nuevo currículum de la Generalitat de Catalunya (DECRET 175/2022, de 27 de setembre de 2022) se recoge como competencia básica que hay que adquirir al final de la etapa de primaria la competencia en comunicación lingüística, que incluye elementos relacionados con la literacidad digital, como “interpretar i valorar críticament missatges orals, signats, escrits, audiovisuals o multimodals, evitant els riscos de manipulació i desinformació”, por ejemplo.

primaria y secundaria obligatoria y postobligatoria la intervención específica en formación de prácticas letradas digitales es imprescindible para que los estudiantes estén formados en las necesidades de una sociedad globalizada y digital. Sería necesario, pues, que un número mayor de investigaciones analizaran el tratamiento de la literacidad digital en las etapas preuniversitarias con el objetivo de visualizar y difundir las buenas prácticas docentes que se lleven a cabo, a analizar su implementación y, lo que es más relevante, detectar lagunas de formación, entre el profesorado y/o el alumnado y también aspectos que no se hayan considerado. Algunos estudios podrían ir en el camino del análisis, por ejemplo, de las percepciones que tienen tanto el alumnado como el profesorado en relación a la utilidad de Internet para la elaboración de tareas académicas o del estudio del uso de Internet para la realización de tareas académicas y el análisis de qué tipo de trabajos académicos digitales se demandan y cómo se realizan en base a la lectura multimodal y a las diferentes etapas que engloban a la literacidad digital. Resultaría asimismo relevante, como hemos comentado, profundizar sobre las necesidades, las acciones llevadas a cabo y las repercusiones de la formación en el profesorado con respecto a la inclusión de la literacidad digital en sus materias.

Por lo que se refiere a líneas futuras directamente incardinadas con esta investigación, sería interesante actualizar el cuestionario CODI, incorporando todos los elementos tecnológicos que han aparecido desde su redacción, como, por ejemplo, la inteligencia artificial, y administrarlo, en primer lugar, en el mismo entorno y, posteriormente, en otras universidades, para observar los cambios que se han producido. Por otro lado, también sería interesante ampliar el análisis de las guías docentes a otros contextos, nacionales e internacionales, con el objetivo final de contrastar los datos obtenidos y poder identificar y determinar buenas prácticas docentes.

Por lo que se refiere a propuestas que profundicen en el mismo contexto de estudio, creemos que puede resultar muy relevante realizar un estudio longitudinal de un grupo de estudiantes, de diferentes titulaciones, desde su ingreso en la universidad hasta su graduación para documentar su evolución en cuanto a la integración de las TICs en el proceso de escritura académica a lo largo de su formación universitaria. Sería interesante, en este sentido, poder proponer una intervención formativa y evaluar de qué modo esa intervención ha modelado la adquisición competencial.

El estudio del plagio y su tratamiento, especialmente a partir de la aparición de la inteligencia artificial, con aplicaciones como ChatGPT, deviene esencial en el contexto universitario. Realizar estudios sobre concienciación del plagio para aplicar métodos científicos que persigan el uso correcto de los recursos analógicos y digitales ayudaría a poder proponer buenas prácticas.

Todas estas propuestas responden a la necesidad creciente de considerar la literacidad digital en el contexto universitario y que, en suma, con los datos aportados en esta tesis doctoral, se espera que puedan ayudar a entender el necesario cambio pedagógico que demanda entender al estudiante universitario como el nuevo aprendiz del siglo XXI. Es necesario reconocer la literacidad digital como el fenómeno que fortalece cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de la vida del sujeto puesto que su desarrollo proporciona ciudadanos alfabetizados informacional y digitalmente y capaces de integrarse, en un futuro, en la sociedad de la información.



## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



- Abel, J. P., Buff, C. L., y Burr, S. A. (2016). Social media and the fear of missing out: Scale development and assessment. *Journal of Business y Economics Research*, 14(1), 33-44.
- Abio, G. (2017a). Estrategias para la indagación continuada de trabajos académicos utilizando herramientas de Google. El caso de una investigación sobre infografías en la educación. *EDMETIC*, 6(2), 209-231. <https://doi.org/10.21071/edmetic.v6i2.6934>
- Abio, G. (2017b). Formación digital de profesores. Una revisión del tema con énfasis en los modelos de competencias/ literacidades digitales. *Caracol*, 13, 20-55.
- Adam, L. (2016). Student perspectives on plagiarism. En *Handbook of academic integrity* (pp. 519-533). Springer.
- Adam, L., Anderson, V., y SpronkenSmith, R. (2017). 'It's not fair': Policy discourses and students' understandings of plagiarism in a New Zealand university. *Higher Education*, 74(1), 17-32.
- Agnes, F. (2008). Los usos de internet en la educación superior. De la documentación... al plagio. *Six Degrés*.
- Aguaded, I. (2014). Desde la infoxicación al derecho a la comunicación. *Comunicar*, 21(42), 7-8.
- Alcover, S. M., Marcelo, G., Andrea, E., Gareca, D. A., y Nancy, G. (2015). Producción escrita argumentativa a partir de la lectura de textos académicos e informales por alumnos ingresantes a la Universidad. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 12(1), 1-7.
- Alfaro, P., y de Juan, T. (2014). El plagio académico: formar en competencias y buenas prácticas universitarias. *RUIDERAE: Revista de Unidades de Información*, 6. <https://revista.uclm.es/index.php/ruiderae/article/view/637>
- Aliagas, C., Castellà, J. M., y Cassany, D. (2009). Aunque lea poco, yo sé que soy listo".

- Estudio de caso sobre un adolescente que no lee literatura. *Ocnos: Revista De Estudios Sobre Lectura*, 5, 97-112. [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2009.05.07](https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.07)
- Alonso, F., y Cortiñas, S. (2014). La pseudociencia como (des)información tóxica. Una taxonomía para comprender el fenómeno y sus manifestaciones. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 24. <http://ambitoscomunicacion.com/2014/la-pseudociencia-comodesinformacion-toxica-una-taxonomia-para-comprender-el-fenomeno-y-susmanifestaciones/>
- Álvarez-Álvarez, M., y Boillos-Pereira, M. M. (2015). La producción escrita de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(16), 71-90.
- Álvarez-Flores, E. P., Núñez-Gómez, P., y Crespo, C. R. (2017). Adquisición y carencia académica de competencias tecnológicas ante una economía digital. *Revista latina de comunicación social*, 72, 540-559.
- Álvarez, G., y Bassa, L. (2013). TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un blog de aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes preuniversitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10(2), 5-19.
- Álvarez, T., Mateo, T., y Serrano, M. P. (2015). Diseño de la plataforma RedacText 2.0 para ayudar a escribir textos académicos e investigar sobre enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 425-445.
- Amiri, F., y Razmjoo, S. (2016). On iranian EFL undergraduate students' perceptions of plagiarism. *Journal of Academic Ethics*, 14(2), 115-131.
- Andersen, D. (2001). Hyper-Active Students. *Humanising Language Teaching*, 2. <http://www.hlomag.co.uk/mar01/sart2.htm>
- ANECA. (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los RESULTADOS DEL APRENDIZAJE*. <http://www.aneca.es/Documentos-y->

publicaciones/Otras-guias-y-documentos-de-evaluacion/Guia-de-apoyo-para-la-redaccion-puesta-en-practica-y-evaluacion-de-los-RESULTADOS-DEL-APRENDIZAJE

- Arbizu, F., Bilbao, J., Camara, A., Fernández, L., Martínez, I., y Monasterio, M. (2012). Modelo de Guía para Grados Universitarios con Estructura Modular. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria*, 10(1), 313-341.
- Arce, D. D. (2023). Inteligencia artificial vs. Turnitin: implicaciones para el plagio académico. *Revista Cognosis*, 8(1), 15-26.
- Area, M. (2007). *Adquisición de competencias en información. Una materia necesaria en la formación universitaria*.  
[http://213.32.37.214/xmlui/bitstream/handle/20.500.11967/332/Habilidades II PE.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://213.32.37.214/xmlui/bitstream/handle/20.500.11967/332/Habilidades%20II%20PE.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Area, M. (2010). Multialfabetización, ciudadanía y cultura digital. Redefinir la escuela del S. XXI. *Novedades Educativas*, 22(231), 4-7.
- Area, M., y Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y Enseñanza, fundamentos pedagógicos para la Enseñanza y el Aprendizaje Competente. *Revista Española de Documentación*, 46-74.
- Area, M., Gutiérrez, A., y Vidal, F. (2012). Alfabetización digital y competencias informacionales. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 23, 225.  
<http://dim.pangea.org/revista23.htm>
- Area, M., y Pessoa, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38(XIX), 13-20.  
<https://www.revistacomunicar.com/indice/articulo.php?numero=38-2012-03>
- Arnáez, P. (2009). *Interdisciplinar, Leer y escribir en la Universidad: una propuesta*.

<https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/1256/4669>

- Arnao, M., y Gamonal, C. (2015). *Lectura y escritura con recursos TIC en Educación Superior en Lambayeque. Competencia Comunicativa-Investigativa Digital e Investigación Formativa*. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.
- Arnao, M., y Gamonal, C. (2016). Lectura y escritura con recursos TIC en Educación Superior. Evaluación de la competencia digital. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 2, 64-73.  
<http://www.revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/download/1046/1876>
- Arnao, M., Palacios, R., Aguilar, F., y García, K. (2012a). Percepción de los profesores universitarios sobre el desarrollo de su competencia comunicativo-investigativa. *Hacer. Revista de investigación y cultura.*, 1 (1), 24-32.  
<http://www.revistas.uma.es/index.php/innoeduca/article/view/1046/1883>
- Arnao, M., Palacios, R., Aguilar, F., y García, K. (2012b). Percepción de los profesores universitarios sobre el desarrollo de su competencia comunicativo-investigativa. *Revista Científica de Investigación e Innovación para el Desarrollo Social*, 25-34.  
<https://www.redalyc.org/pdf/5217/521752338005.pdf>
- Arrieta, B., Batista, J. T., Meza, R. D., y Meza, D. Y. (2006). La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículum. *Acción pedagógica*, 15, 94-98.
- Ashworth, P., Bannister, P., y Thorne, P. (1997). Guilty in whose eyes? University students' perceptions of cheating and plagiarism in academic work and assessment. *Studies in Higher Education*, 22(2), 187-203.
- Austin, Z., Simpson, S., y Reynen, E. (2005). The fault lies not in our students, but in ourselves': academic honesty and moral development in health professions education—results of a pilot study in Canadian pharmacy. *Teaching in Higher Education*, 10(2), 143-156.

- Ayala-Gaytán, E. A., y Quintanilla-Domínguez, C. M. (2014). Actitudes y causas de fraude entre estudiantes universitarios en México: un estudio exploratorio. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 17-30.
- Baber, H., Fanea-Ivanovici, M., Lee, Y. T., y Tinmaz, H. (2022). A bibliometric analysis of digital literacy research and emerging themes pre-during COVID-19 pandemic. *Information and Learning Sciences*. <https://doi.org/10.1108/ILS-10-2021-0090>
- Balbuena, S. E., y Lamela, R. A. (2015). Prevalence, motives and views of academic dishonesty in Higher Education. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 3(2), 69-75.
- Ballano, I., y Muñoz, I. (2010). Cómo elaboran sus trabajos escritos los universitarios. Claves para una realfabetización en la era digital. En *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 120-133).
- Ballano, I., y Muñoz, I. (2016). *La escritura académica en las universidades españolas*. Universidad de Deusto.
- Bañales, G., Castelló, M., y Vega, N. (2016). *Enseñar a leer y escribir en la educación superior. Propuestas educativas basadas en la investigación*. Serie: Lenguaje, Educación e Innovación (LEI). Libros digitales de acceso libre.
- Barrón-Cedeño, A., Vila, M., y Rosso, P. (2010). *Detección automática de plagio: de la copia exacta a la paráfrasis*. [https://wwwnew.cs.upc.edu/~albarron/publications/2010/BarronEtAl\\_JLF10-1.pdf](https://wwwnew.cs.upc.edu/~albarron/publications/2010/BarronEtAl_JLF10-1.pdf)
- Barton, D. (1994). *Literacy, an introduction to the ecology of written language*. Blackwell.
- Barton, D., y Hamilton, M. (1998). Literacy practices. En *Situated literacies. Reading and Writing in Context* (pp. 7-15). Routledge.
- Barton, D., y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red

para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.

- Barton, D., Hamilton, M., y Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. Psychology Press.
- Barton, D., y Lee, C. (2013). *Language En línea Investigating Digital Texts and Practices*. Routledge.
- Batista, J. (2005). Problemas de traducción del componente semántico del discurso científico-técnico, un estudio cuantitativo-descriptivo. *Jornadas de Investigación Literaria y Lingüística «Ana Arenas Saavedra»*.
- Bauman, Z. (2009). *Modernidad líquida*. Cultura Económica.
- Beaunoyer, E., Dupéré, S., y Guitton, M. J. (2020). COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computers in Human Behavior*, 111(10642). <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106424>
- Beavis, C. (1998). Computer games, culture and curriculum. En *Page to screen taking literacy into the electronic era* (pp. 234-255). Routledge.
- Becker, N. (2003). Google in perspective: understanding and enhancing student search skills. *New review of Academic Librarianship*, 9(1), 84-100.
- Beléndez, M., Comas, R., Martín, M., Muñoz, A., y Topa, G. (2011). Plagio y otras prácticas académicamente incorrectas entre el alumnado universitario de nuevo ingreso. *IX Jornades de xarxes d'investiga*.
- Benito, E. (2009). Infocination 2.0. En *Handbook of Research on Web 2.0 and Second Language Learning* (pp. 60-79). IGI-InfoSci.
- Bennett, S. J., Maton, K. A., y Kervin, L. K. (2008). The «digital natives» debate: a critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786.
- Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Erlbaum.
- Boillos-Pereira, M. M. (2020). Las caras del plagio inconsciente en la escritura académica.

*Educación XXI*, 23(2), 211-229.

- Borrás, L. (2005). *Textualidades electrónicas. Nuevos escenarios para la literatura*. UOC.
- Brimle, M., y Stevenson-Clarke, P. (2005). Perceptions of the prevalence and seriousness of academic dishonesty in Australian universities. *The Australian Educational Researcher*, 32(3), 19-44.
- Bringué, X., y Sádaba, C. (2009). *La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*. Fundación Telefónica.
- Bronckart, J.-P. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* UNESCO.
- Brown, J. (2000). Growing up: Digital: How the web changes work, education, and the ways people learn. *USDLA Journal*, 16 (2). [http://www.usdla.org/html/journal/FEB02\\_Issue/article01.html](http://www.usdla.org/html/journal/FEB02_Issue/article01.html)
- Burbules, N., y Callister, T. (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las Nuevas Tecnologías de la Información*. Granica.
- Cabero, J. (1996). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 1.
- Cabero, J. (2008). TICs para la igualdad: la brecha digital en la discapacidad. *ANALES*, 8(2), 15-43.
- Cabero, J. (2014). Formación del profesorado universitario en TIC. Aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educación XXI*, 17(1), 109-132.
- Cabero, J., y Gisbert, M. (2005). *La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos*. Eduforma/Trillas.
- Cabero, J., Llorene, M. C., y Puentes, A. (2010). La satisfacción de los estudiantes en red en la formación semipresencial. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 35, 149-157.

- Caceres, M. D., Diaz, P., García, F., y Garcia, M. L. (2010). Construcción social de la realidad en los nativos digitales: una revisión teórica desde la perspectiva narrativa y el hipertexto. *Prisma Social*, 3, 1-21.
- Campos, J. F. (2013). *Las TIC en la escritura académica*.
- Cantero, J. M., Espiñeira, E. M., y Pérez, M. C. (2022). Conceptualización del plagio académico desde la percepción de distintos agentes de la educación superior. *Innovaciones Educativas*, 24, 5-20.
- Capomagi, D. (2013). La escritura académica en el aula universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 25, 29-40.  
[http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anteriores/25/025\\_Capomagi.pdf](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/25/025_Capomagi.pdf)
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la Universidad. Como lo hacen en los Estados Unidos y por qué. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, 1-15.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 3(2), 1-9.  
<https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/12289/11146>
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carneiro, R., Toscano, J. C., y Díaz, T. (2010). Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. En *Metas educativas 2021*.
- Carstens, A., y Beck, J. (2004). Get ready for the gamer generation. *Techtrends*, 49(3), 22-25.
- Casanovas, M. (2002). *Propuestas digitales: Internet en el aula de inglés de la Educación Primaria*. Universitat de Lleida.
- Casanovas, M. (2015). *Las herramientas 2.0 en la escritura académica: buscadores y diccionarios*.  
[https://www.researchgate.net/publication/288303802\\_Las\\_herramientas\\_20\\_en\\_la\\_escr](https://www.researchgate.net/publication/288303802_Las_herramientas_20_en_la_escr)

- Casanovas, M. (2016). Las herramientas 2.0 en la escritura académica: buscadores y diccionarios. *Revista Folios*, 43(enero-junio), 77-88. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345943442006.pdf>
- Casanovas, M., y Campos, J. F. (2014). Integración de las TIC en la escritura académica competencia informacional y hábitos de búsqueda. *Hekademos: revista educativa digital*, 16, 9-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5238525>
- Casanovas, M., y Capdevila, Y. (2016). Identidades en internet: de los desconectados a los creadores. *Opción, Año 32*, 7, 383-400.
- Casanovas, M., Capdevila, Y., y Ciro, L. (2019). Literacidad digital y académica: contraste preliminar entre dos universidades. *Enunciación*, 24(1), 87-102.
- Casanovas, M., y Sanvicén, P. (2016). *Estudi de les Competències Digitals dels estudiants de nou ingrés a la Universitat de Lleida*. <http://www.udl.cat/export/sites/universitat-lleida/ca/organs/vicerectors/vest/.galleries/Projecte-CODI/Projecte-CODI.pdf>
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya, Revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid*, 32, 113-132.
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad. *Congreso Nacional Cátedra Unesco*.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas : sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós.
- Cassany, D. (2011). *En-línea. Llegir i escriure a la xarxa*. Graó.
- Cassany, D. (2012). *En-línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cassany, D., y Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica literacidad. *Perspectiva*, 28(2), 352-374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>

Cassany, D., y Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad: los géneros científicos.

En *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 109-128). Paidós.

Cassany, D., Sala, J., y Hernández, C. (2004). Escribir «al margen de la ley»: prácticas

letradas vernáculas de adolescentes catalanes. *Simposio Prácticas letradas contemporáneas: análisis y propuesta didáctica*.

<http://www.lllf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG21.pdf>

Castaño, J. (2011). *El uso de internet para la interacción en el aprendizaje: un análisis de la*

*eficacia y la igualdad en el sistema universitario catalán* [Universitat Oberta de Catalunya]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/52561#page=1>

Castaño, J., Duart, J., y Sancho, T. (2010). Necesidad de guiar en educación superior los

recursos educativos en internet, ¿un cambio de escenario? *RIED*, 13(1), 97-110.

Castaño, J., Duart, J., y Sancho, T. (2012). Una segunda brecha digital entre el alumnado

universitario. *Cultura y Educación*, 24(3), 363-377.

Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En *Escribir y*

*Comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 47-82). Graó.

Castelló, M. (2009a). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas compiladores

o escritores? En M. P. J.I. Pozo y Pérez Echeverría (Ed.), *La Psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp.

120-133). Morata.

Castelló, M. (2009b). Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado. *Textos*, 50.

[https://d1wqtxtslxzle7.cloudfront.net/49803069/escribir-trabajos-de-investigacion-con-](https://d1wqtxtslxzle7.cloudfront.net/49803069/escribir-trabajos-de-investigacion-con-alumnos-de-grado.pdf?1477214142=&response-content-)

[disposition=inline%3B+filename%3DEscribir\\_trabajos\\_de\\_investigacion\\_con\\_a.pdf&E](https://d1wqtxtslxzle7.cloudfront.net/49803069/escribir-trabajos-de-investigacion-con-alumnos-de-grado.pdf?1477214142=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEscribir_trabajos_de_investigacion_con_a.pdf&Expires=1605428100&Signature=WiQvK9qvCSJ1)

[xpires=1605428100&Signature=WiQvK9qvCSJ1](https://d1wqtxtslxzle7.cloudfront.net/49803069/escribir-trabajos-de-investigacion-con-alumnos-de-grado.pdf?1477214142=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEscribir_trabajos_de_investigacion_con_a.pdf&Expires=1605428100&Signature=WiQvK9qvCSJ1)

- Castelló, M., Bañales, N., y Vega, N. (2010a). Enfoques en la investigación de la regulación de la escritura académica: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1253-1282.
- Castelló, M., Bañales, N., y Vega, N. (2010b). *Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas*. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072011000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000100009)
- Castelló, M., González, D., y Iñesta, A. (2010). La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos. *Revista Española de Pedagogía*, LXVIII(247), 521-537.
- Castelló, M., Iñesta, A., Pardo, M., Liesa, E., y Martínez-Fernández, R. (2012). Tutoring the end-of-studies dissertation: Helping psychology students find their academic voice. *Higher Education*, 63(1), 97-115.
- Castells, M. (2001). *La era de la información, economía, sociedad y cultura*. Siglo XXI.
- Castells, M. (2003). *L'Era de la informació : economia, societat i cultura*. UOC.
- Cataldi, Z., y Dominighini, C. (2019). Desafíos en la Educación Universitaria para el 2030. Mas allá de la generación Z: Pensando en la generación Alfa. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 17(25), 1-6. [http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/171725/GENERACION\\_ALFA\\_20-11-2019.pdf](http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/171725/GENERACION_ALFA_20-11-2019.pdf)
- Cayuela, A., Tauste Francés, A., Seguí-Crespo, M., Esteve-Faubel, J.-M., y Ronda-Pérez, E. (2015). *¿Cómo medir el plagio entre alumnos universitarios? Revisión de instrumentos utilizados en artículos científicos*. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/48824>
- Cebrián, M. (2005). *Información multimedia. Soportes, lenguaje y aplicaciones empresariales*. Pearson.

- Cebrián, V., Raposo, M., Cebrián, M., y Sarmiento, J. A. (2018). Percepción sobre el plagio académico de estudiantes universitarios españoles. *Educación XXI*, 21(2), 105-129.
- Cebrián, V., Raposo, M., y Sarmiento, J. A. (2016). ¿Ética o prácticas deshonestas? el plagio en las titulaciones de educación. *Revista de Educación*, 374, 161-186.
- Chacón, J. P., Suelves, D. M., y Blanco, D. M. (2018). Competencia digital en los planes de estudios de universidades públicas españolas. *REDU: Revista de Docencia Universitari*, 16(1).
- Chung, J., y Neuman, D. (2007). High school students' Information seeking and use for class projects. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 58(10), 1503-1517.
- Clerici, C., Monteverde, A. C., y Fernández, A. (2015). Lectura, escritura y rendimiento académico en ingresantes universitarios. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26(50), 35-70.  
[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-17162015000100002](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162015000100002)
- Cmor, D., y Lippold, K. (2001). Surfing vs. searching: the Web as a research tool. *21st Annual Conference of the Society for Teaching and Learning in Higher Education*, 14-16.
- Cobo, C., y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible Hacia una nueva ecología de la educación*.  
<https://www2.educationfutures.com/books/aprendizajeinvisible/download/AprendizajeInvisible.pdf>
- Coll, C., y Martí, E. (2001). La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. En *Desarrollo psicológico y Educación. Psicología de la educación escolar* (pp. 623-651). Alianza.
- Coll, C., y Monereo, C. (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: Nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. En *Psicología de la educación*

*virtual* (pp. 19-53).

Comas, R. (2009a). *El cib plagio académico entre el alumnado universitario*. Universitat de les Illes Balears.

Comas, R. (2009b). *El cib plagio y otras formas de deshonestidad académica entre el alumnado universitario*. UIB.

Comas, R., y Sureda, J. (2007). Cibler-plagio académico. Una aproximación al estado de los conocimientos. *Revista Textos de la CiberSociedad*, 10.

Comas, R., Sureda, J., Casero, A., y Morey, M. (2011). La integridad académica entre el alumnado universitario español. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 207-225.

Comas, R., Sureda, J., y Oliver, M. (2011). Prácticas de citación y plagio académico en la elaboración textual del alumnado universitario. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1), 359-385.

Comas, R., Sureda, J., Pastor, M., y Morey, M. (2011). La búsqueda de información con fines académicos entre el alumnado universitario. *Revista española de Documentación Científica*, 34(1). <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/682/756>

Corcelles, M., Cano, M., Faz, G. B., y Vega, N. (2013). Enseñar a escribir textos científico-académicos mediante la revisión colaborativa: El trabajo final de grado en Psicología. *REDU: Revista de docencia universitaria*, 11(1), 79.

Corcelles, M., Cano, M., Mayoral, P., y Castelló, M. (2017). Enseñar a escribir un artículo de investigación mediante la revisión colaborativa: Percepciones de los estudiantes. *Revista signos*, 50(95), 337-360.

Cornellá, A. (2010). *Infoxicación: Buscando un orden en la información*. Infonomía.

Cosma, G., Joy, M., Sinclair, J., Andreou, M., Zhang, D., Cook, B., y Boyatt, R. (2017). Perceptual comparison of source-code plagiarism within students from UK, China, and South Cyprus higher education institutions. *ACM Transactions on Computing Education*

(TOCE), 17(2), 8.

- Cotton, D., Cotton, P., y Shipway, J. R. (2023). *Chatting and Cheating. Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT*. <https://doi.org/10.35542/osf.io/mrz8h>
- Cruz-Piñol, M. (2004). Presencia (y ausencia) de los hipermedios y de los géneros electrónicos en las Webs para la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). *RedELE*, 100-140.
- Cummins, J., y Sayer, D. (1995). *Brave New Schools: Challenging Cultural Illiteracy Through Global Learning Networks*. St. Martin's Press.
- Dalglish, A., y Hall, R. (2000). Uses and perceptions of the World Wide Web in an information-seeking environment. *Journal of Librarianship and Information Science*, 32(3), 104-116.
- Delgado-Rico, E., y Gómez-Rodríguez, A. (2021). El plagio en la educación superior: revisión sistemática de la literatura. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 11-28.
- Delgadova, E., y Gullerova, M. (2015). Comprensión lectora. Un estudio sobre la competencia lectora en el contexto universitario. *Lenguaje y Textos*, 41, 45-53. [https://www.researchgate.net/publication/285594178\\_COMPRENSION\\_LECTORA\\_Un\\_estudio\\_sobre\\_la\\_competencia\\_lectora\\_en\\_el\\_contexto\\_universitario](https://www.researchgate.net/publication/285594178_COMPRENSION_LECTORA_Un_estudio_sobre_la_competencia_lectora_en_el_contexto_universitario)
- Dias, P. (2014). From „infoxication“ to „infosaturation“: a theoretical overview of the cognitive and social effects of digital immersion. *Revista Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 24.
- Drabenstott, K. (2003). Do nondomain experts enlist the strategies of domain experts? *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 54.
- Du, J. T., y Evans, N. (2011). Academic Users' Information Searching on Research Topics: Characteristics of Research Tasks and Search Strategies. *The Journal of Academic Librarianship*, 37(4), 299-306.

- Dufresne, T. (2002). *Through a lens of difference or when worlds collide: a poststructural study on error correction and focus-on-form in language and second language teaching*. University of Ottawa.
- Dussel, I., y Quevedo, L. A. (2010). Educación y. *VI Foro Latinoamericano de Educación*.
- Egaña, T. (2012). Uso de bibliografía y plagio académico entre los estudiantes universitarios. *RUSC*, 9(2), 18-30.
- Egaña, T., Bidegain, E., y Zuberogoitia, A. (2013). ¿Cómo buscan información académica en Internet los estudiantes universitarios? Lo que dicen los estudiantes y sus profesores. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 43(a(227)). <https://doi.org/10.21556/edutec.2013.43.332>
- Ehrich, J., Howard, S. J., Mu, C., y Bokosmaty, S. (2016). A comparison of Chinese and Australian university students' attitudes towards plagiarism. *Studies in Higher Education*, 41(2), 231-246.
- Ennam, A. (2017). Systematic Analysis of the Effects of Digital Plagiarism on Scientific Research: Investigating the Moroccan Context--Ibn Tofail University as Case Study. *Journal of Education and Practice*, 8(2), 133-141.
- Enochsson, A. (2005). A Gender Perspective on Internet Use: Consequences for Information Seeking. *Information Research: An International Electronic Journal*, 10(4).
- Escudero, M. (2007). *Nuevas tecnologías de información en la educación* (Trillas (ed.)).
- Espuny, C., Gisbert, M., y Coiduras, J. (2010). La dinamización de las TIC en las escuelas. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 32, 1-16.
- Eurydice. (2012). *El desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades para la política en la materia*. Oficina de publicaciones de la Unión Europea.
- Fainholc, B. (2004). Investigación. la lectura crítica en Internet: Desarrollo de habilidades y

metodología para su práctica. *Ried*, 7, 41-64.

<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/1074/990>

Fajardo, A. (2013). Actualización en el uso de la ortografía de la lengua española: desarrollo de objetos de aprendizaje mediante herramientas de las TIC. En *Innovación en las enseñanzas universitarias: experiencias presentadas en las III Jornadas de Innovación Educativa de la ULL* (pp. 82-94). Universidad de la Laguna. [http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/calidad/innovacion/Libro\\_III Jornadas.pdf](http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/calidad/innovacion/Libro_III_Jornadas.pdf)

Fariña-Vargas, E., González-González, C., y Area-Moreira, M. (2013). ¿Qué uso hacen de las aulas virtuales los docentes universitarios? *Revista de Educación a Distancia*, 35.

Ferreira, C. B., Malerbo, M. B., y Silva, M. R. (2003). Errores en las referencias bibliográficas de la producción académica: un estudio de caso. *Scire: Representación y organización del conocimiento*, 9(1), 133-138.

Ferrés, J., Aguaded, I., y Garca, A. (2012). La competencia mediática de la Ciudadanía Española. Dificultades y retos. *Icono 14*, 3(10), 23-42.

Ferris, D. (2003). *Response to student writing: Implication for second language students*. Lawrence Erlbaum Associates.

Figueroa, B., y Aillon, M. (2015). Escritura académica de un ensayo mediado por el aprendizaje colaborativo virtual. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 79-91.

Figueroa, B., Aillon, M., y Fuentealba, A. (2014). La escritura académica con soporte de esquemas digitales en la formación docente. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 11(1), 18-31.

Flores, O., y Del Arco, I. (2013). Nativos digitales, inmigrantes digitales: rompiendo mitos. Un estudio sobre el dominio de las TIC y estudiantado de la Universidad de Lleida. *Bordón*, 65(2), 59-74.

- Flower, L. (1987). *The role of task representation in reading to write*.  
<http://www.nwp.org/cs/public/print/nwpr/607>
- Fraile, J., Pardo, R., y Panadero, E. (2018). Autoevaluación y autocalificación en el grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte: estudio censal de las guías docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3).
- Francke, ., y Bennett, A. (2019). The potential influence of artificial intelligence on plagiarism: A higher education perspective. *European Conference on the Impact of Artificial Intelligence and Robotics (ECLAIR 2019)*, 131-140.
- Fuentes, M. (2006). *Estratègies de cerca i selecció d'informació a Internet. Anàlisis de les modalitats de cerca i selecció d'informació a Internet dels estudiants de quart curs d'educació secundària obligatòria*. Universitat de Barcelona.
- Fuentes, M., y Monereo, C. (2008). Cómo buscan información en Internet los adolescentes. *Investigación en la escuela*, 64, 45-58.  
[https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/60872/R64\\_4.pdf?sequence=1](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/60872/R64_4.pdf?sequence=1)
- Gabelas, J. A., Marta-Lazo, C., y Aranda, D. (2012). e: *COMeIN Revista de los Estudios de Ciencias de la Información y de la Comunicación*, 9(3).  
<http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero09/articulos/Article-Dani-Aranda.html>
- Galindo, M. . (2015). Lectura crítica hipertextual en la web 2.0. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(15), 1-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44733027016>
- Gallardo, E. (2012). Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales. *UT. Revista de Ciències de l'Educació*, 7-21.
- Gallego, J. L., García, A., y Rodríguez, A. (2013). Cómo planifican las tareas de escritura estudiantes universitarios españoles. *RMIE. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 599-623. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a13.pdf>
- Gallego, J. L., García, A., y Rodríguez, A. (2014). Percepciones de estudiantes universitarios

- sobre la planificación de la escritura. *European Scientific Journal*, 10(1).
- Gallego, M. J., Gámiz, V., y Gutiérrez, E. (2010). El futuro docente ante las competencias en el uso de las tecnologías de la información y comunicación para enseñar. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa (EDUTECA)*, 34, 1-18.
- Gallegos, M. C., Peralta, C. A., y Guerrero, W. M. (2017). Utilidad de los Gestores Bibliográficos en la Organización de la Información para Fines Investigativos. *Formación universitaria*, 10(5), 77-87.
- Gallent, C., y Tello, I. (2017). Percepción del alumnado de traducción de la Universidad Internacional de Valencia (VIU) sobre el ciberplagio académico. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 90-117.  
<https://doi.org/10.19083/ridu.11.563>
- García, F., Gértrudix, F., Durán, J. ., Gamonal, R., y Gálvez, M. (2010). Señas de identidad del “nativo digital”. Una aproximación teórica para conocer las claves de su unicidad. *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 22(11), 110-127.
- Garrett, N. (1991). Technology in the service of language learning: Trends and issues. *The Modern Language Journal*, 75(1), 74-101.
- Gee, J. (2000). The New Literacy Studies. From ‘socially situated’ to the work of the social. En *Situated literacies. Reading and Writing in Context* (pp. 180-196). Routledge.
- Gilster, P. (2000). *Digital Literacy*. Jossey-Bass.
- Giráldez, A. (2005). *Internet y educación musical* (Graó (ed.)).
- Gisbert, M., Espuny, C., y González, J. (2011). INCOTIC. Una herramienta para la @utoevaluación diagnóstica de la competencia digital en la universidad. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(1).
- Gisbert, M., y Esteve, F. (2011). Digital learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La cuestión universitaria*, 7, 48-59.

<http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3359/3423>

- Global Insights Survey*. (2020). <https://www.turnitin.com/global-student-insights-survey>
- Gómez, A., y Gómez, M. T. (2015). Escritura ortográfica y mensajes de texto en estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 37(150), 91-104.
- Gonglewski, M., y DuBravac, S. (2006). Multiliteracy: Second language literacy in the multimedia environment. En *Calling on CALL: From theory and research to new directions in foreign language teaching* (pp. 43-68). TX: CALICO.
- González, G., Gómez, J., Corona, C., González, A., y Abad, F. (2020). *Plagio en trabajos académicos: diagnóstico y prevención*. [https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/76371/Plagio en trabajos académicos.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/76371/Plagio%20en%20trabajos%20academicos.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Grande, A. (2020). La necesaria actualización del Proyecto Docente universitario. *CIVINEDU* 2020, 24. <https://iris.unimore.it/retrieve/handle/11380/1224199/307468/CIVINEDU2020.pdf#page=53>
- Guerrero, P., Mercado, J., y Marina, L. (2017). La deshonestidad, elemento que altera la integridad en las prácticas académicas en las Instituciones de Educación Superior. Estudios de caso comparados. Investigación y formación pedagógica. *Revista del Ciegc*, 0(5), 6-25.
- Guilarte, C., Marbán, J. M., y Miranda, S. (2008). *Principios básicos para el diseño de guías docentes de asignaturas en el marco del EEES*. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/20641>
- Gunn, H., y Hepburn, G. (2003). Seeking information for school purposes on the Internet. *Canadian Journal of Learning and Technology/La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 29(1).

- Gutiérrez, A. (2003). *Alfabetización Digital*. Gedisa.
- Gutiérrez, A., y Tyner, K. (2012). Media Education, Media Literacy and Digital. *Comunicar*, 38, 31-39.
- Gutiérrez, J. A., y Serrano, J. L. (2018). Análisis de los procesos de búsqueda, acceso y selección de información digital en futuros maestros. *Digital Education Review*, 34, 76-90.
- Gutiérrez, M. J., y Flórez, R. (2011). Enseñar a escribir en la universidad : saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. *Magis*, 4(7), 137-168.
- Gvirtz, S., y Necuzzi, C. (2011). *Educación y Tecnologías. Las voces de los expertos*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Handa, C. (2001). Letter from the Guest Editor: Digital Rhetoric, Digital Literacy. *Computers and Composition*, 18(1), 1-10. <https://www.learntechlib.org/p/90281/>
- Hassan-Montero, Y. (2007). *Evolución del perfil del usuario. Usuarios 2.0*.
- Heath, S. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Hermoso, A. E. (2019). *Evaluación de la perspectiva de género en las guías docentes de las titulaciones de educación de las universidades públicas andaluzas*. [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/93980/Evaluacion de la perspectiva de genero en las guias docentes de las titulaciones de educación de las universidades públicas andaluzas HERMOSO SOTO, ALICIA E \(Direccion\).pdf?sequence=1](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/93980/Evaluacion%20de%20la%20perspectiva%20de%20genero%20en%20las%20guias%20docentes%20de%20las%20titulaciones%20de%20educacion%20de%20las%20universidades%20publicas%20andaluzas%20HERMOSO%20SOTO,%20ALICIA%20E%20(Direccion).pdf?sequence=1)
- Hernández, D. (2013). *La apropiación digital: Descripción y análisis del impacto de las TIC en las prácticas letradas de adultos profesionales mexicanos* [Universitat Pompeu Fabra: Barcelona.]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/131863/tdhh.pdf?sequence>
- Hernández, D., Ramírez, A., y Cassany, D. (2014). Categorizando a los Usuarios de Sistemas

- Digitales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, 113-126.
- Hernández, M. ., Jones, B., y González, M. (2011). La generación Google. Evolución en las predisposiciones y comportamientos informativos de los jóvenes. *Pedagogía Social Revista Interuniversitaria*, 18, 41-56.
- Hernández, M. J. (2009). *Estrategias de búsqueda de información para la generación de conocimiento en la Red*. Universidad de Salamanca.
- Hernández, M. J., y Fuentes, M. (2011). Aprender a informarse en la red: ¿Son los estudiantes eficientes buscando y seleccionando información? *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(1), 47-79. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201021400004.pdf>
- Herrera-Batista, M. A. (2009). Disponibilidad, uso y apropiación de las tecnologías por estudiantes universitarios en México: perspectivas para una incorporación innovadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(6), 4.
- Herrera, F., y Conejo, E. (2009). Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera. *MarcoELE*, 9, 1-20. <http://marcoele.com/tareas-2-0-la-dimension-digital-en-el-aula-de-espanol-lengua%0A-extranjera/>
- Hexham, I. (1999). *The plague of plagiarism: Academic plagiarism defined*. University of Calgary.
- Howe, N., y Strauss, W. (1991). *Millennials Rising: The Next Great Generation*. Vintage Original.
- Hu, G., y Sun, X. (2017). Institutional policies on plagiarism: The case of eight Chinese universities of foreign languages/international studies. *System*, 66, 56-68.
- Huamaní, C., Dulanto-Pizzorni, A., y Rojas-Revoredo, V. (2008). ‘Copiar y pegar’ en investigaciones en el pregrado: Haciendo mal uso del Internet. *Anales de la Facultad de Medicina*, 69(2), 117-119.

- Husainm, F. M., Al-Shaibani, G. K. S., y Mahfoodh, O. H. A. (2017). Perceptions of and attitudes toward plagiarism and factors contributing to plagiarism: A review of studies. *Journal of Academic Ethics*, 15, 167-195.
- INE. (2018). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares*.  
<https://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=4802>
- Iñesta, E. M. (2017). Revisión sobre literacidad como noción multidimensional para una Didáctica de las Lenguas inclusiva. *Porta Linguarum*, 27.  
[https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero27/6\\_Eva M Inesta.pdf](https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero27/6_Eva M Inesta.pdf)
- Inran, N. (2010). Electronic Media, Creativity and Plagiarism. *SIGCAS Computers and Society*, 40(4), 28-32.
- Izquierdo, B., Renés, P., y Gómez, O. (2013). La alfabetización mediática en la universidad a través de talleres multimodales de lectura y escritura académicas. *Edmetic* 2(2), 76-94 (2013). <https://helvia.uco.es/handle/10396/11661#.X-btUeUKeFk.mendeley>
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century* (M. Cambridge (Ed.)). The MIT Press.
- Jones, D. L. R. (2011). Academic dishonesty: Are more students cheating? *Business Communication Quarterly*, 74(2), 141-150.
- Jones, M., y Sheridan, L. (2015). Back translation: an emerging sophisticated cyber strategy to subvert advances in ‘digital age’ plagiarism detection and prevention. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 40(5), 712-724.
- Jones, S., Johnson-Yale, C., Millermaier, S., y Seoane, F. (2008). Academic work, the Internet and US college students. *Internet and Higher Education*, 11(3-4), 165-177.
- Jordan, A. E. (2001). College student cheating: the role of motivation, perceived norms, attitudes, and knowledge of institutional policy. *Ethics y Behavior*, 11(3), 233-247.

- Kai-Wah, S., y Law, N. (2008). The development of information search expertise of research students Samuel Kai-Wah Chu, Nancy Law. *Journal of Librarianship and Information Science*, 40(3), 165-177.  
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0961000608092552>
- Kalman, J. (2008). Alfabetización: acceso a la cultura escrita, a la educación y a la información. *Proyecto principal de educación en América Latina y Caribe. Boletín 50, 1999.*, 28-46. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001191/119117s.pdf>
- Kamil, M., Perešini, M., Firc, A., Hujňák, O., y Januš, F. (2023). On the educational impact of ChatGPT: Is Artificial Intelligence ready to obtain a university degree?. *Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education V.*
- Kaplan, D. (2005). *E-inclusion: New challenges and policy recommendations.*
- Khan, S. A., Bhatti, R., y Khan, A. A. (2011). Use of ICT by Students: A Survey of Faculty of Education at IUB. *Library Philosophy and Practice*. <http://unllib.unl.edu/LPP/khan-bhatti-khan.pdf>
- Khoshsaligheh, M., Mehdizadkhani, M., y Keyvan, S. (2017). Severity of Types of Violations of Research Ethics: Perception of Iranian Master's Students of Translation. *Journal of Academic Ethics*, 15(2), 125-140.
- Kitsis, S. . (2008). The facebook generation: Homework as social networking. *English Journal*, 98(2), 7.
- Knobel, M., y Lankshear, C. (2007). *A new literacies sampler*. Peter Lang.
- Kokkinaki, A., Demoliou, C., y Iakovidou, M. (2015). Students' perceptions of plagiarism and relevant policies in Cyprus. *International Journal for Educational Integrity*, 11(1), 1-11.
- Kress, G. (2003a). *Literacy in the new age*. Routledge.
- Kress, G. (2003b). *Literacy in the New Media Age*. Routledge.

- Kriscautzky, M., y Ferreiro, E. (2014). La confiabilidad de la información en Internet: criterios declarados y utilizados por jóvenes estudiantes mexicanos. *Educ. Pesqui.*, 40(4). [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022014000400004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000400004&lng=es&tlng=es)
- Kruse, O. (2003). Getting started: Academic writing in the first year of a university education. En *Teacjomg academic writing in European higher education* (pp. 19-28). Springer.
- Laguna, M. I. (2013). *Estudio sobre el uso de Internet y sus aplicaciones en el alumnado de último año de carrera de la universidad de Alicante* [Universitat d'Alacant]. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/35701/1/Tesis\\_Laguna\\_Segovia.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/35701/1/Tesis_Laguna_Segovia.pdf)
- Lambert, E. G., Hogan, N. L., y Barton, S. M. (2003). Collegiate academic dishonesty revisited: What have they done, how often have they done it, who does it, and why did they do it. *Electronic Journal of Sociology*, 7(4), 1-27.
- Lankshear, C., y Knobel, M. (2011). *New literacies: everyday practices and social learning*. Open University Press.
- Lara, T. (2009). Alfabetizar en la cultura digital. En *La competencia digital en el área de lengua* (pp. 9-38). Octaedro.
- Lara, T., Zayas, F., Arrukero, N. A., y Larequi, E. (2012). *La competencia digital en el área de lengua*. Octaedro.
- Lee, J., Paik, W., y Joo, S. (2012). Information resource selection of undergraduate students in academic search tasks. *Inf. Res*, 17.
- Lee, N. (2014). *Facebook nation. Total information awareness*. Springer.
- Lenhart, A., Rainie, L., y Lewis, O. (2001). *Teenage life en línea: The rise of the instant-message generation and the internet's on friendship and family relations*. Pew Internet y American Life Project.

- Llanos, L., y Villayandre, M. (2014). Nuevas tecnologías y escritura académica. En *Humanidades Digitales: desafíos, logros y perspectivas* (pp. 263-275).
- Llovera, Y., Aragón, Y., y Cano, P. (2023). Ciberplagio Académico entre el estudiantado universitario: un acercamiento al estado actual de la temática (2017-2020). *Revista Colombiana de Educación*, 87, 207-226. <https://doi.org/10.17227/rce.num87-13143>
- Londoño, L. O. (1990). *El analfabetismo funcional. Un nuevo punto de partida*. Popular.
- López, K. S. (2019). *Análisis de las prácticas de lectura y escritura digital de los estudiantes universitarios en Colombia*.
- Losada, D., Valverde, J., y Correa, J. M. (2013). La tecnología educativa en la universidad pública española. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 41, 133-148.
- Maglione, C., y Varlotta, N. (2012). *Investigación, gestión y búsqueda de información en Internet*. Conectar-Igualdad.
- Marin, V., y Reche, E. (2012). Universidad 2.0: actitudes y aptitudes ante las TIC del alumnado de nuevo ingreso en la escuela universitaria de magisterio de la UCO. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 40, 197-211.
- Marinho, M. (2009). Nuevas alfabetizaciones en los procesos sociales de inclusión y exclusión. En *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales* (pp. 40-63). Siglo XXI.
- Markland, M. (2005). Does the student's love of the search engine mean that high quality en línea academic resources are being missed? *Performance Measurement and Metrics*, 6(1), 19-31.
- Martínez, R., Pérez, H., Granda, E., y Sampedro, A. (2002). El uso de las tecnologías de la información y la comunicación por parte de los estudiantes universitarios y su diferenciación en función del género. *II Congreso europeo de tecnologías de la información en la educación y la ciudadanía: una visión crítica*.

- Marzal, M. Á., y Calzada, F. J. (2003). Un análisis de necesidades y hábitos informativos de estudiantes universitarios en internet. *Binaria*.  
[https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/2825/m\\_a\\_marzal.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/2825/m_a_marzal.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- McCabe, B., Butterfield, K., y Trevino, L. (2006). Academic dishonesty in graduate Business Programs: prevalence, causes, and proposed action. *The Academy of Management Learning and Education*, 5(2).
- McCabe, D. (2005). Cheating among college and university students: A North American Perspective. *International Journal for Educational Integrity*, 1(1), 1-6.
- McCabe, D. L., y Trevino, L. K. (1993). Academic Dishonesty: Honor Codes and Other Contextual Influences. *The Journal of Higher Education*, 64(5), 522-538.  
<https://doi.org/10.1080/000221546.1993.11778446>
- Medina, A. (2001). Los métodos en la enseñanza universitaria. En A. García (Ed.), *Didáctica universitaria* (pp. 25-35). La Muralla.
- Medina, M. del R., y Verdejo, A. L. (2005). Encuesta acerca de la deshonestidad académica estudiantil en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. *Pedagogía*, 38, 179-204.
- Medina, M. del R., y Verdejo, A. L. (2016). *Una mirada a la deshonestidad académica y el plagio estudiantil en algunas universidades de siete países de América Latina*.  
<https://goo.gl/oH6R6o>
- Mejía, J. F., y Ordóñez, C. L. (2004). El fraude académico en la Universidad de los Andes: ¿Qué, qué tanto y por qué? *Revista de Estudios Sociales*, 18(13), 13-25.
- Melguizo, E. (2016). Los errores ortográficos en trabajos académicos de alumnos universitarios. En *Aprendizajes plurilingües y literarios: Nuevos enfoques didácticos* (pp. 521-532). Universidad de Alicante.

- Mendoza, A. (2008). *Textos entre textos. Análisis de las conexiones textuales y la formación del lector*. Horsori.
- Mendoza, A. (2012). *Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario*. Octaedro.
- Meneses, J., Boixadós, M., Valiente, L., Vivas, P., y Armayones, M. (2005). Construcción de estrategias sistemáticas para la búsqueda exhaustiva de información en Internet: un marco de toma de decisiones aplicado a la información sobre psicología de la salud. *IRinformationresearch*, 10(3). <http://femrecerca.cat/meneses/publication/construccion-estrategias-sistematicas-busqueda-exhaustiva-informacion-internet/construccion-estrategias-sistematicas-busqueda-exhaustiva-informacion-internet.pdf>
- Ministerio de Interior. (2014). *Encuesta sobre hábitos de uso y seguridad de Internet de menores y jóvenes en España*. <http://www.interior.gob.es/documents/10180/2563633/Encuesta+sobre+hábitos+de+uso+y+seguridad+de+internet+de+menores+y+jóvenes+en+España/b88a590a-514d-49a2-9162-f58b7e2cb354>
- Monereo, C., y Fuentes, M. (2005). Aprender a buscar y seleccionar en Internet. En *Internet y competencias básicas* (pp. 27-50). Graó.
- Monereo, C., Fuentes, M., y Sánchez, S. (2000). Estratègies de Cerca i Navegació a Internet per part d'experts i principiants. *Interactive Educational Multimedia*, 1, 24-34. [https://www.researchgate.net/profile/Carles\\_Monereo/publication/237434253\\_Estrategies\\_de\\_Cerca\\_i\\_Navegacio\\_a\\_Internet\\_per\\_part\\_d'experts\\_i\\_principiants/links/004635262674699c9c000000/Estrategies-de-Cerca-i-Navegacio-a-Internet-per-part-dexperts-i-principi](https://www.researchgate.net/profile/Carles_Monereo/publication/237434253_Estrategies_de_Cerca_i_Navegacio_a_Internet_per_part_d'experts_i_principiants/links/004635262674699c9c000000/Estrategies-de-Cerca-i-Navegacio-a-Internet-per-part-dexperts-i-principi)
- Montecinos, A. (2013). Plagio y ética de la investigación científica/Plagiarism and ethics of scientific research. *Revista Chilena De Derecho*, 40(2), 711-726.

- Morduchowicz, R. (2008). *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Paidós.
- Moten, J., Fitterer, A., Brazier, E., Leonard, J., y Brown, A. (2013). Examining En línea College Cyber Cheating Methods and Prevention Measures. *Electronic Journal of e-Learning*, 11(2), 139-146.
- Mut, B., Morey, M., Comas, R., y Sureda, J. (2012). Prevalencia en la comisión de ciberplagio entre alumnos de ESO atendiendo a los resultados académicos en asignaturas del área de lengua y literatura. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 40.
- Nachmias, R., y Gilad, A. (2002). Needle in a Hyperstack. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(4), 475-486.
- Nakandakari, M. D. (2016). Plagio: ¿Qué es? ¿Qué hacer para evitarlo? Y ¿cuál es su implicancia científico-profesional? *Revista Ciencia e Investigación Médico Estudiantil Latinoamericana (CIMEL)*, 21(1), 2-4.
- O'Hanlon, N. (2002). Net knowledge: Performance of new college students on an Internet skills proficiency test. *ELSEVIER*, 5(1), 55-66.
- O'Reilly, T. (2005). *What is web 2.0: DesignPatterns and Business Models for the NextGeneration of Software*. <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>
- Oblinger, D. ., y Oblinger, J. . (2005). *Educating the net generation*. Educause.
- Ochoa, L., y Cueva, A. (2014). El plagio y su relación con los procesos de escritura académica. *Forma y Función*, 27(2), 95-113.  
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/47667/52731>
- Ochoa, L., y Cueva, A. (2016). Percepciones de estudiantes acerca del plagio. *Encuentros*, 14(2), 25-41.
- Ochoa, S., y Aragón, L. (2007). Funcionamiento metacognitivo de estudiantes universitarios

- durante la escritura de reseñas analíticas. *Universitas Psychologica*, 6(3), 493-506.
- Olaizola, A. (2015). Una propuesta para integrar la escritura digital en la alfabetización académica. *Suplemento SIGNOS ELE*.  
<https://p3.usal.edu.ar/index.php/elesup/article/view/3247/4001>
- Öngün, E., y Denirag, A. (2015). El uso de multimedias en las tareas académicas por los estudiantes. *Comunicar*, 44(XXII), 121-129.
- Pajares, S. (2005). El uso del hipertexto en la enseñanza de la literatura. En *Textualidades electrónicas* (pp. 193-211). UOC.
- Pardo, M., y Castelló, M. (2016). Teaching writing for learning at university: a proposal based on collaborative review/Enseñar a escribir para aprender en la universidad: una propuesta basada en la revisión colaborativa. *Infancia y Aprendizaje*, 39(3), 560-591.
- Parra, E. (2011). La cultura digital de los estudiantes universitarios en entornos académicos. *Signo y Pensamiento*, XXX(58), 144-155.
- Pastor, C. (2005). *Estudio transcultural del texto argumentativo: la carta de queja en español y en alemán*.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *REIFOP*, 14(1), 67-80.
- Pérez-Rodríguez, M. A., y Delgado, A. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 39(XX), 25-34.
- Perez, M. N. (2010). Elecciones lingüísticas en el proceso de planificación de un ensayo. *Signos2*, 43(72), 125-152.
- Pérez, M., Romero, M., Suárez, E., y Vaughan, N. (2015). *Manual de citas y referencias bibliográficas: Latino, APA, Chicago, IEEE, MLA, Vancouver*. Universidad de los Andes, Vicerrectoría Académica, Ediciones Uniandes.  
<https://universoabierto.org/2019/02/12/manual-de-citas-y-referencias-bibliograficas-403>

latino-apachicago-ieee-mla-vancouver/

- Pinto-Santos, R., Díaz, J., y Santos-Pinto, Y. A. (2018). Infoxicación y capacidad de filtrado: desafíos en el desarrollo de competencias digitales. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 18(1).
- Piscitelli, A. (1995). *Ciberculturas: en la era de las máquinas inteligentes*. Paidós.
- Poblete, M., Bezanilla, M. J., Fernández-Nogueira, D., y Campo, L. (2015). Formación del docente en competencias genéricas: un instrumento para su planificación y desarrollo. *Educación*, 52(1), 71-91. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.713>
- Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Replones, revista arbitrada en ciencias sociales y humanidades*, 60. [https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/252/kathryn\\_pole.pdf?sequence=2](https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/252/kathryn_pole.pdf?sequence=2)
- Porto, A. (2022). Uso de fuentes digitales y plagio en los trabajos académicos durante la pandemia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 61-74.
- Prendes, M. P., y Gutiérrez, I. (2013). Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 361, 196-222.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky - Digital Natives, Digital Immigrants - Part1.pdf>
- Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate* 5. *Innovate*, 5 (3). [http://www.innovateenlinea.info/pdf/vol5\\_issue3/H.\\_Sapiens\\_Digital-\\_\\_From\\_Digital\\_Immigrants\\_and\\_Digital\\_Natives\\_to\\_Digital\\_Wisdom.pdf](http://www.innovateenlinea.info/pdf/vol5_issue3/H._Sapiens_Digital-__From_Digital_Immigrants_and_Digital_Natives_to_Digital_Wisdom.pdf)
- Pujol, L. (2008). Búsqueda de información en hipermédios: efecto del estilo de aprendizaje y

- el uso de estrategias metacognitivas. *Investigación y Postgrado*, 23(3), 45-67.
- Pusak, J. P., y Otto, S. K. (1997). Taking Control of Multimedia. En D. Bush (Ed.), *Tecnology-Enhanced Language Learning* (pp. 1-46). National Textbook Company.
- Quinlan, T., y Alamargot, D. (2007). Highly Effective Writers and the Role of Reading: A Cognitive Approach to Composing in Professional Contexts. En *Writing documents in the Workplace* (pp. 61-74). Elsevier.
- Quiroz, R. (2013). Sanción al plagio de obras literarias en el Instituto Nacional de Defensa de la Competencia y de la Protección de la Propiedad Intelectual (Indecopi). *Perú Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, 28(63), 115-162.
- Ragnedda, M., y Muschert, G. (2013). *The Digital Divide: The Internet and Social Inequality in International Perspective*. Routledge.
- Rey-Abella, F., Blanch, C., y Folch-Soler, A. (2006). Nivel de conducta académica deshonesto entre los estudiantes de una escuela de ciencias de la salud. *Enfermería Clínica*, 16(2).
- Ricaurte, P., y Ortega, E. (2013). Prácticas de la generación digital en México. *Perspectivas en Comunicación y Periodismo*, 3.
- Ritzer, G., y Jurgenson, N. (2010). Production, consumption, prosumption the nature of capitalism in the age of the digital prosumer. *Journal of Consumer Culture*, 1, 13-36.
- Rodrigues, R. (2014). Búsqueda, selección y gestión de información académica de los nativos digitales: pocas sorpresas y grandes retos educativos. *Digital Education Review*, 26, 39-60.
- Rodríguez-Torrejón, D. A., Barrón-Cedeño, A., Sidorov, G., Martín-Ramos, J. M., y Rosso, P. (2011). Influencia del diccionario en la traducción para la detección de plagio translingüe. En *Intrinsic Plagiarism Analysis*. (pp. 63-82).

[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31224415/ceri2012\\_torrejon\\_barron.pdf?1367840071=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DInfluencia\\_del\\_diccionario\\_en\\_la\\_traducc.pdf&Expires=1609317633&Signature=hFjCsDO2~XWdDpf286WA9K~9am-QqYnTGCovYmB1fnz](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31224415/ceri2012_torrejon_barron.pdf?1367840071=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DInfluencia_del_diccionario_en_la_traducc.pdf&Expires=1609317633&Signature=hFjCsDO2~XWdDpf286WA9K~9am-QqYnTGCovYmB1fnz)

Rodríguez, A. (2006). *La brecha digital y sus determinantes*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Rodríguez, A. (2020). *Alfabetización, lectura y sociedad Una mirada desde la historia* (U. N. A. de México (Ed.)).

Rodríguez, J. L. (2004). Las alfabetizaciones digitales. *Bordón*, 56(3-4), 431-441.  
[https://www.researchgate.net/publication/39214323\\_Las\\_alfabetizaciones\\_digitales](https://www.researchgate.net/publication/39214323_Las_alfabetizaciones_digitales)

Roig, M. (2006). *Avoiding plagiarism, self-plagiarism, and other questionable writing practices: A guide to ethical writing*. <http://facpub.stjohns.edu/~roigm/plagiarism.doc>

Rojas-Revoredo, V., Huamaní, C., y Mayta-Tristán, P. (2007). Plagio en publicaciones científicas en el pregrado: experiencias y recomendaciones vol. 135issue 8(2007)pp: 1087-1088Published by Sociedad Médica de Santiago. *Revista médica de Chile*, 135(8), 1087-1088.

Rojas-Revoredo, Verónica, Huamaní, C., y Mayta-Tristán, P. (2007). Plagio en publicaciones científicas en el pregrado: experiencias y recomendaciones. *Revista médica de Chile*, 135(8), 1087-1088. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872007000800021>

Roldán, C., Vázquez, A., y Rivarosa, A. (2011). Mirar la escritura en la educación superior como un prisma. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3688200>

Romero-Rodríguez, L. M., Gadea, W., y Hernández, G. (2015). Incidencia de la diversificación del ecosistema comunicativo en la sobresaturación informativa.

*Comunicación*, 171-172, 24-31.

Romero, L. M., Torres, A., Pérez, A., y Agüaded, I. (2016). Analfanautas y la cuarta pantalla: ausencia de infodietas y de competencias... *Fonseca, Journal of Communication*, 12, 11-25.

Romero, M., y Minelli, J. (2011). La generación net se tambalea. Percepción del dominio de las Tic de estudiantes de Magisterio. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 12(3), 265-283.

Rosen, I. D., Carrier, I. M., y Cheever, N. A. (2010). *Rewired: Understanding the i-generation and the way they learn*. MacMillan.

Rouet, J.-F. (2006). *The skills of document use: From text comprehension to Webbased learning*. Erlbaum.

Rouet, J.-F., y Britt, M. (2011). Relevance processes in multiple document comprehension. En *Text relevance and learning from text*. Greenwich ct: Information Age Publishing.

Ruiz-Velasco, E. (2003). *Exploración y comunicación a través de la informática*. (M. Grupo y Iberoamérica. (Eds.)).

Ruiz, A. M. (2016). Fuentes digitales y fuentes impresas: Prácticas letradas y plagio en el marco universitario. *Revista chilena de literatura*, 94, 215-230.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-22952016000300011>

Saldaña, J. J. C., Quezada, C. C., Pena, A., y Mayta, P. (2010). Alta frecuencia de plagio en tesis de medicina de una universidad pública peruana. *Revista Perú Medicina Experimental y Salud Pública*, 27(1), 63-67.

Salinas, M. I., y Viticcioni, S. M. (2008). Innovar con blogs en la enseñanza universitaria presencial. *EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 27, 1-22.

Sánchez, A., López, M. Á., y Fernández, M. (2011). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas. , 8(1), 35-73.

- REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 35-73.
- Sánchez, M., Ruiz, C., y Pascual, I. (2011). La guía docente como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Bordón*, 63(2), 53-64.
- Sanvicén, P. (2015). *Hi ha llocs on agafar-se en aquest món líquid? Reflexions, preguntes i 19 cartes per a Zygmunt Bauman, de part de joves estudiants*. Edicions de la Universitat de Lleida.
- Sanvicén, P., Casanovas, M., y Capdevila, Y. (2019). *Uso versus competencia: el reto de los conocimientos TIC en educación superior* (p. 16).
- Sanvicén, P., y Molina, F. (2015). Efectos del uso de Internet como fuente principal de información. Evidencias en estudiantes de primer curso universitario. *Prisma Social*, 15, 352-386.
- Sartori, G. (2012). *Homovidens. La sociedad teledirigida*. Taurus.
- Schleicher, A. (2011). Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World. *OECD Publishing*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en>
- Schneider, B., y Andre, J. (2005). University Preparation for Workplace Writing: An Exploratory Study of the Perceptions of Students in Three Disciplines. *Journal of Business Communication*, 42(2), 195-208.
- Schultz, T. (1999). Interactive Options in En línea Journalism: A Content Analysis of 100 U.S. Newspapers. *Journal of Computer Mediated Communication*, 5(1). <http://www.ascusc.org/jcmc/vol5/issue1/schultz.html>
- Scribner, S., y Cole, M. (1981). *The Psychology of Literacy*. Harvard University Press.
- Segev-Miller, R. (2004). Writing-from-sources: the effect of explicit instruction on college students' processes and products. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 4(1), 5-33.
- Segev-Miller, R. (2007). Cognitive processes in discourse synthesis: the case of

- intertextual processing strategies. En *Writing and cognition* (pp. 231-250). Elsevier.
- Serrano, J. (2012). La desconexión digital periódica como parte de la alfabetización mediática Presentado en Las Media Enterprises y las Industrias Culturales, Investigar la Comunicación y los Nuevos Medios. *III Congreso Internacional Comunicación 3.0*.
- Serrano, J. ., Gutiérrez, I., y Prendes, M. P. (2016). *Internet como recurso para enseñar y aprender: una aproximación práctica a la tecnología educativa* (E. Editorial. (Ed.)).
- Shetzer, H., y Warschauer, M. (2000). An electronic literacy approach to network-based language teaching. En *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp. 171-185). Cambridge University Press.
- Shu-Sheng, L., Weng-Cheng, C., Wu-Hsiung, H., y Hsiu-Mei, H. (2006). Attitudes toward search engines as a learning assisted tool: approach of Liaw and Huang's research model. *Computers in Human Behavior*, 22(2), 177-190.
- Sigalés, C. (2004). Formación universitaria y TIC: nuevos usos y nuevos roles. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal* 1.1, 1.
- Sigalés, C., Mominó, J. ., y Meneses, J. (2009). TIC e innovación en la educación escolar española: estado y perspectivas. *TELOS. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 78.
- Sigales, C., y Mominó, J. M. (2004). *La escuela en la sociedad red: Internet en el ámbito educativo no universitario*. [https://www.uoc.edu/in3/pic/esp/pdf/PIC\\_Escoles\\_esp.pdf](https://www.uoc.edu/in3/pic/esp/pdf/PIC_Escoles_esp.pdf)
- Slaouti, D. (2002). The World Wide Web for academic purposes: old study skills for new? *English for Specific Purposes*, 21(2), 105-124.
- Solís, G., Cano, A., Antón, M., Alsina, L., y Rey, C. (2018). Plagio y ética en las publicaciones científicas. *An Pediatr (Barc)*, 90(1), 1-2.
- Spivey, N. (1991). *Transforming texts: constructive processes in reading and writing*. <http://www.nwp.org/cs/public/print/resource/667>
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: products, process, and students' reflections. *Journal*

*of Second Language Writing*, 14, 153-172.

Street, B. (1995). *Social literacies: critical approaches to literacy development, ethnography and education*. Longman.

Strømsø, H., Bråten, I., y Britt, M. (2010). Reading multiple texts about climate change: The relationship between memory for sources and text comprehension. *Learning and Instruction*, 20 (3), 192-204.

Sureda, J., Comas, J., Serrano, L., Nava, C., Oliver, M., y Morey, M. (2009). El Plagio académico entre el alumnado de la Universidad Tecmilenio. Resultados generales. *Informes de Investigación*.  
<http://www.ciberplagio.com/universidad/attachment.php?key=51>

Sureda, J., y Comas, R. (2008). *El plagio y otras formas de deshonestidad académica entre el alumnado universitario (Resultados generales de los datos de una encuesta realizada a los usuarios del portal UNIVERSIA)*.  
<http://ciberplagio.com/universidad/attachment.php%0A?key=41>

Sureda, J., Comas, R., Casero, A., Gili, M., Urbina, S., y Oliver, M. F. (2013). El plagio y otras formas de deshonestidad académica entre el alumnado de la Universitat de les Illes Balears: resultados generales, por género y por ramas de estudios. *IRIE Informes de recerca en educació*. <http://www.recercaeducativa.org/>

Sureda, J., Comas, R., y Morey, M. (2009). Las causas del plagio académico entre el alumnado universitario según el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 197-220.

Sureda, J., Comas, R., y Urbina, S. (2006). Internet como fuente de documentación académica entre estudiantes universitarios: una aproximación a partir del alumnado de educación social de la Universitat de les Illes Balears (UIB). *Sidoc Comunicació*.  
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/5547/01220073000131.pdf?s>

equence=1

Syms, H. (2004). *hypertext in the second school classrooms*.  
<http://ebbs.english.vt.edu/hthl/etuds/sims/project/hyperprojhome.html>

Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation* (McGraw Hi (Ed.)).

Tapscott, D. (2009). *Grown Up Digital. How the Net Generation is changing your world* (M. G. Hill. (Ed.)).

Tárraga, R., Fernández, M. I., Pastor, G., y Colomer, C. (2013). Descripción de una experiencia para el desarrollo de la competencia tecnológica de modo transversal en la formación inicial de los grados de maestro/a en educación infantil y en educación primaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 383-402.

Teeter, J. (2015). Deconstructing Attitudes towards Plagiarism of Japanese Undergraduates in EFL Academic Writing Classes. *English Language Teaching*, 8(1), 95-109.

Teixeira, A., y Rocha, M. (2006). Academic cheating in Austria, Portugal, Romania and Spain: a comparative analysis. *Research in Comparative and International Education*, 1(3).

Thompson, C. (2003). Information Illiterate or Lazy: How College Students Use the Web for Research. *Libraries and the Academy*, 3(2), 259-268.

Tolchinski, L. (2014). *La escritura académica a través de las disciplinas*. Octaedro.

Topping, K. (2010). Methodological quandaries in studying process and outcomes in peer assessment. *Learning and Instruction*, 20(4), 339-343.

Topping, Keith. (1997). Family electronic literacy: Home- school links through computers. *Reading*, 31.

Travieso, J. L., y Planella, J. (2008). La alfabetización digital como factor de inclusión social: una mirada crítica. *uocpapers*, 6, 1-9.

Tsai, M. J. (2009). En línea Information Searching Strategy Inventory (OISSI): A quick

- version and a complete version. *Computers y Education*, 53(2), 473-483.
- Tu, Y. W., Shih, M., y Tsai, C. C. (2008). Eighth graders' web searching strategies and outcomes: The role of task types, web experiences and epistemological beliefs. *Computers y Education*, 51(3), 1142-1153.
- Vaillant, D. (2013). Programa TIC y Educación Básica: integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la educación básica en América Latina. *Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)*, 52. [http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/08/Integracion\\_TIC\\_sistemas\\_formacion\\_docente.pdf](http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/08/Integracion_TIC_sistemas_formacion_docente.pdf)
- Valverde, T. (2016). *El desarrollo de la escritura académica con soporte digital para la formación inicial del profesorado*.
- Valverde, T. (2018). Escritura académica con Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación Superior. *RED Revista de Educación a distancia*, 58(14). <http://www.um.es/cad/red/58/valverde.pdf>
- Valverde, T., y Caro, T. (2015). *Desarrollo de la competencia en escritura académica con recursos digitales en el área de comunicación en lengua española*. *Nuevas est*, 1760-1774.
- Vargas, D. F. (2020). *Las percepciones de los alumnos suecos acerca de la escritura colaborativa en la clase de español*. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1449269/FULLTEXT01.pdf>
- Vázquez, A. (2005). ¿Alfabetización en la Universidad? *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria.*, 1(1), 1-12.
- Vázquez, A., Novo, M. D. C., Pelliza, L., y Jakob, I. (2010). *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. Unirio.
- Vázquez, E., Sevillano, M. L., y Fombona, J. (2016). Análisis del uso educativo y social de

- los dispositivos digitales en el contexto universitario panhispánico. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 453-469. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.224691>
- Veen, W. (2003). Homo Zappiens and the Need for New Education Systems. *The Learning Citizen*, 7.
- Venables, A., y Summit, R. (2003). Enhancing scientific essay writing using peer assessment. *Innovations in Education and Teaching International*, 40(3), 281-290.
- Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportunidades. *Transformar*, 4(1), 17-34.
- Villaseñor, V. Y. (2013). Hacia una didáctica de la escritura académica en la universidad. *Reencuentro*, 66, 90-101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34027019010>
- Villaseñor, V. Y. (2019). Hacia una didáctica de la escritura académica en la universidad. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 66, 91-101.
- Viñao, A. (2009). La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme. *EFORA*, 3(1), 5-19. [http://campus.usal.es/~efora/efora\\_03/articulos\\_efora\\_03/n3\\_01\\_vinao.pdf](http://campus.usal.es/~efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_vinao.pdf)
- Warschauer, M. (1999). *Electronic Literacies: Language, Culture, and Power in En línea Education*. Erlbaum.
- Warschauer, M. (2003). *Technology and social inclusion: rethinking the digital divide*. MIT Press.
- Warschauer, M. (2011). A literacy approach to the digital divide. *Cuadernos de Letras*, 28, 5-19.
- Webster, F. (2006). *Theories of the information society*. Routledge.
- Wessels, B. (2010). *Understanding the Internet: A socio-cultural perspective*. Palgrave.
- White, D. S., y Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for en línea engagement. *First Monday*, 16.

<http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/3171/3049>

Williams, P., y Rowlands, I. (2008). Information behaviour of the researcher of the future. En *British Library*.

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.643.8970&rep=rep1&type=pdf>

Wilson, C. (2012). Alfabetización mediática e informacional: proyecciones didácticas. *Comunicar*, 20(39), 15-24.

Xambó, R. (2010). Medios de comunicación: de la comunicación de masas a la sociedad de la información. En *Pensar nuestra sociedad globalizada. Una invitación a la Sociología* (pp. 295-334). Tirant lo Blanc.

Xie, I., y Joo, S. (2010). Transitions in search tactics during the Web-based search process. *Journal of the american society for information science and technology*, 61(11), 2188-2205.

Yuan, X., y Belkin, N. J. (2010). Investigating information retrieval support techniques for different information-seeking strategies. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 61(8), 1543-1563.

Zabala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente hace con la lectura y la escritura. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 47, 71-79.

Zabalza, M. A. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES (Guía de guías)*. Universidad de Santiago de Compostela. <https://www.udc.gal/grupos/apumefyr/docs/guiadeguias.pdf>

Zavala, V. (2008). La literacidad, o lo que la gente ‘hace’ con la lectura y la escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 71-79.

## **ANEXOS**



## **Anexo 1. Cuestionario CODI**

[https://drive.google.com/file/d/1cPcJn2lfV7F\\_rxwoI2B8nnLNB3Ebjbvr/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1cPcJn2lfV7F_rxwoI2B8nnLNB3Ebjbvr/view?usp=drive_link)

## **Anexo 2. Codificación datos CODI**

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1a65CzHave5dKiok4gZNSiL\\_4wzbn49tP/edit?usp=sharing&ouid=112626382816456774236&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1a65CzHave5dKiok4gZNSiL_4wzbn49tP/edit?usp=sharing&ouid=112626382816456774236&rtpof=true&sd=true)

## **Anexo 3. Guías docentes analizadas de la UdL**

Anexo 3.1. Guías docentes ETSEA

[https://drive.google.com/file/d/17cLP3\\_McfA0T9afSID\\_H7y-kQzkwO7H0/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/17cLP3_McfA0T9afSID_H7y-kQzkwO7H0/view?usp=drive_link)

Anexo 3.2. Guías docentes FDET

[https://drive.google.com/file/d/1we-K\\_n9v0WYnHTaamXOOapIdvln9TNMq/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1we-K_n9v0WYnHTaamXOOapIdvln9TNMq/view?usp=drive_link)

Anexo 3.3. Guías docentes FEPTS (Plan Bilingüe)

[https://drive.google.com/file/d/1loljq5JIARGuObjse28KugsyEnEWFjlp/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1loljq5JIARGuObjse28KugsyEnEWFjlp/view?usp=drive_link)

Anexo 3.4. Guías docentes FEPTS (Modalidad Dual)

[https://drive.google.com/file/d/18dHhYyl7r7OspIK3Jogh9iSRw-6Vtq2\\_/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/18dHhYyl7r7OspIK3Jogh9iSRw-6Vtq2_/view?usp=drive_link)

Anexo 3.5. Guías docentes FEPTS (Educación Primaria)

[https://drive.google.com/file/d/1g7JPMhmi2bD4vZn8L02JZ7YZQUqtHGJU/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1g7JPMhmi2bD4vZn8L02JZ7YZQUqtHGJU/view?usp=drive_link)

Anexo 3.6. Guías docentes FIF

[https://drive.google.com/file/d/1vPY8xzL5vxJ8epUAF-z259pwFp615qDU/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1vPY8xzL5vxJ8epUAF-z259pwFp615qDU/view?usp=drive_link)

Anexo 3.7. Guías docentes FLL

[https://drive.google.com/file/d/1RgaQLFvHDy-kul1cDzb1gsXB94IjlYsb/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1RgaQLFvHDy-kul1cDzb1gsXB94IjlYsb/view?usp=drive_link)

Anexo 3.8. Guías docentes FM

[https://drive.google.com/file/d/1QyRxy7E9IbgksmwQVCabz7ZdTfMgXZgT/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1QyRxy7E9IbgksmwQVCabz7ZdTfMgXZgT/view?usp=drive_link)

Anexo 3.9. Guías docentes EPS

[https://drive.google.com/file/d/1891\\_4X1ChDRa0b-UFmhFyovw46XF9bwD/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1891_4X1ChDRa0b-UFmhFyovw46XF9bwD/view?usp=drive_link)

Anexo 3.10. Guías docentes INEFC

[https://drive.google.com/file/d/1TwyKTTKgiS\\_J5W11W55HiTqI9BiEy-In/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1TwyKTTKgiS_J5W11W55HiTqI9BiEy-In/view?usp=drive_link)

#### **Anexo 4. Codificación datos guías docentes de la UdL**

Anexo 4.1. ETSEA-Doble grado de Veterinaria y Ciencia y Producción Animal

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/18VL-W8mfK\\_xd4fI9GXq0N7\\_iGpjHDuiX/edit?usp=sharing&oid=112626382816456774236&rt\\_pof=true&sd=true](https://docs.google.com/spreadsheets/d/18VL-W8mfK_xd4fI9GXq0N7_iGpjHDuiX/edit?usp=sharing&oid=112626382816456774236&rt_pof=true&sd=true)

Anexo 4.2. FDET-Grado de Administración y Dirección de Empresas

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1glmGV\\_mOkGfl7mQpLrtqcambM07kVF-/edit?usp=sharing&oid=112626382816456774236&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1glmGV_mOkGfl7mQpLrtqcambM07kVF-/edit?usp=sharing&oid=112626382816456774236&rtpof=true&sd=true)

Anexo 4.3. FEPTS-Grado de Educación Primaria

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/12Ln3nBuNtOJQPb8Z7LOUKs2I5IhtWwew/edit?usp=sharing&oid=112626382816456774236&rtpof=true&sd=true>

Anexo 4.4. FIF-Grado de Enfermería

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/12NfmnlsvU000trkVX5pNlSretSAGVmA/edit?usp=sharing&oid=112626382816456774236&rtpof=true&sd=true>

Anexo 4.5. FLL-Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1CXagKv9BflDFNWIXNjIQOW\\_afalCJMHk/edit?usp=sharing&oid=112626382816456774236&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1CXagKv9BflDFNWIXNjIQOW_afalCJMHk/edit?usp=sharing&oid=112626382816456774236&rtpof=true&sd=true)

Anexo 4.6. FM-Grado de Medicina

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1-Uba82v4KVyFXB6PBK07gFEO7p7Y-ac3/edit?usp=sharing&oid=112626382816456774236&rtpof=true&sd=true>

Anexo 4.7. EPS-Grado de Ingeniería Informática

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1kfoU4J1mba9O0R-7-WK6BKhqO6vKTIR1/edit?usp=sharing&oid=112626382816456774236&rtpof=true&sd=true>

Anexo 4.8. INEFC-Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1e92pI7TY5UgNyd2EUEg05\\_aTepCUDZt9/edit?usp=sharing&oid=112626382816456774236&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1e92pI7TY5UgNyd2EUEg05_aTepCUDZt9/edit?usp=sharing&oid=112626382816456774236&rtpof=true&sd=true)