



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**Literacidad digital y académica:
contraste preliminar entre dos universidades****Digital and academic literacies: a preliminary contrast between two universities**

Montserrat Casanovas Catalá*, Yolanda Capdevila Tomás**, Lirian Astrid Ciro***

Resumen

Este artículo se deriva de una investigación que pretende examinar las prácticas de construcción de textos académicos de estudiantes universitarios a partir del análisis de los recursos y herramientas digitales que utilizan en la redacción de sus composiciones. Para establecer un diagnóstico preliminar, se presentan algunos resultados de un cuestionario piloto aplicado en la Universidad de Lleida (España) y en la Universidad del Valle (Colombia). Este estudio es cualitativo con enfoque descriptivo. En este marco, se analizan algunas respuestas relacionadas con el perfil tecnológico y el empleo de herramientas Web 2.0 en la escritura académica. El análisis preliminar de los datos permite observar ciertas lagunas competenciales en el manejo académico de la tecnología. Por tanto, se considera necesario tener en cuenta en la formación de los futuros maestros las competencias digitales académicas, tanto en lo correspondiente a aspectos técnicos, como críticos y didácticos. En definitiva, se ofrece un panorama muy general en torno al acercamiento a la lengua escrita de las nuevas generaciones.

Palabras clave: enseñanza de la lengua, escritura académica, herramientas Web 2.0, literacidad digital, nuevos estudios de literacidad, TIC.

Abstract

The current study aims at examining academic text construction practices of college students from the analysis of digital resources and tools they use when writing academic texts. To set a preliminary diagnosis, some results of a pilot questionnaire administered at Universidad de Lleida (Spain) and Universidad del Valle (Colombia) are presented. This study is qualitative with a descriptive approach. In this context, some answers related to the technological profile and the use of Web 2.0 tools in academic writing are analyzed. The preliminary analysis of the data shows that it is essential to include the development of academic digital competences, both from a technical, critical and didactic point of view, in the teacher education programs. In short, it provides an overview of how new generations approach written language.

Keywords: language teaching, academic writing, Web 2.0 tools, digital literacy, New Literacy Studies, ICT.

* Doctora en Filología Hispánica. Profesora de la Universidad de Lleida (Lleida, España), Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social, Departamento de Didácticas Específicas. Correo electrónico: m.casanovas@didesp.udl.cat—ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1176-5020>

** Magíster en Lenguas Aplicadas y Magíster en Psicopedagogía. Profesora de la Universidad de Lleida (Lleida, España), Facultad de Educación, Psicología y Trabajo Social, Departamento de Didácticas Específicas. Correo electrónico: y.capdevila@didesp.udl.cat—ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7098-7646>

*** Doctora en Humanidades y Educación. Profesora de la Universidad del Valle (Cali, Colombia), Facultad de Humanidades, Escuela de Ciencias del Lenguaje. Correo electrónico: lirian.ciro@correounivalle.edu.co—ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2778-738X>

Introducción

El binomio *tecnología/enseñanza de lenguas* ha despertado interés en los investigadores de diferentes ámbitos desde hace varias décadas, interés que se ha visto renovado conforme han surgido diferentes elementos tecnológicos susceptibles de ser incorporados en la docencia. El advenimiento de internet ha marcado un hito en este sentido, puesto que ha pasado de ser un elemento nuevo e innovador en el aula, como ya señalaran hace unos años Warschauer y Healey (1998), pero empleado puntualmente para la realización de ejercicios mecánicos, a convertirse en una macroherramienta válida para el aprendizaje de múltiples aspectos, tanto lingüísticos como extralingüísticos, casi omnipresente en el aula y fuera de ella¹.

En este contexto, se pueden encontrar, mediante una generalización, los siguientes tipos de investigaciones que relacionan TIC y educación en el ámbito lingüístico²: 1) los que reflexionan acerca de la interrelación entre la enseñanza lingüística y las TIC; 2) los que analizan el aprendizaje de las habilidades de comprensión y producción en ambientes digitales; 3) las contribuciones enfocadas a destacar experiencias acerca de la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de lenguas extranjeras; y 4) los aportes que analizan el empleo de recursos digitales en la enseñanza lingüística³.

Trenchs (2001), hace varios años, realizaba una puntualización interesante sobre la fuerza que ya

había tomado entonces el uso de las TIC en el área de lengua:

Si en sus inicios (los ochenta) nos referíamos a estas tecnologías aplicadas como CALL (*Computer Assisted Language Learning*, es decir, aprendizaje de lenguas asistido por ordenador) porque la tecnología constituía un mero complemento a la docencia, ahora hemos empezado a referirnos a estas aplicaciones pedagógicas como TILL (*Technology – Integrated Language Learning*) o aprendizaje de lenguas integrado en la tecnología. (Trenchs, 2001, p. 32)⁴

Este es, precisamente, el camino que ya se vislumbraba, como decíamos, a principios del año 2000, y que ha tomado la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza de la lengua. El computador ya no es visto como un “tutor” mecánico que adiestra al estudiante en ejercicios repetitivos (Levy y Stockwell, 2013), sino que se concibe como un “estímulo” para la realización de acciones comunicativas y epistémicas. Desde este punto de vista se potencia, pues, un modelo comunicativo en la enseñanza de la lengua, reforzado por las posibilidades del computador como contenedor de herramientas (internet, programas informáticos, aplicaciones...) de las que puede hacer uso el profesor para lograr una enseñanza lingüística eficaz. No cabe duda de la importancia que revisten recursos como estos que permiten el aprendizaje lingüístico en contexto.

En otra dirección, Cruz Piñol (2002) considera que el cambio desde la escritura y la lectura, al que conduce la hipertextualidad, no afecta al computador como utensilio, sino al canal de comunicación. Esta autora realiza una reflexión

1 Puede hallarse un panorama actualizado de las distintas corrientes y aplicaciones de la tecnología en el aula de lenguas en Beatty (2013) y Levy y Stockwell (2013).

2 En gran parte de estas investigaciones se evidencian las ventajas de la integración de las TIC en el área de lengua, pero también se resaltan sus desventajas. Entre ellas, que el estudiante no sepa cómo abordar todos los datos que se encuentra y que sufra la *infoxicación* que señalara Cornella (1996). Precisamente, desde diferentes ámbitos de estudio (la biblioteconomía, la tecnología educativa o la lingüística) se analizan los comportamientos informacionales de los denominados *nativos digitales*. Véase, a este respecto, Castelló (2009), Wilber (2009), Ballano y Muñoz (2010) y Khan, Bhatti y Khan (2011), entre otros.

3 Los autores tienden a tratar estos aspectos teóricos y prácticos de manera interrelacionada. Este es el caso de Lamy y Hampel (2007), Bonvin (2009) o Cruz (2014), entre muchos otros.

4 Desde esos primeros años se han sucedido los sintagmas que pretenden reflejar la relación de la tecnología con el aprendizaje de lenguas. Desde ese inicial CALL –o ELAO, enseñanza de lenguas asistida por ordenador, en su traducción en español– se ha pasado al *mobile assisted language learning* (MALL), o aprendizaje móvil, que se considera una sección del *mobile learning* (ML, aprendizaje móvil), definido por el empleo de dispositivos móviles para el aprendizaje de lenguas. Puede hallarse un estado de las tendencias recientes en ML en Wu *et al.* (2012). Kukulskahulme (2005) recoge diversos estudios de su aplicación en diferentes contextos educativos.

sobre la escritura del hipertexto e indica que “a diferencia del texto escrito en una hoja de papel, el hipertexto se basa en una nueva relación entre el pensamiento y el espacio” (Cruz Piñol, 2002, p. 28); se lee en una pantalla y esta no es una página.

En esta misma línea, es pertinente la afirmación de Martín-Barbero (2003, p. 80):

El lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para esperarse, densificarse y convertirse en estructural. Pues la tecnología remite hoy no a la novedad de unos aparatos sino a nuevos medios de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras.

Desde esta perspectiva, Cassany (2006, p. 178) señala que en los ambientes virtuales, al encontrarnos con nuevas prácticas discursivas, nuevos géneros (correo electrónico, chat, página web) y nuevas estructuras (hipertexto), es necesario desarrollar nuevas competencias y habilidades técnicas, lingüísticas y semióticas.

Por su parte, Cruz Piñol (2003) indica las posibilidades de internet para la enseñanza de las lenguas; en ella están, al servicio de docentes y estudiantes, los diversos medios de comunicación (televisión, radio, prensa, correo, fax, teléfono, etc.), representados en los géneros electrónicos que corresponden a estos medios en el contexto virtual, por ejemplo: correo electrónico, foros, chats, simulaciones telemáticas, foros auditivos, pizarras virtuales; sin embargo, el provecho para el ámbito educativo “dependerá en gran medida de los contextos de aprendizaje en los que vayan a ser integrados” (Cruz Piñol, 2003, p. 312). Con todo, son manifiestas las ventajas que entraña contar con estos medios en un mismo espacio, empezando por la accesibilidad, la gratuidad y la actualización constante de los materiales.

Así pues, el auge de las TIC en ámbito educativo conlleva transformaciones profundas en las prácticas didácticas y en las concepciones pedagógicas, por cuanto “los cambios que se están produciendo

en el mundo educativo son técnicos porque estamos cambiando las herramientas y los materiales con los que trabajamos, pero también son cualitativos porque todo contexto educativo (sea una escuela, sea una universidad) se transforma con la introducción de una herramienta nueva” (Trenchs, 2001, p. 23). Lo anterior propicia un debate en el que los docentes y entes gubernamentales deben analizar los modelos didácticos y pedagógicos, así como los tipos de aprendizaje que se generan gracias al empleo de las TIC en la educación, en virtud de que “pueden aprovecharse fácilmente en el aula para mejorar y diversificar el aprendizaje y la enseñanza de lenguas” (Trenchs, 2001, p. 33).

Según esta misma autora, aunque existen programas informáticos que se basan en una “instrucción pautada, repetitiva y memorística”, la mayoría de las herramientas digitales posibilitan el desarrollo de entornos que generan aprendizajes constructivos, es decir, significativos; esta autora realiza un recuento de dichas herramientas: programas informáticos basados en la exploración, las simulaciones, los entornos virtuales, los programas de concordancia y los corpus de textos auténticos. Todos estos recursos posibilitan que los estudiantes potencien sus habilidades lingüísticas y lleguen incluso a determinar las reglas sintácticas y elementos léxicos por sí mismos, aspecto también señalado por Warschauer y Healey (1998).

En este contexto, la utilización de programas informáticos producidos específicamente para el aprendizaje de lenguas puede, por una parte, introducir en el entorno del aprendizaje de lenguas más cantidad y variedad de *input*; por otra, puede aportar distintos modos de acceder a la información y, por tanto, incrementar el aprendizaje individualizado. En este sentido, sería importante tener en cuenta que es necesario

[...] promover en las aulas universitarias una alfabetización explícita de las estrategias y procedimientos indispensables para utilizar de manera efectiva cada uno de los procesos implicados en la resolución de tareas híbridas en las que hay que

leer para escribir, desde la representación de la tarea [...], la búsqueda de información científica relevante [...], los procesos de comprensión de múltiples documentos [...], de síntesis del discurso [...] y de integración de la información con un propósito comunicativo disciplinar. (Castelló, Bañales y Vega, 2011).

Finalmente, como muestra de los proyectos de investigación llevados a cabo recientemente en los contextos del presente trabajo, mencionaremos dos estudios, el primero desarrollado en el ámbito universitario colombiano y el segundo en el español.

La primera investigación, “Aprender, enseñar idiomas y formarse como docente a través de la plataforma *Lingweb*: impacto en la educación universitaria y secundaria y lineamientos para el trabajo virtual” (2011-2014), ha sido llevada a cabo en la Escuela de Ciencias del Lenguaje, Facultad de Humanidades, de la Universidad del Valle, por el Equipo de Investigación en Lingüística Aplicada (EILA) y el Grupo de Investigación en Bilingüismo, y financiada por la Vicerrectoría de Investigaciones de dicha universidad. En ese proyecto se realizó “una encuesta de autopercepción de los niveles de multiliteracidad de un grupo de profesores y estudiantes de lenguas extranjeras de la Universidad del Valle” (Areiza, Berdugo y Tejada, 2014, p. 153). De acuerdo con los datos recogidos, el análisis mixto (cuantitativo y cualitativo) de dicha encuesta, arrojó las siguientes conclusiones:

[...] ambos grupos se autoperceben en muy buenos niveles de literacidad funcional básica suficientes para el trabajo en el computador y en la Web. Sin embargo, la literacidad funcional en aspectos más complejos y necesarios para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en estos entornos fueron inferiores. Ambos grupos reportaron sentimientos muy favorables hacia los computadores y el trabajo en la Web y sus niveles de literacidad crítica fueron inferiores a los de su literacidad funcional. Los profesores además presentaron un nivel

alto aunque cercano al nivel medio en cuanto a sus habilidades y destrezas pedagógicas para la integración de las TIC en la enseñanza, pero reportaron dificultades especialmente en el diseño de material didáctico en estos entornos. De manera similar, se observaron niveles aceptables de uso de enfoques de enseñanza críticos mediados por las TIC con dificultades en lo que respecta al acompañamiento de los estudiantes en la elaboración y difusión de materiales electrónicos que susciten la reflexión sobre problemáticas sociales de interés. (Areiza, Berdugo y Tejada, 2014, p. 153)

Por otra parte, la investigación “Perfiles de alumnos según el uso deseado de las TIC por el profesor universitario” (Santamaría, San Martín y López, 2014) pretendía “conocer, según los alumnos, el uso deseado de las TIC por el profesor universitario” (2014, p. 37), con esta finalidad, en tres universidades españolas –Universidad de Burgos, Universidad de Valladolid y Universidad Europea Miguel de Cervantes–, se realizaron 768 encuestas a estudiantes de pregrado de primer semestre. Los investigadores, de acuerdo con los resultados del análisis de las encuestas, identifican tres tipos de perfiles de estudiantes: “los motivados, los resignados y los reticentes al uso de las TIC” (2014, p. 37).

Estos trabajos investigativos que dan cuenta de la relación lengua/TIC y de la utilización de variados recursos para la enseñanza lingüística llevan a pensar en diversas posibilidades para el docente de lengua, y se constituyen en antecedentes valiosos de la investigación que esbozamos; por ello, es relevante acercarse a ellos, para así crear un plan de acción en la enseñanza lingüística que permita la utilización de las nuevas tecnologías como lo que son: medios para lograr comunicaciones efectivas a partir de textos auténticos, aspecto que se podría aprovechar ampliamente en la potenciación de la habilidad escritural, puesto que “si ya no se puede ver ni representar como antes, tampoco se puede escribir ni leer como antes” (Martín-Barbero, 2003, p. 66).

Nuevas literacidades

De acuerdo con lo planteado en el apartado anterior, el ámbito de la didáctica de las lenguas y la investigación lingüística no ha quedado al margen de este panorama y se ha interesado por el papel que las TIC desempeñan en la enseñanza. En este contexto, en Iberoamérica están en auge investigaciones alrededor de la temática de las nuevas literacidades –área en la que se enmarca la presente investigación– cuyo punto nodal es evidenciar la influencia de recursos virtuales en las prácticas de lectura y de escritura de los nativos y de los inmigrantes digitales⁵, en el marco de la *literacidad digital*.

Con esta investigación, se busca contribuir con este ámbito de estudio que relaciona lengua y TIC, conocido en inglés como *new literacy studies*⁶ (*nuevos estudios de literacidad*, NEL). Esta perspectiva de investigación propone un concepto de literacidad centrado en su componente social, desde el cual se sostiene que las prácticas de escritura están socialmente determinadas. Desde ese punto de vista, se ha incorporado un enfoque etnográfico en la investigación de la escritura, con el que se pretende analizar e interpretar las prácticas discursivas, considerando que se enmarcan en interacciones sociales más amplias, configuradas histórica y socialmente por el ámbito disciplinar y la cultura (Gee, 1991).

Desde hace unos años los NEL han efectuado un giro hacia la inclusión de las TIC en su paradigma de investigación (Nixon, 2003; Mills, 2010) y se ocupan de la manera en la que estas influyen en la construcción discursiva. En este contexto, el estudio de las tecnologías de la

información y la comunicación en los procesos de interacción interesa a los NEL, debido a que estas forman parte de prácticas situadas e influyen en la forma de comunicarnos y, por tanto, en nuestras prácticas de escritura y de lectura (Barton y Lee, 2013).

Esta área se ha denominado estudios de literacidad digital (*digital literacy studies*⁷) y es un ámbito de estudio muy fértil. Baste como muestra las aportaciones de Cassany⁸ (2011), Lankshear y Knobel (2011) o Jones, Chik y Hafner (2015).

Metodología

La investigación de la que se deriva el presente artículo es cualitativa con un enfoque descriptivo, basado en la recolección de datos y parte de la inquietud, como docentes que somos, de conocer las prácticas de las nuevas generaciones en la construcción de los textos académicos, tanto a nivel individual como colectivamente.

Desde ese punto de vista, abordaremos cómo se emplean las herramientas web 2.0 en la construcción de los textos académicos. Para ello, partimos del diseño de un cuestionario semicerrado⁹, en el que se especifican diferentes variables respecto a diversos aspectos que se deben considerar en la redacción del texto, teniendo en cuenta los siguientes elementos: 1) las fuentes empleadas en su elaboración, 2) el proceso seguido y 3) la construcción textual en sí misma.

Como se ha comentado, este cuestionario se ha empleado para una prueba piloto en el primer semestre de 2016, aplicada tanto en la Universidad

5 Esta metáfora se está reevaluando; por ejemplo, existe la propuesta de *residentes y visitantes digitales*, planteada por White y Le Cornu (2011).

6 El Grupo de Investigación sobre Literacidad Crítica (Universidad Pompeu Fabra) trabaja desde hace ya unas décadas en la cuestión. Pueden hallarse las publicaciones del grupo al respecto en las páginas web de los proyectos que se han encargado de ello: IES2.0 (<https://sites.google.com/site/ies201x1/resultats/publicacions>), por un lado, y el vigente ICUDE15 (<https://sites.google.com/site/icudel15/results/papers>) (Consulta: 30/12/2016). Asimismo, en la página web del Grupo de Investigación en Mediación Lingüística (GIML) se encuentra un listado muy completo de referencias en cuanto al tema: <http://www.giml.udl.cat/bases-de-dades/bib-alfabetizacio-digital/> (Consulta: 30/12/2016).

7 Al respecto, Warschauer (2010) elabora un completo estado de la cuestión.

8 Los aportes del Grupo de Investigación sobre Literacidad Crítica, coordinado por este investigador, han sido ciertamente muy significativas en este terreno, desarrollando, entre otros, los siguientes proyectos: “Descripción de algunas prácticas letradas recientes. Análisis lingüístico y propuesta didáctica” (2007-2010), “IES2.0: Prácticas letradas digitales. Materiales, actividad de aula y recursos lingüísticos en línea” (2012-2014) e “Identidades y culturas digitales en la educación lingüística” (2015-2017), del que nos ocupamos en este artículo. En el siguiente enlace se puede encontrar información acerca de los proyectos enunciados: http://www.upf.edu/pdi/daniel_cassany/es/rec/projectes.html [Consulta: 30/12/2016]

9 Para una descripción general del cuestionario, véase Casanovas (2016, p. 79). Este cuestionario ha sido elaborado por el GIML de la Universidad de Lleida, y adecuado y aplicado como piloto en el primer semestre de 2016 en la Universidad del Valle por la investigadora Lirian Ciro, también miembro de este grupo de investigación.

de Lleida como en la Universidad del Valle. En este último centro, el cuestionario se ha aplicado a 40 estudiantes de primeros semestres de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, y en la Universidad de Lleida se aplicó el mismo cuestionario a 61 informantes de los cuatro cursos del Grado en Educación Primaria.

Pensamos que, aunque contamos con una muestra relativamente pequeña, el examen de los datos recogidos nos permitirá detectar tendencias entre los dos países que permitan configurar las prácticas de uso de la tecnología en las dos universidades, con la finalidad de iniciar el diagnóstico de la presente situación, cuyo análisis pueda llevar a proponer –en otra fase de esta investigación– herramientas didácticas que ayuden a los estudiantes a incorporar de manera eficaz y ordenada las competencias digitales relacionadas con sus quehaceres académicos.

Contexto de aplicación del cuestionario

Por lo que se refiere a las instituciones en las que se ha realizado la investigación, la Universidad de Lleida (UdL) es una institución pública española que forma parte del campus de excelencia Íberus¹⁰ y consta de siete facultades repartidas en tres campus, además de tres centros adscritos, situados en la misma ciudad de Lleida¹¹. El personal docente e investigador total es de 987 profesionales, que imparten docencia a un total de 11.010 alumnos. Actualmente cuenta con 32 estudios de grado, 9 dobles titulaciones de grado, 38 másteres oficiales y nueve programas de doctorado.

Por su parte, la Universidad del Valle (Univalle) es una institución pública de Colombia, reconocida con Acreditación Institucional de Alta Calidad (2014-2024) por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de ese país. Está ubicada en la ciudad Santiago de Cali, capital del departamento del

Valle del Cauca, y tiene varias sedes en la región¹². Cuenta con 957 profesores de planta que atienden a una población de 28.138 estudiantes. Tiene 143 programas de pregrado y 115 de posgrado.

Perfil social de los encuestados

En cuanto al perfil social de los estudiantes, podemos decir que en ambos casos la muestra se halla altamente feminizada, como es habitual en los estudios universitarios relacionados con el mundo educativo. Así, el 65 % de los encuestados en Univalle son mujeres y el 74 % en la UdL. Como era de esperar, la media de las edades también es similar, situándose en la franja de los 19 y los 20 años.

En cuanto al nivel socioeconómico, según el último anuario estadístico de Univalle (2014) elaborado por la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional (OPDI), la población estudiantil se ubica, principalmente, en los estratos 2 y 3 (bajo y medio-bajo) (p. 72). En el caso de la UdL, aunque no hay estudios específicos que analicen la filiación socioeconómica de los estudiantes, sí disponemos de los datos de un estudio realizado recientemente¹³ que recoge las respuestas de los estudiantes de primer curso respecto a cómo se sitúan en la escala social. A tenor de estas cifras, el 35,6% de estudiantes se perciben como clase media, el 26,5% como la media-baja y el 23,9% como la baja.

Resultados

Como hemos comentado, vamos a ocuparnos a continuación del análisis de los datos recogidos respecto a tres aspectos: a) dispositivos de conexión, b) su conocimiento y uso de herramientas en línea y c) el uso de esas herramientas en el proceso de elaboración del texto académico.

10 Este campus agrupa las universidades de Lleida, Zaragoza, La Rioja y la Universidad Pública de Navarra (<http://www.campusiberus.es>).

11 Actualmente, tiene también un campus en Igualada, una ciudad de tamaño mediano cercana a Lleida, y una sede en Barcelona, donde se halla la Ostelea School of Tourism & Hospitality.

12 En Buga, Caicedonia, Cartago, Norte del Cauca, Pacífico, Palmira, Tuluá, Yumbo y Zarzal (Univalle, 2014).

13 El trabajo, titulado “Estudio de las competencias digitales de los estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad de Lleida (UdL)” se llevó a cabo en los meses de marzo y abril de 2016. Esta investigación fue promovida por el Vicerrectorado de Docencia y el Vicerrectorado de Estudiantado de la UdL. En este estudio participaron 1150 estudiantes de primer año de todos los programas de pregrado impartidos en la UdL.

Dispositivos de conexión

Analizaremos, en primera instancia, cuáles son las herramientas tecnológicas que poseen y utilizan los estudiantes de cada institución. En concreto, nos interesa contrastar el uso entre los tres dispositivos mixtos, es decir, susceptibles de ser empleados tanto en el ámbito social como en el académico: el computador, la tableta y el teléfono inteligente, por cuanto ello puede ofrecernos datos interesantes respecto al nivel de conectividad de los estudiantes. Los datos recogidos se consignan en la Figura 1:

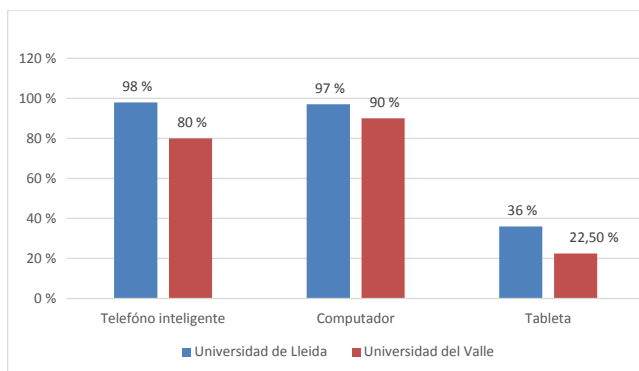


Figura 1. Soportes tecnológicos

Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, el dispositivo más usado difiere en los dos países; por un lado, en la UdL, el teléfono inteligente es el soporte más usual (98%), seguido muy de cerca por el computador (97%), mientras que en Univalle es este último el más empleado (90%) a una cierta distancia del teléfono inteligente (80%). El uso de la tableta es también algo superior en el caso de la UdL, lo que sugiere que los estudiantes de esta universidad son más proclives a los dispositivos en itinerancia.

Ha de tenerse en cuenta que el mayor uso del teléfono móvil en España se explica por las altas cifras de uso de este dispositivo en general. Así, según el estudio realizado por Deloitte Mobile Consumer Survey (2015), 88% de españoles cuentan

con un teléfono inteligente, de esta manera España se sitúa solo después de Singapur, país que cuenta con un 92% de usuarios con este dispositivo. Además, el informe *SIE15* de la Fundación Telefónica (2015) refleja que el móvil fue el dispositivo más empleado para conectarse a internet en España ya en 2015, por delante del ordenador (88,2% frente a 78,2%). Estas cifras, pues, de uso general del teléfono móvil pueden explicar esa mayor tendencia a su empleo por parte de los encuestados.

En ese sentido, los datos recogidos en la universidad española analizada son similares a los hallados en otras investigaciones. Así, por ejemplo, Prendes, Gutiérrez y Castañeda (2015) documentan, en un estudio realizado en la Universidad de Murcia a través de un cuestionario administrado a 487 estudiantes, que “la gran mayoría (86%) accede [a la Red] habitualmente o siempre a través del teléfono móvil” (Prendes, Gutiérrez y Castañeda, 2015, p. 185).

Este uso prioritario pone en evidencia que el estudiante desarrolla diversas actividades (sociales, pero también académicas) en ese dispositivo y no en una computadora, como habría sido más habitual hace unos años. Como lo señalan Silva y Martínez (2017), en el ámbito académico

[...] el *Smartphone* utilizado de manera adecuada puede ser: una agenda escolar (Google Calendar); un compañero de estudio (YouTube, Frog Dissection, Brainpop, Google Reader, Freedly, etc.); diccionario personalizado (Diccionario de español de la RAE para móviles, Wordreference); tu tablón de ideas, sugerencias y tareas por hacer (Evernote o Simplemind); planificador de estudio (a través de la metodología Timeboxing, la aplicación 30/30); tu propio autoevaluador, te puede ayudar a saber si te has aprendido o no la lección de hoy (Socrative, Sat Pre Apps); gestor de contenidos y tu mejor aliado para obtener apuntes y hacer un trabajo cooperativo con tus compañeros (Dropbox o Google Drive).

Lo anterior nos lleva al concepto de *aprendizaje a través de dispositivos móviles o aprendizaje*

*móvil (mobile learning)*¹⁴. Este, nacido de la integración de dispositivos de funcionalidad primera básicamente social, no puede ignorarse desde el punto de vista académico y es necesario, como afirman Vázquez-Cano y Sevillano (2015), integrarlo en los entornos educativos universitarios.

Uso de herramientas en línea en el proceso de elaboración del texto académico

En esta sección analizaremos tres elementos:

- El tipo de fuentes (digitales o en papel) empleadas en la redacción académica.
- El uso de herramientas 2.0 para la corrección textual.
- La integración de herramientas 2.0 en la elaboración de textos.

Tipo de fuentes empleadas en la redacción académica

En cuanto al tipo de fuentes utilizadas en la redacción académica, como puede observarse en la figura 2, la combinación de los dos tipos de formatos (fuentes digitales y fuentes en formato papel) es el procedimiento empleado más frecuentemente, con un porcentaje del 74% en la UdL y un 55% en Univalle.

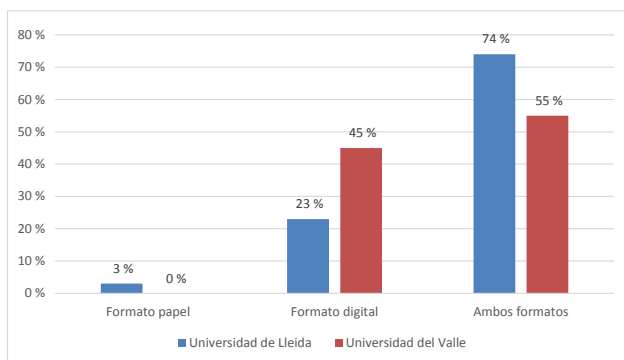


Figura 2. Fuentes

Fuente: elaboración propia.

En Univalle se aprecia un mayor equilibrio entre ese proceder y el acudir solamente a las fuentes digitales, en él se sitúa casi la mitad de los encuestados (45%), por solamente el 23% de los estudiantes de la UdL. También es interesante notar que, en cuanto al uso exclusivo de fuentes en papel, ningún estudiante de la universidad colombiana dice emplear únicamente fuentes en formato en papel, lo que sí hace un 3% de los estudiantes de la UdL. Estos dos elementos podrían estar relacionados con el hecho de que la mayoría de los profesores de Univalle ofrecen bibliografía en formato digital en las guías docentes, además de incluir los textos completos en el campus virtual de la universidad. Esta práctica no es tan habitual en la UdL y, por tanto, los estudiantes no tendrían ya, como inicio, una fuente digital proporcionada por el profesorado.

En cualquier caso, en ambos contextos, la preeminencia de la información digital es evidente, por lo cual se puede deducir que:

[...] los estudiantes ya no consideran como primer origen de información para la elaboración de trabajos académicos la biblioteca de la universidad o del municipio, sino que ven internet como el repositorio de datos por excelencia y acuden a ella, ya sea como fuente única o como complemento a la información en papel. (Casanovas 2016, p. 82)

A este respecto, algunos autores, como Pérez, Domínguez, Pérez y Quiroz (2016), han puesto de relieve que el acudir a las fuentes digitales de manera muy generalizada se produce una *tecnodpendencia*, que podría correlacionar las fuentes de información digitales y el plagio en la enseñanza superior, puesto que la facilidad de acceso y copia de textos que se encuentran en la red suponen una gran tentación para el estudiante.

Ello se relaciona con el tratamiento de la información digital y con cómo los universitarios buscan y seleccionan sus fuentes, que pone en evidencia una falta de formación específica en la búsqueda y tratamiento de la información digital,

¹⁴ Para más información sobre el concepto de *mobile learning* y sus aplicaciones en la enseñanza, puede consultarse Kukulska-Hulme (2005), Traxler (2009) y Stockwell (2016).

lo que conlleva, como afirman Iglesias y Molina (2013, p. 53), a que los estudiantes adolezcan de falta de “habilidades para enfrentarse de forma eficaz a la propia búsqueda de información y, sobre todo, para registrarla e incorporarla de forma ética en dichos trabajos”. Comportamientos derivados de esa escasez de formación han sido detectados en estudiantes españoles e iberoamericanos en las investigaciones de Aillon, Figueroa y Neira (2015), Gutiérrez, Palacios, Torrego (2010), y Castañeda-Peña *et al* (2010), por citar algunos ejemplos.

Uso de herramientas 2.0 para la corrección textual

En cuanto al uso de herramientas 2.0 para la corrección textual, se han recogido en el cuestionario datos referentes tanto a la corrección ortográfica como a la resolución de dudas léxicas o de expresión.

Por lo que se refiere a la primera cuestión, se observa que la herramienta más empleada en ambas universidades es el corrector del procesador de textos, aunque con porcentajes bastante diferentes. Como se observa en la figura 3, la mayoría de los estudiantes encuestados en la UdL¹⁵ (69%) usan el corrector como herramienta principal de corrección textual, mientras que en Univalle, aunque esta herramienta también es la más empleada, el porcentaje de estudiantes que dicen utilizarla desciende hasta el 39%. En esta universidad este procedimiento se complementa con el acudir a un recurso en línea, opción que muestra un 33% de respuestas, frente al 11% de la UdL.

Es interesante destacar, también, que el porcentaje de estudiantes que dice no corregir la ortografía es similar en ambos casos, siendo 5% en la UdL y 4% en Univalle. Ello podría corroborar lo señalado en otros estudios, en los que se indica que los *novatos* en la escritura académica “escriben planificando poco y nada, sin intención

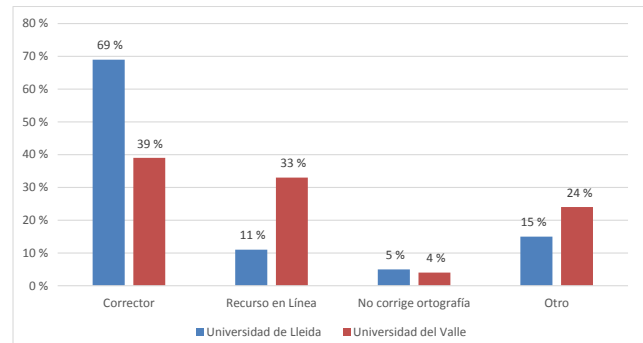


Figura 3. Corrección ortográfica

Fuente: elaboración propia.

sostenida de revisión y construyendo ideas sólo en un momento, el inicial, de su proceso de escritura” (Atorresi, 2010, p. 33), tal y como se evidencia en la investigación de Flores Aguilar (2014, p. 53):

Se halló que menos de 15% de los estudiantes involucrados en el estudio utilizaron estrategias de planeación y menos de 50% usaron estrategias de corrección evidentes. Quienes elaboraron correcciones solo cambiaron una letra por otra, colocaron un acento, o bien suprimieron o agregaron palabras, pero no realizaron una reconstrucción del texto por medio de borradores o bosquejos.

Resultan relevantes también los porcentajes recogidos en el caso de “Otro”, 15% en la UdL y 24% en Univalle. En este ítem, que necesita de un análisis más detallado, se han englobado comportamientos de los estudiantes que piden la revisión a otro compañero y también aquellos que emplean recursos en papel, dos vías que deben explorarse y que han de completar las vías antes examinadas.

En segundo lugar, para resolver dudas léxicas o de expresión, es relevante destacar, en primer lugar, que el corrector pasa, en este caso, a un segundo lugar, con un porcentaje del 10% en la UdL y del 8% en Univalle¹⁶. Este proceder fue ya detec-

15 En el cuestionario de la UdL se indagó por el castellano, el catalán (las dos lenguas habladas en la comunidad) y el inglés, mientras que en el de Univalle únicamente se preguntó por el primero.

16 Es necesario destacar que, en este caso, el cuestionario administrado en Univalle permitía respuesta múltiple.

tado por Cassany (2003), quien documentó que, si bien para consultas ortográficas o morfosintácticas simples, los estudiantes confiaban en el corrector del procesador de textos, cuando la duda era considerada más compleja, los estudiantes acudían a otro tipo de herramientas que creían que podía ayudarles a resolverla con más fiabilidad.

También presenta porcentajes menores el uso del diccionario en papel, con cifras del 10% en la UdL y el 5% en Univalle. Esta menor proporción en esta última institución es coherente con el menor uso, en general, de las herramientas en papel que ya se ha detectado en el caso de la selección de información.

Dos son, pues, las herramientas a las que se acude, en ambas universidades, con mayor frecuencia para solventar dudas léxicas o de expresión: el diccionario en línea y el buscador. Es relevante, sin embargo, destacar el diferente comportamiento porcentual entre las dos instituciones. Así, 3 de cada 4 estudiantes (75%) de Univalle emplean un diccionario en línea, frente a algo más de 1 de cada 3 (38%) en la UdL. Por otra parte, en los usos del buscador y el corrector, los resultados son muy parejos en ambas universidades.

Esta preeminencia de herramientas digitales es congruente con las opciones que tienen a su

alcance actualmente los estudiantes y viene favorecida, como sostiene Cassany (2016, p. 9), por el aumento del plurilingüismo y del contacto lingüístico, por la posibilidad de acceder de manera fácil a recursos lingüísticos en línea y por el empleo de teléfonos celulares, tabletas y computadores portátiles que posibilitan el acceso a dichos recursos y a textos auténticos.

Finalmente, en cuanto la integración de herramientas 2.0 en la elaboración de textos académicos, en ambas universidades los dos procedimientos más empleados son los mismos: tomar notas a mano y redactar en formato digital, por un lado, con porcentajes del 52% en la UdL y 45,6% en Univalle; y, por otro, redactar directamente en soporte digital, procedimiento por el que optan el 43% y el 33% de los estudiantes respectivamente.

Para poder documentar el comportamiento de los estudiantes en la redacción de los textos, también se preguntó por las páginas en las que se comparte información académica. Como se observa en la figura 6, se han documentado diferencias de comportamiento muy relevantes. Así, en cuanto a Univalle, se prefieren las redes sociales (Facebook, por ejemplo) a páginas mucho más especializadas y acuden a la red social un 87,5% de los estudiantes para realizar acciones relacionadas con labores

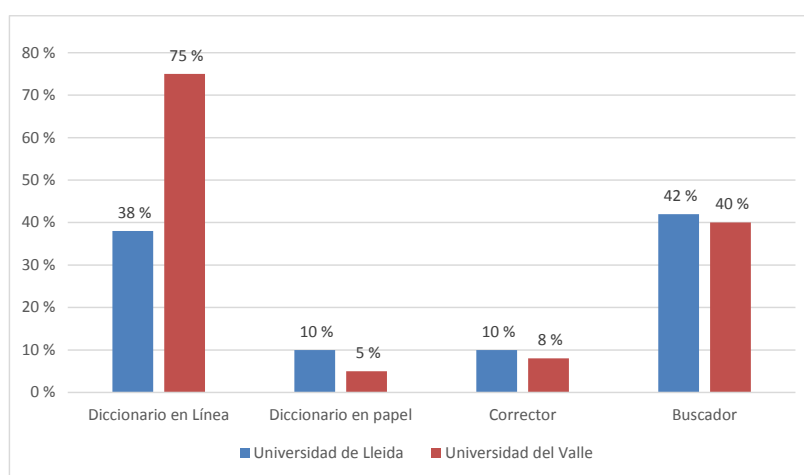


Figura 4. Dudas léxicas o de expresión

Fuente: elaboración propia.

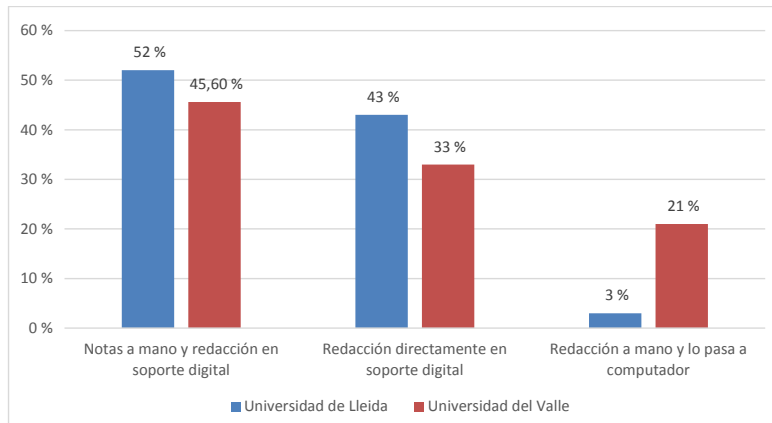


Figura 5. Preparación de un trabajo escrito

Fuente: elaboración propia.

académicas. En cuanto a la UdL, para compartir información en el ámbito académico predomina ampliamente Google Drive y no las redes sociales como se observaba en los resultados de Univalle.

Este es un elemento que necesita de un análisis mayor, dada la disparidad de cifras recogidas. Uno de los elementos que podría ayudar a explicar cómo se emplean las redes sociales en la socialización de la información académica es el binomio *uso público/uso privado*. La investigación

de Prendes, Gutiérrez y Castañeda (2015, p. 188) documenta que “a la hora de compartir material académico a través de la red, cuando lo hacen prefieren hacerlo de forma privada”.

Por último, se ha preguntado sobre el conocimiento y uso de ciertas herramientas en línea de perfil académico con la finalidad de documentar si los estudiantes disponen de una batería de herramientas que puedan ayudarles en su desarrollo académico (figura 7).

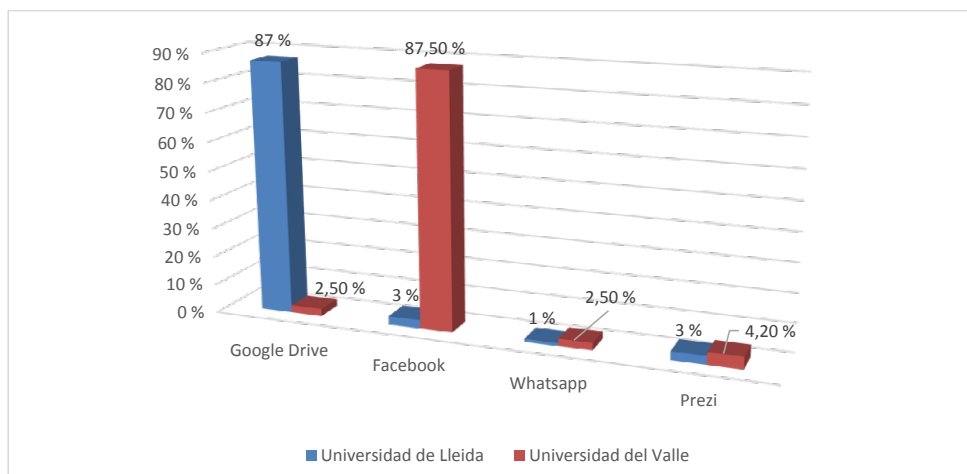


Figura 6. Páginas donde se comparte información

Fuente: elaboración propia.

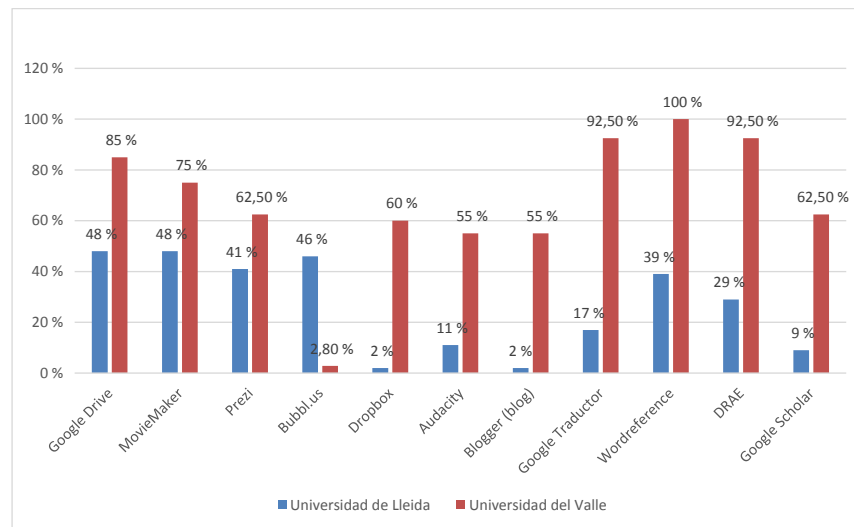


Figura 7. Conocimiento y uso de herramientas

Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, es destacable que en Univa- lle, si bien se observa que los estudiantes conocen y utilizan herramientas útiles en la composición escrita, como diccionarios y traductores, incluso herramientas para compartir sus escritos (Google Drive), se evidencian porcentajes bajos en cuanto al conocimiento y utilización de herramientas especializadas en la composición, como gestores bibliográficos, bases de datos y buscadores especializados, por ejemplo. En lo que corresponde a la UdL, se observa algo análogo, sobre todo en lo que respecta a estas herramientas especializadas, aunque el uso de diccionarios y traductores en línea está menos extendido que en el caso de Univalle, ya que se detecta una mayor tendencia a confiar en el corrector del procesador de texto para resolver dudas lingüísticas durante la composición escrita.

En términos generales, aunque se observan unas cuantas diferencias en algunos de los resultados, podemos afirmar que estos son un tanto homogéneos en ambas universidades, así destaca la importancia del empleo de recursos web 2.0 en el campo educativo para la potenciación de habilidades lingüísticas.

Conclusiones

En esta contribución hemos examinado algunas prácticas de construcción y edición de textos académicos de estudiantes universitarios de primeros semestres, en lo que corresponde a la integración de herramientas digitales.

Creemos que es necesario incorporar las herramientas Web 2.0 en la dinámica de las instituciones universitarias por varias razones. Primero, porque como afirma Gallardo- Echenique (2013, p. 16), “nacer en la era digital no implica una mayor competencia digital”, al menos académicamente. Debe aprovecharse que los estudiantes ya están presentes en las redes sociales, son usuarios de canales de comunicación y se desenvuelven en ella a nivel social para intentar que estas competencias y habilidades puedan integrarse en su entorno académico. Es decir, debe ayudarse a que adquieran las *competencias digitales académicas* necesarias para su desarrollo como estudiante y para el proceso de aprendizaje continuo que ha de esperarle en su devenir laboral.

En segundo lugar, debe recordarse que hemos analizado estudiantes cuyos estudios están

encaminados a la labor docente: maestros de educación primaria, por un lado, y docentes de lenguas extranjeras (inglés-francés), por otro. Por consiguiente, la formación que debe proporcionarse no ha de quedar circunscrita al manejo técnico-académico de la Red, sino que deben formarse usuarios *didácticamente competentes*. Como señalan Areiza, Berdugo y Tejada (2014, p. 154):

En el caso de los docentes, estos conocimientos y habilidades constituyen solo una parte del conjunto de habilidades que ellos, en la era digital, deberían desarrollar. Asimismo, utilizar estas herramientas con propósitos pedagógicos y con enfoques de enseñanza sociocríticos requiere los fundamentos teórico-conceptuales, en nuestro caso, del aprendizaje de las lenguas (L1 o L2); los conocimientos y habilidades didácticas para seleccionar, adaptar e implementar los enfoques, métodos o técnicas de enseñanza de los idiomas en los nuevos entornos; además, los conocimientos y habilidades para seleccionar y diseñar nuevos materiales de enseñanza.

Finalmente, los estudiantes deben adquirir competencias para la gestión y evaluación crítica de la red, puesto que ellos serán los encargados de formar a sus futuros alumnos en el uso crítico y responsable de internet. Cuestiones como la selección y el tratamiento de la información (*copy & paste*, plagio, etc.), la identificación de hechos y opiniones o la navegación segura son de máxima importancia en la formación docente.

La educación superior no puede, pues, obviar la necesidad de formación en un aspecto que hoy es relevante en la vida académica de nuestros estudiantes, pero que mañana va a ser imprescindible para su desarrollo profesional.

Asimismo, las políticas educativas deberían enfocarse en la potenciación de habilidades cognitivas de búsqueda y procesamiento de la información. Así se podrían pensar las TIC como un

medio efectivo para adquirir y construir saberes, por cuanto el hecho de contar con medios tecnológicos no garantiza un adecuado aprendizaje lingüístico de los discentes ni el aumento de sus destrezas y habilidades. Aunque estos medios son de gran utilidad, su uso eficaz se conjuga con diversos factores, entre ellos la experiencia y metodología del profesor y su apertura a los mismos.

Las prospectivas investigativas y didácticas que se evidencian en la relación entre la enseñanza de la lengua y las TIC exigen, en la educación actual, repensar la primera y acoger un enfoque significativo que conduzca a un verdadero aprendizaje lingüístico; por tanto, se requiere de propuestas educativas que permitan abordar el trabajo de las TIC en el ámbito educativo, con el fin de potenciar las destrezas lingüísticas y hacer más efectivos los procesos de comunicación en un escenario global y multimodal.

Reconocimientos

Este artículo se deriva del proyecto “Identidades digitales y culturas digitales en la educación lingüística”, financiado por el “Programa estatal de investigación, desarrollo e innovación orientada a los retos de la sociedad” (2015-2017) del Ministerio de Economía y Competitividad de España, proyecto coordinado entre dos grupos de investigación: el Grupo de Investigación en Aprendizaje y Enseñanza de Lenguas (GR@el, <http://www.upf.edu/rael/es/>) de la Universidad Pompeu Fabra (proyecto EDU2014-57677-C2-1-R) y el Grupo de Investigación en Mediación Lingüística (GIML, <http://www.giml.udl.cat/>) de la Universidad de Lleida (proyecto EDU2014-57677-C2-2-R). Inserta en este último se halla la investigación “Identidades y culturas digitales en el aprendizaje y el uso lingüístico. El caso de Colombia”, registrada en la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Valle (CI-4358) y de la que también se deriva el presente artículo.

Referencias bibliográficas

- Aillon, M.S., Figueroa, B.E. y Neira, A. C. (2015). Lectura hipertextual en un contexto de alfabetización académica: un estudio de caso. *Revista Complutense de Educación*, 26, 77-96. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.44661
- Areiza, H., Berdugo, M. y Tejada, H. (2014). Una auto-percepción de la multiliteracidad de un grupo de profesores y estudiantes de lenguas extranjeras de una universidad pública en Colombia. *Folios, Revista de la Facultad de Humanidades*, 40, 153-173.
- Atorresi, A. (2010). *Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191925s.pdf>
- Ballano, I. y Muñoz, I. (2010). Cómo elaboran sus trabajos escritos los universitarios. Claves para una realfabetización en la era digital. En J.I. Pozo y M. del Puy Pérez (eds.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias* (pp. 120-133). Madrid: Morata.
- Barton, D. y Lee, C. (2013). *Language Online: Investigating Digital Texts and Practices*. Nueva York: Routledge.
- Beatty, K. (2013). *Teaching & researching: Computer-assisted language learning*. Londres: Routledge.
- Bonvin, M. (2009). Lenguaje e Internet. En E.T. Monitor del Arco (ed.), *El español del siglo XXI. Actas de las XIV Jornadas sobre la lengua española y su enseñanza* (pp. 147-152). Granada: Universidad de Granada.
- Casanovas, M. (2016). Las herramientas 2.0 en la escritura académica: buscadores y diccionarios. *Folios*, 43, 77-88.
- Cassany, D. (2003). La escritura electrónica. *Cultura y educación*, 15(3), 239-251.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2011). *En línea: Ilegir i escriure a la xarxa*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2016). Recursos lingüísticos en línea: Contextos, prácticas y retos. *Revista Signos*, 49, 7-29.
- Castañeda-Peña, H., González, L., Marciales, G., Barbosa, J. y Barbosa, J.C. (2010). Recolectores, verificadores y reflexivos: perfiles de la competencia informacional en estudiantes universitarios de primer semestre. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 33(1), 187-209.
- Castelló, M. (2009). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas compiladores o escritores? En J.I. Pozo y M.P. Pérez Echeverría (coords.), *La psicología del aprendizaje universitario: de la adquisición de conocimientos a la formación en competencias* (pp. 120-133). Madrid: Morata.
- Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições*, 22(1), 97-114. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000100009&lng=en&tlng=es.10.1590/S0103-73072011000100009
- Cornella, A. (1996). Cómo darse de baja y evitar la infoxicación en Internet. *Extra!-Net*, (187), 1-2. Recuperado de http://www.infonomia.com/pdf/1996_12_16_extranet.187.infoxicacion.pdf
- Cruz Piñol, M. (2002). *El español a través de internet. Aprendizaje con un nuevo lenguaje*. Barcelona: Octaedro.
- Cruz Piñol, M. (2003). Presencia (y ausencia) de los hipermedios y de los géneros electrónicos en las Webs para la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). *Cultura y Educación*, 15(3), 311-325.
- Cruz, M. (2014). Veinte años de tecnologías y ELE. Reflexiones en torno a la enseñanza del español como lengua extranjera en la era de Internet. *MarcoELE*, 19. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/19/cruz-tecnologias.pdf>
- Deloitte Mobile Consumer Survey (2015). *Principales conclusiones en España*. Recuperado de <https://www2.deloitte.com/es/es/pages/technology-media-and-telecommunications/articles/Consumo-movil-2015.html>
- Flores Aguilar, M.D. (2014). La competencia comunicativa escrita de los estudiantes de ingeniería y la

- responsabilidad institucional. *Innovación Educativa*, 14(65), 43-59.
- Fundación Telefónica. (2015). *SIE[15. Informe Sociedad de la Información en España 2015*. Madrid.
- Gallardo-Echenique, E.E. (2013). Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 1(1), 7-21.
- Gee, J.P. (1991). What is Literacy? En C. Mitchell y K. Weiler (eds.), *Rewriting Literacy: Culture and the Discourse of the Other* (pp. 3-11). Nueva York: Bergin and Garvey.
- Gutiérrez, A., Palacios, A. y Torrego, L. (2010). Tribus digitales en las aulas universitarias. *Comunicar*, 34, 173-181.
- Iglesias, M.T. y Molina, S. (2013). Evolución de la competencia 'gestión de la información' en el alumnado de Magisterio. *Aula Abierta*, 41(3), 45-60.
- Jones, R.H., Chik, A. y Hafner, C.A. (eds.). (2015). *Discourse and digital practices: doing discourse analysis in the digital age*. Londres/Nueva York: Routledge.
- 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*. Recuperado de <http://connection.ebscohost.com/c/articles/77410695/use-ict-by-students-survey-faculty-education-iub>
- Kukulska-Hulme, A. (2005). *Mobile learning: A handbook for educators and trainers*. Londres: Routledge.
- Lamy, M. y Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and teaching*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Lankshear, C., y Knobel, M. (2011). *Literacies: Social, cultural and historical perspectives*. Nueva York: Peter Lang.
- Levy, M. y Stockwell, G. (2013). *CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning*. Londres: Routledge.
- Martín-Barbero, J. (2003). *La educación desde la comunicación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Mills, K.A. (2010). A Review of the "Digital Turn" in the New Literacy Studies. *Review of Educational Research*, 80(2), 246-271.
- Nixon, H. (2003). New Research Literacies for Contemporary Research into Literacy and New Media? *Reading Research Quarterly*, 38(3), 407-413.
- Pérez, D., Domínguez, A., Pérez M. y Quiroz, H. (2016). La tecnodependencia, una consecuencia del plagio electrónico de los trabajos académicos: un caso de estudio en una universidad privada. *Revista Multidisciplinaria de Avances de Investigación*, 2(2), 14-29.
- Prendes, M.P., Gutiérrez, I. y Castañeda, L. (2015). Perfiles de uso de redes sociales: estudio descriptivo con alumnado de la Universidad de Murcia/Social Networks Usage Profile: Descriptive study with students in the University of Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 26, 175-195.
- Santamaría, M., San Martín, S. y López, B. (2014). Perfiles de alumnos según el uso deseado de las TIC por el profesor universitario. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 45. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i45.03>
- Silva, A. y Martínez, D. (2017). Influencia del *smartphone* en los procesos de aprendizaje y enseñanza. *Suma de Negocios*, 8(17), 11-18. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2215910X17300010>
- Stockwell, G. (2016). Mobile language learning. En F. Farr y L. Murray (eds.), *Routledge Handbook of Technology in Second Language Learning*, 296-307. Nueva York: Taylor & Francis.
- Traxler, J. (2009). Current state of mobile learning. En A. Kukulska-Hulme, *Mobile learning: A handbook for educators and trainers* (pp. 9-24). Londres: Routledge.
- Trenchs, M. (2001). Tecnologías digitales para un cambio educativo en el aprendizaje de lenguas. En M. Trenchs (ed.), *Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la didáctica de lenguas* (pp. 21-34). Lleida: Editorial Milenio.
- Universidad del Valle (2014). *Anuario estadístico*. Santiago de Cali. Recuperado de http://paginasweb.univalle.edu.co/~planeacion/Analisis/Documentos/DTrabajo/2014_anuario.pdf

- Vázquez-Cano, E. y Sevillano García, M.L. (2015). *Dispositivos digitales móviles en Educación*. Madrid: Narcea.
- Warschauer, M. (2010). Digital literacy studies: Progress and prospects. En M. Baynham y M. Prinsloo (eds.), *The future of literacy studies* (pp. 123-140). Londres: Palgrave Macmillan.
- Warschauer, M. y Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57-71. Recuperado de <http://hstrik.ruhosting.nl/wordpress/wp-content/uploads/2013/03/Warschauer-Healey-1998.pdf>
- White, D. y Le Cornu, A. (2011). Visitors and residents: a new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9). Recuperado de <https://firstmonday.org/article/view/3171/3049>
- Wilber, D. J. (2009). College Students and New Literacy Practices. En J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear y D. Leu (eds.), *Handbook of Research on New Literacies* (pp. 553-581). Nueva York: Routledge.
- Wu, W.H. et al. (2012). Review of trends from mobile learning studies: A meta-analysis. *Computers & Education*, 59(2), 817-827.

