

Tratamiento de la información y la competencia digital de los estudiantes para la producción de géneros discursivos en la Universidad Ecotec (Ecuador)

Treatment of information and digital competence of students for the production of discursive genres at the Ecotec University

MARRERO, Odalys Sánchez ¹; MOHAMED, Rachida Amar ² y XIFRA, Jordi Triadú ³

Recibido: 08/01/2019 • Aprobado: 26/03/2019 • Publicado 06/05/2019

Contenido

1. Introducción

2. Metodología

3. Resultados

4. Conclusiones

Referencias bibliográficas

RESUMEN: El desarrollo de la escritura en contextos digitales se convierte en una alternativa innovadora que promueve la participación e interacción de las personas en la sociedad. En la investigación se utilizó una metodología de enfoque cuantitativo y diseño descriptivo no experimental. Concluyendo que en la universidad se debe potenciar una cultura académica que permita mayor eficacia en el manejo de la información y la competencia digital por parte de los estudiantes para mejorar la producción escrita. Palabras clave: alfabetización académica, competencia informacional y digital, géneros discursivos, motivación	ABSTRACT: The development of writing in digital contexts becomes an innovative alternative that promotes the participation and interaction of people in society. In the research, a methodology of quantitative approach and non-experimental descriptive design was used. Concluding that the university should promote an academic culture that allows greater efficiency in the handling of information and digital competence by students to improve written production. Keywords: academic literacy, informational and digital competence, discursive genres, motivation
--	---

1. Introducción

Al ingresar a la universidad, los discentes se enfrentan a una nueva cultura académica que les demanda el aprendizaje de la escritura en diversos géneros discursivos desconocidos por ellos hasta momento.

El proceso de escritura conlleva no solo el conocimiento de sus etapas; la información que se genera, se almacena y se difunde específicamente en los medios digitales constituye la materia prima que se utiliza para ello. En tal sentido, se precisa ser más competentes para su buen empleo.

La alfabetización ante diversos lenguajes y códigos textuales, icónicos, hipertextuales, multimedia y audiovisuales que adopta esta era de la información y la comunicación debería ser una meta permanente en todos los sistemas de enseñanza. En tal sentido, en la enseñanza superior donde el conocimiento en todas las áreas del saber está en permanente crecimiento se impone la necesidad primordial de que el estudiante universitario adquiera estrategias informacionales y digitales que le permitan encontrar información relevante y actualizada para su campo de estudio.

Para el logro de cualquier meta se necesita de motivación, entendida como el motor impulsor que mueve a las personas para la realización de cualquier tarea.

Es propósito de esta investigación es describir el tratamiento de la información y la competencia digital por parte del estudiante para la producción de géneros discursivos.

1.1. Escritura académica y géneros discursivos

Alfabetizar académicamente equivale a ayudar en prácticas discursivas contextualizadas Carlino (2013, p.370). Esta definición no solo implica la aplicación de estrategias de lectura. y escritura de textos sino también, tiene que ver con la forma en que investigan los académicos, qué es lo relevante en investigación para una comunidad discursiva, así como se construye el conocimiento; además involucra a las fuentes bibliográficas y la evaluación entre pares, entre otros aspectos. (Padilla y Carlino, 2010)

Según Bajtín (1982) el uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados tanto orales como escritos, que pertenecen a los participantes en una u otra esfera de la praxis humana y cada una de ellas se diferencian por su contenido, estilo verbal y estructura. Debido a que existe una gran diversidad de géneros; el docente a la hora de enseñar a escribir debe tener en cuenta sus características e intención comunicativa para definir los objetivos, competencias, recursos y planificar estrategias metodológicas apropiadas para cada uno. Este mismo autor clasifica los géneros discursivos en primarios (simples) y secundarios (complejos). Lo géneros simples se relacionan con las prácticas de comunicación discursivas inmediatas, es decir, los llamados diálogos o cartas; mientras los secundarios conciernen a las investigaciones científicas (proyectos de investigación, artículos científicos, documentos periodísticos), los cuáles poseen una estructura más desarrollada y organizada.

Parodi (2008, p.56) clasifica los géneros discursivos teniendo en cuenta los siguientes criterios: macropropósito, modo de organización del discurso, relación entre los participantes, contexto ideal de circulación y modalidad.

Tabla 1
Criterios de los géneros discursivos)

Criterio	Características
Macropropósito comunicativo	Se refiere al objetivo u objetivos (macropropósitos) que persigue el evento comunicativo. Pueden ser: instruir, consignar, regular, persuadir, guiar, invitar, constatar u ofrecer.
Modo organización del discurso	Corresponde con los enunciados que expresan

	diferentes formas de organizar un discurso y en función de ellos se estructuran sus contenidos. Pueden ser descriptivo, narrativo y argumentativo.
Relación entre los participantes	Se refiere al intercambio comunicativo que se establece entre escritores y lectores de una determinada comunidad discursiva, la cual va a estar dada por el grado de experticia de sus participantes. Se establecen los roles siguientes: escritor experto y lector experto (grado de experticia alto); lector semilego (grado de experticia intermedio) y lector lego(menor grado de experticia)
Contexto ideal de circulación	Da cuenta del ámbito en que es empleado el género. Se clasifican en: pedagógico, laboral, científico y universal.
Modalidad	Corresponde al modo en que se construye el mensaje para darle sentido al mismo: verbal, oral, escrito y no verbal (gráficos, señales, tablas, esquemas, imágenes. Cuando predomina un modo es Monomodal; si se combinan varios es Multimodal.

Fuente: Elaboración propia a partir de Parodi (2008)

A continuación, se proponen una selección de algunos géneros discursivos identificados por este autor, como los que más predominan en el ámbito académico:

Artículo de investigación científica. Género discursivo cuyo propósito comunicativo es persuadir respecto de un determinado punto de vista asumido en una revisión teórica o atendiendo a los resultados obtenidos en una investigación. Su contexto de circulación es el ámbito científico y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto. Preferentemente, se hace uso de un modo de organización discursiva de tipo argumentativo y multimodal.

Informe. Género discursivo cuya finalidad es consignar situaciones, procedimientos y/o problemas. Idealmente, su contexto de circulación es el ámbito laboral y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto. Presenta un modo de organización discursiva de tipo descriptivo.

Memorando. Género discursivo cuyo propósito comunicativo es constatar la entrega de información solicitada. Circula en el ámbito laboral y la relación entre los sujetos participantes es entre escritor experto y lector experto. El modo de organización discursiva es descriptivo y se hace uso de recursos monomodales.

Norma. Género discursivo cuyo objetivo es regular conductas y/o procedimientos. Circula en el ámbito universal y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto o semilego. Suele ser monomodal y presenta un modo de organización discursiva de tipo descriptivo.

Noticia. Género discursivo cuya finalidad es constatar hechos de diversa naturaleza. Circula en el ámbito universal y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto, semilego o lego. El modo de organización discursiva es narrativo y utiliza recursos multimodales.

Proyecto de investigación. Género discursivo cuyo propósito comunicativo es ofrecer una propuesta de investigación científica. Circula en el ámbito científico y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto. Utiliza recursos monomodales y se caracteriza por presentar un modo de organización discursiva de tipo argumentativo.

Tesis. Género discursivo que tiene como objetivo persuadir acerca de un planteamiento teórico o ideológico. Circula en el ámbito científico y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto. el modo de organización discursiva es argumentativo y se emplean recursos multimodales.

Ley. Género discursivo cuya finalidad es regular la conducta de los individuos y la ejecución de procedimientos y procesos diversos. Circula en el ámbito universal y la relación entre los participantes es entre escritor experto y lector experto o semilego. Es monomodal y presenta un modo de organización discursiva de tipo descriptivo

Los géneros pertenecen a una tradición, en función de la época y la cultura, pero no son estáticos, lo que implica que pueden variar y desarrollarse para responder a los cambios y exigencias sociales que dan paso a nuevos géneros discursivos con sus propias características. Ejemplo de ello, son los géneros discursivos electrónicos como el chat, foro de discusión, e-mail, blog, entre otros, donde la intención comunicativa es variada.

Por ello, familiarizar a los estudiantes con una gran variedad de géneros puede resultar de gran utilidad para construir una competencia discursiva que les permita, por un lado, interpretar correctamente los textos y, por otro, producir textos de acuerdo con las convenciones socioculturales, estructurales y lingüísticas del género al que pertenecen.

En fin, para el logro de una competencia comunicativa global se necesita el conocimiento no solo der las reglas gramaticales, sino también, de las normas de uso de la lengua en circunstancias apropiadas, es decir, saber qué decir, a quién y cómo decir, de forma adecuada en una situación determinada y para ello, es fundamental proponer actividades encaminadas a desarrollar la práctica discursiva no solo desde la asignatura de lenguaje, sino también, desde las materias que componen el pensum académico de la carrera en cuestión.

1.2. Etapas de la escritura

En cuanto a las etapas de la escritura las autoras Rodríguez y García (2015) proponen las etapas de: planificación, ejecución y mejora continua de la escritura.

Tabla 2
Etapas de la escritura

Planificación de la escritura	Determinar un periodo de fecha límite para realizar y dar término al texto académico. Definir el tema (o problema de investigación), la audiencia y el objetivo. Leer textos académicos de la disciplina que trate el tema. Seleccionar e identificar la información más relevante que se utilizará en la escritura. Elaborar de ser posible un índice para organizar mejor las ideas. Concebir con que estructura (forma y contenido) se
-------------------------------	--

	concebirá la escritura.
Ejecución de la escritura	Iniciar la redacción a partir de la prosa del escritor. Mantener los objetivos del texto y volver a su planeación las veces que sean necesarias. Desarrollar y/o rectificar la redacción tantas veces como el escritor lo considere. Revisar y reelaborar la versión final cuantas veces sea oportuno.
Verificación y mejora continua de la escritura	Verificar el cumplimiento de los objetivos que se propuso inicialmente. Revisar la relación del escrito y las etapas que construyó en la etapa de planeación. Revisar la coherencia, cohesión textual, sintaxis y la ortografía exhaustivamente. Verificar que las citas en el texto estén referenciadas al final de éste. Verificar que se cumpla lo establecido por la Norma APA según la edición seleccionada.

Fuente: Rodríguez y García (2015)

1.3. Competencia Informacional y digital

Según Area y Guarro (2012), la información en sus variadas formas (oral, escrita, hipertextual, audiovisual, icónica, multimedia, entre otras) constituye la materia prima de la sociedad moderna. Diariamente se crea y diversa información y las tecnologías digitales permiten acceder a ellas. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) no funcionan solo como herramientas que ayudan a buscar información o redactar un texto, encontrar una imagen o el significado de una palabra, también funcionan como espacio para la comunicación, el diálogo e interacción con otras personas, incluso que se encuentran distantes.

Con la gran apertura de información aparece el fenómeno denominado infoxicación, que no es más que, la saturación de la propia información, que a la vez provoca confusión en el sujeto que necesita consumirla. (Benito y Ruiz, 2009), para lo cual hay que formarse en las competencias que permitan enfrentar los retos de una sociedad de tipo multimodal.

La alfabetización audiovisual tiene como finalidad formar al sujeto con la capacidad de analizar y producir textos audiovisuales, así como prepararlos para el consumo crítico de los productos de los medios (cine, tv, publicidad); por su parte la alfabetización tecnológica persigue desarrollar en los sujetos las habilidades para el uso de las aplicaciones informáticas en sus diversas variantes: computadoras, navegación por internet, uso de software y hardware de diversa naturaleza; mientras que la alfabetización informacional se centra en desarrollar la habilidad para la búsqueda, selección, análisis y acceso a fuentes bibliográficas distribuidas en bases de datos digitales; por último, la multialfabetización, denominada multimodal, la cual engloba el resto de las alfabetizaciones y en las que debe cualificarse al estudiante ante los múltiples medios y lenguajes existentes en la actualidad y que continúan desarrollándose.

En este mismo orden, Marzal y Borges (2017) se aproximan a nuevas competencias infocomunicacionales en la enseñanza superior, considerada una nueva versión de la alfabetización informacional; la llamada metaliteracy, donde confluyen la alfabetización informacional con las competencias en comunicación, lo que permitirá la edición colaborativa y el aprendizaje en comunidad que posibilitará transformar el usuario de la información en potencial creador de conocimiento. Siendo así, será necesario incluir capacidades más relacionadas con aspectos comunicativos sociales y participativos y es aquí precisamente donde cobra sentido esta competencia para generar y gestionar relaciones constructivas con otros sujetos en entornos virtuales digitales.

Borges (2018) propone una estructura integrada de modelo de indicadores para metaliteracy que incluyen las habilidades para el consumo de la información, comprensión de sus contenidos, para procesar analíticamente y sintetizar los contenidos, habilidades para la evaluación crítica de los mensajes; así como la capacidad para la participación activa en entornos de medios. Además, intervienen las competencias de comunicación para establecer y mantener la interacción con otras personas u entidades, adecuando el canal de comunicación, competencias para generar conocimiento y trabajar en colaboración, competencias relacionadas con la propiedad intelectual, competencias para compartir información y por último y no menos importante, la competencia a lo largo de la vida.

Resumiendo, en los medios digitales existe una gran cantidad de información, por lo que se requiere un mejor consumo, comprensión de sus contenidos, así como su difusión y para ello, es necesario que las universidades se replanteen nuevas estrategias que contribuyan al logro de las ya mencionadas competencias.

1.4. Motivación

Según González y García (2014, p.166), la motivación constituye una condición necesaria de la propia existencia del hombre y a la vez deviene un factor importante de su desarrollo, por lo que se puede considerar, el motor impulsor de toda su actividad.

La escritura es un producto cultural desempeña un papel decisivo en la sociedad ya que a través de ella se transmite valiosa información que enriquece el conocimiento y la espiritualidad del ser humano.

La motivación intrínseca es aquella que se refiere a situaciones donde la persona realiza actividades por el gusto de hacerlas, independientemente de si obtiene un reconocimiento o no. Mientras, la motivación extrínseca obedece a situaciones donde la persona se implica por motivos externos, como, por ejemplo, una recompensa. (Ajello, 2003)

Para escribir, no solo hace falta el conocimiento de las etapas de la escritura, uso de las grafías, también, es necesario el aspecto emotivo del que escribe. De generarse un ambiente favorable en este proceso de aprendizaje, el estudiante tendrá mayor predisposición para su logro.

Por parte de los docentes, se impone la aplicación de una metodología didáctica mucho más activa, constructivista y colaborativa, donde las fuentes de información y sus formatos sean variados, estimulantes al pensamiento, incorporando la imagen de una forma significativa, fomentando el razonamiento a partir de trabajos en colaboración y la discusión de diversos tipos de información, que desarrolle el análisis crítico y reflexivo.

2. Metodología

La siguiente investigación se realizó en la Universidad ECOTEC con un enfoque cuantitativo, de tipo descriptiva y diseño no experimental. La edad de los estudiantes encuestados estuvo en el rango desde los 17 hasta 32 años. Se De una población de 1798 estudiantes, se tomó una muestra de 177 por intención de la investigadora debido a que se seleccionaron los estudiantes matriculados en la materia de Comunicación y Lenguaje 2 en el periodo comprendido desde mayo hasta agosto del año 2017.

Para la recogida de información se utilizó la encuesta. El tipo de preguntas que se ha utilizado varía. En general, se han empleado preguntas cerradas, formuladas en escala ordinal tipo Likert con 5 opciones progresivas de respuesta, estructuradas en 3 apartados: *Escritura académica y géneros discursivos, Etapas de la escritura; Competencia Informacional y digital; Motivación.*

3. Resultados

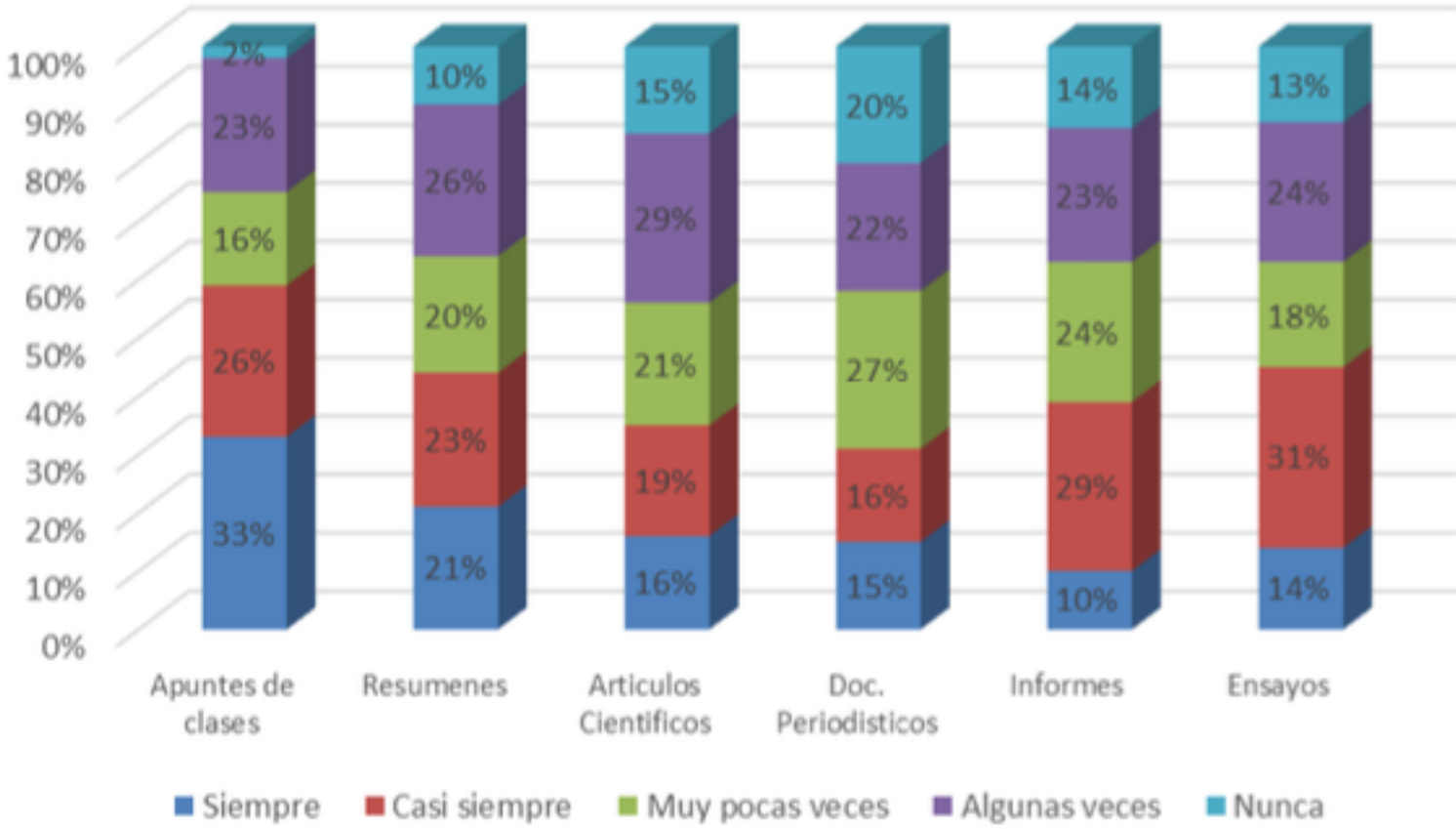
Encuesta a los estudiantes

¿Qué tipo de géneros discursivos escribe en sus clases?

Tabla 3
Tipología de género discursivo

Opciones	Apuntes de clases	Resúmenes	Artículos Científicos	Doc. Periodísticos	Informes	Ensayos
Siempre	33%	21%	16%	15%	10%	14%
Casi siempre	26%	23%	19%	16%	29%	31%
Muy pocas veces	16%	20%	21%	27%	24%	18%
Algunas veces	23%	26%	29%	22%	23%	24%
Nunca	2%	10%	15%	20%	14%	13%
TOTAL	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Gráfico No. 1



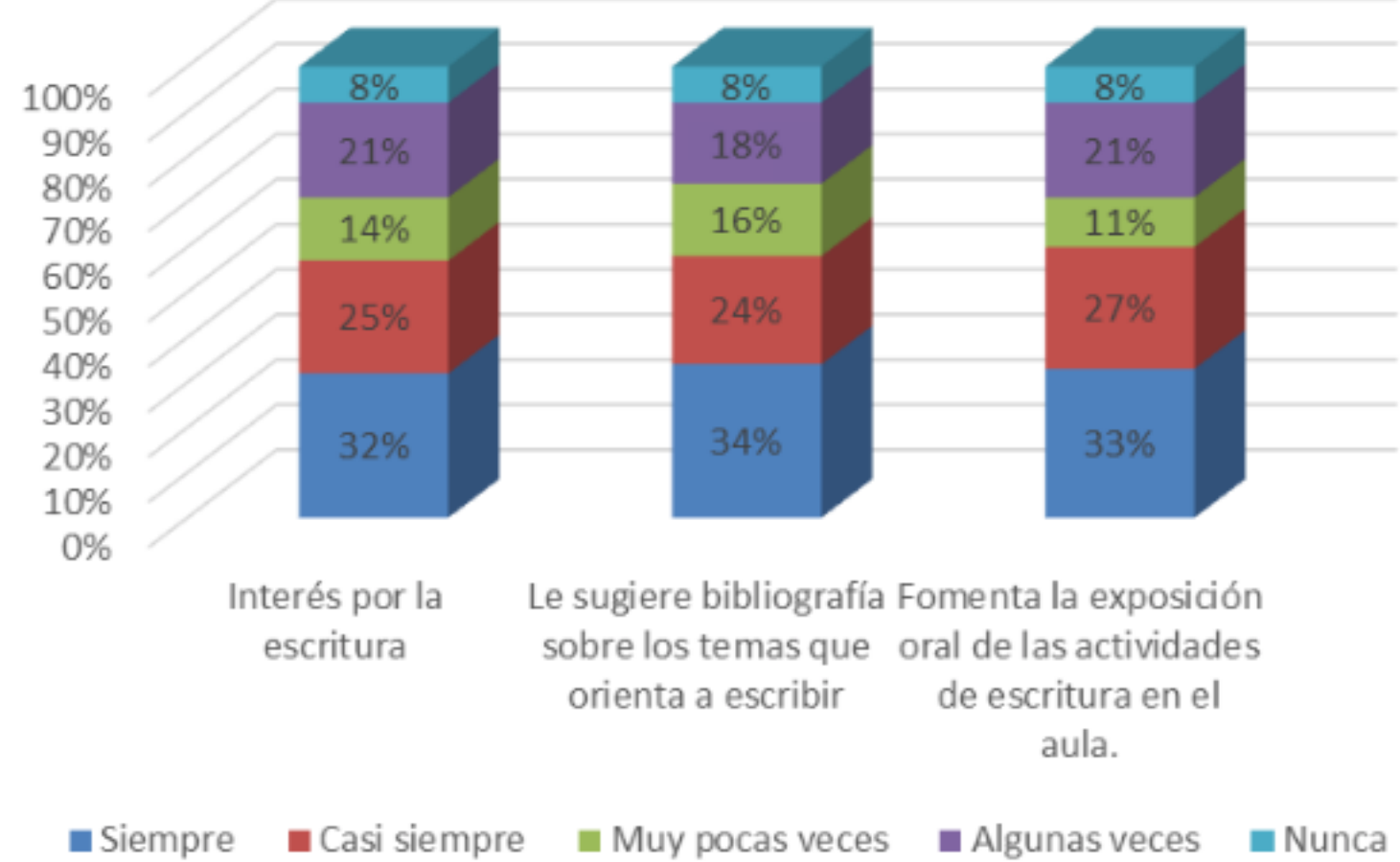
Con respecto a la escritura de géneros discursivos los resultados muestran que un 33 % de estudiantes escribe *siempre apuntes de clases*, mientras que un 21 % *resúmenes*, *así como un 16% artículos científicos; un 15% documentos periodísticos; un 10% escribe informes; un 14% ensayos*. Si se analiza la suma de las demás opciones: casi siempre, muy pocas veces, algunas veces y nunca se aprecia que los porcentajes son mayores, lo que denota que más de la mitad de los estudiantes (67%) no escribe con frecuencia géneros discursivos, lo que es evidente que no se gestiona en el aula las actividades correspondientes con la escritura de manera sistemática, lo que implica *que* no se construye el conocimiento.

¿Con qué frecuencia el profesor le orienta?:

Tabla 4
Actividades de escritura

Opciones	Actividades de escritura en las clases	Le sugiere bibliografía sobre los temas que orienta a escribir	Fomenta la exposición oral de las actividades de escritura en el aula.
Siempre	32%	34%	33%
Casi siempre	25%	24%	27%
Muy pocas veces	14%	16%	11%
Algunas veces	21%	18%	21%
Nunca	8%	8%	8%
TOTAL	100%	100%	100%

Gráfico No. 2



Con respecto a la frecuencia que el profesor orienta actividades de escritura se observa que un 32% de los estudiantes considera que *siempre le orientan actividades de escritura*, mientras que un 34% le sugiere bibliografía sobre los temas a escribir y un 33% fomenta la exposición oral de las actividades de escritura en el aula. De este modo, se observa una correspondencia entre las actividades de escritura, la bibliografía que se sugiere y la exposición en clases que se orientan en clases por un determinado grupo de docentes, sin embargo, al observar las demás opciones, se llega a la conclusión que más de la mitad de los docentes (68%) no realizan actividades de escritura, no sugieren bibliografía y no fomentan la exposición oral de la escritura, evidenciándose que no se desarrollan estrategias de escritura, ni se potencia la búsqueda de información para la producción de textos y por tanto, no se desarrolla el aprendizaje significativo del estuante tanto en la escritura como en la oralidad.

¿Mencione cuáles son los pasos que usted realiza para escribir un género discursivo?

Tabla 5
Paso 1 para escribir un género discursivo

Paso No. 1	Frecuencia	%
ANALISIS Y SELECCIÓN DEL TEMA	73	41,2
BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN	34	19,2
NO CONTESTA	38	21,5
OTROS	32	18,1
TOTAL	177	100,0

Gráfico No. 3
PASO No 1

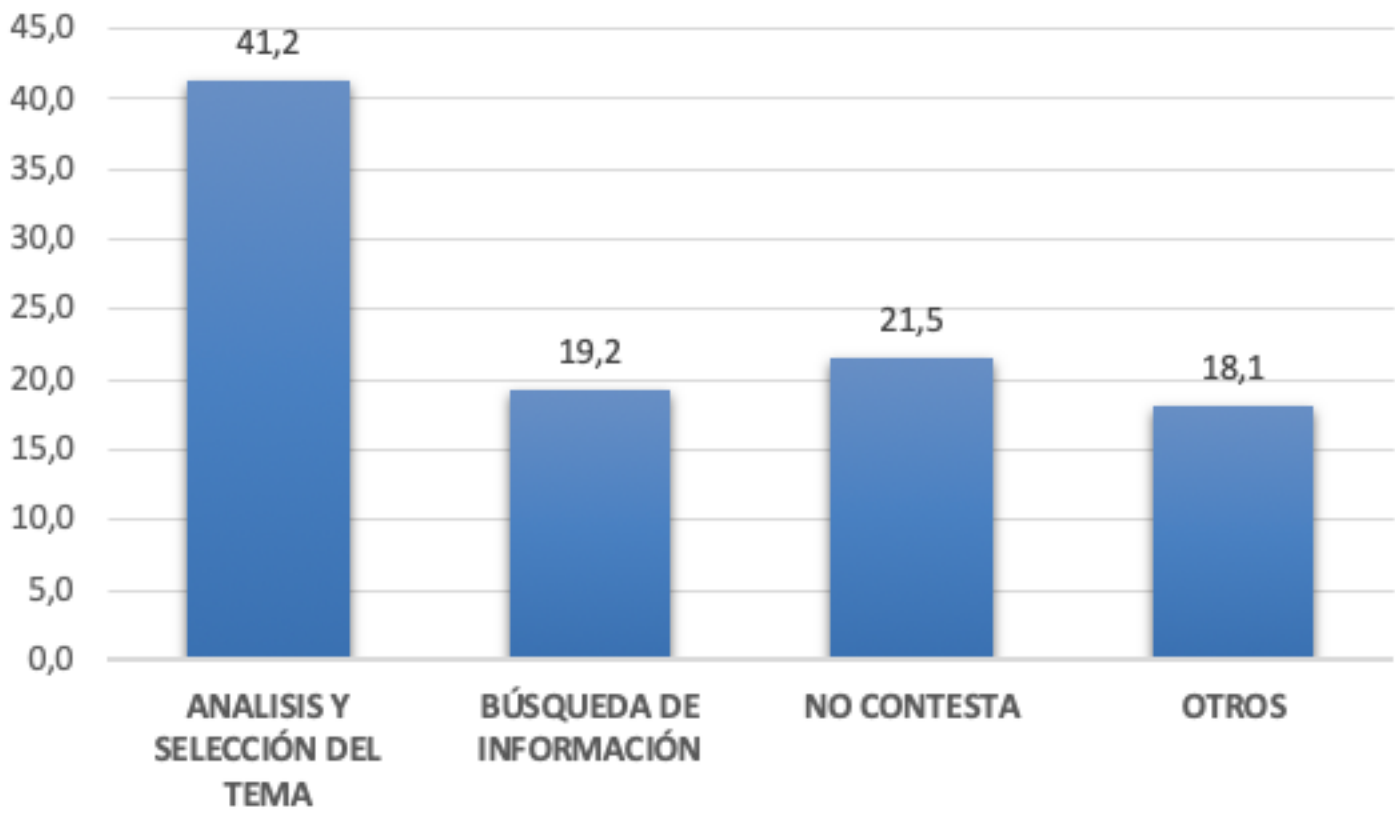


Tabla 6
Paso 2 para escribir un género discursivo

Paso No. 2	Frecuencia	%
BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN	64	36,2
ESTRUCTURA DEL GÉNERO DISCURSIVO	32	18,1
NO CONTESTA	40	22,6
OTROS	41	23,2
TOTAL	177	100

Gráfico No. 4

PASO No 2

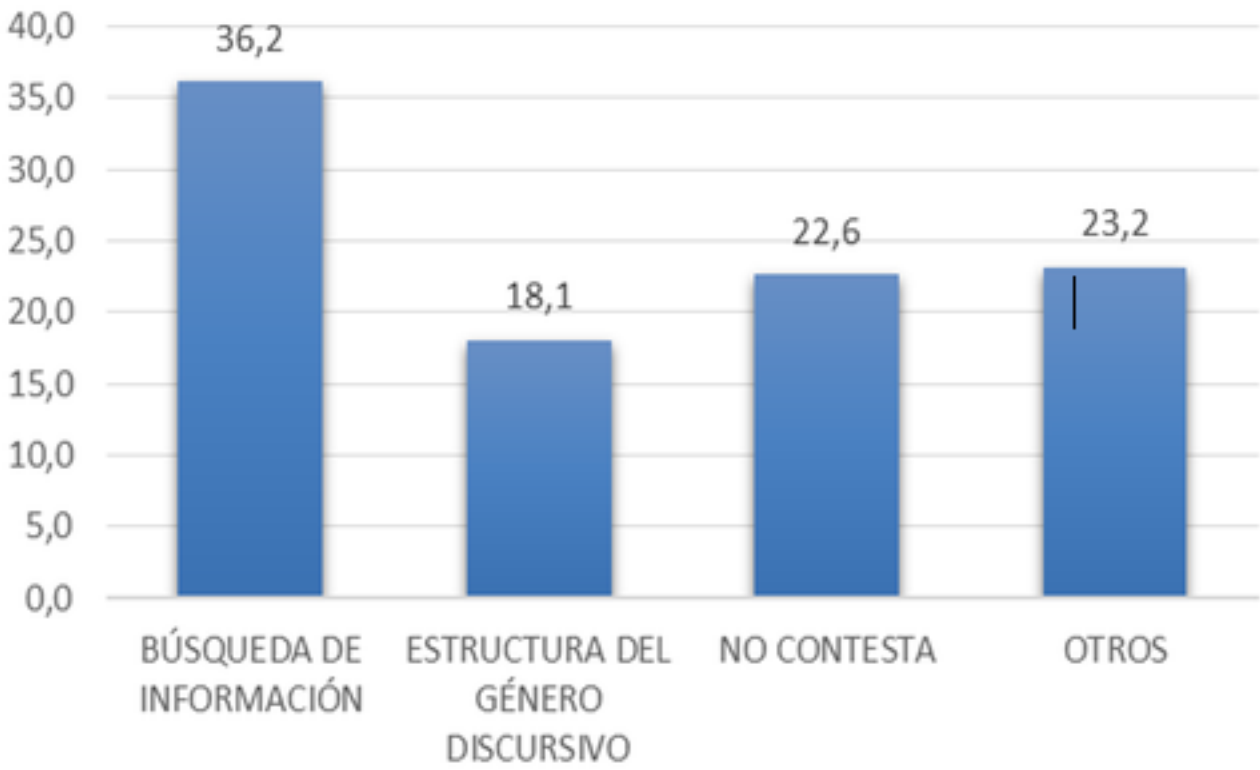


Tabla 7

Paso 3 para escribir un género discursivo

PASO No 3	Frecuencia	%
BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN	46	26,0
ESTRUCTURA DEL GÉNERO DISCURSIVO	37	20,9
NO CONTESTA	59	33,3
OTROS	35	19,8
TOTAL	177	100

Gráfico No. 5

PASO No 3

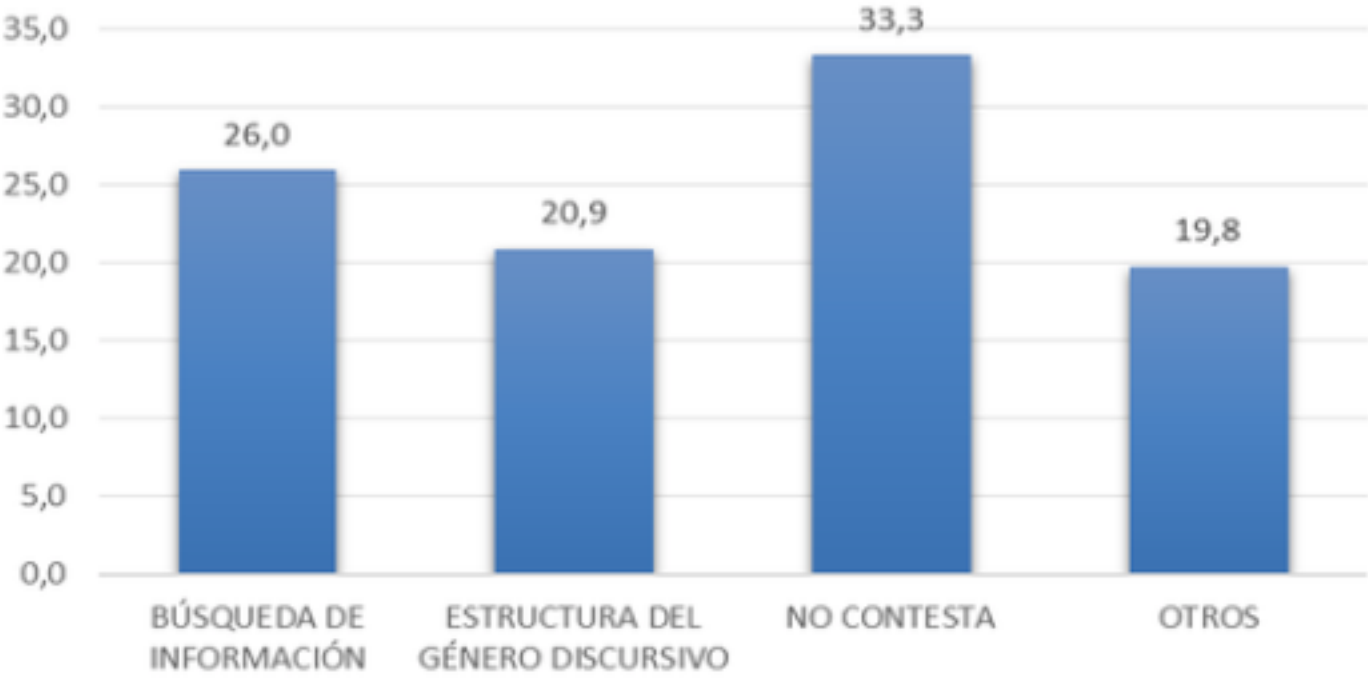


Tabla 8

Paso 4 para escribir un género discursivo

Paso No 4	Frecuencia	%
ANALISIS Y SELECCIÓN DEL TEMA	19	10,7
BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN	14	7,9
ELABORA EL BORRADOR	20	11,3
ESTRUCTURA DEL GÉNERO DISCURSIVO	24	13,6
NO CONTESTA	52	29,4
OTROS	48	27,1
TOTAL	177	100

Gráfico No. 6

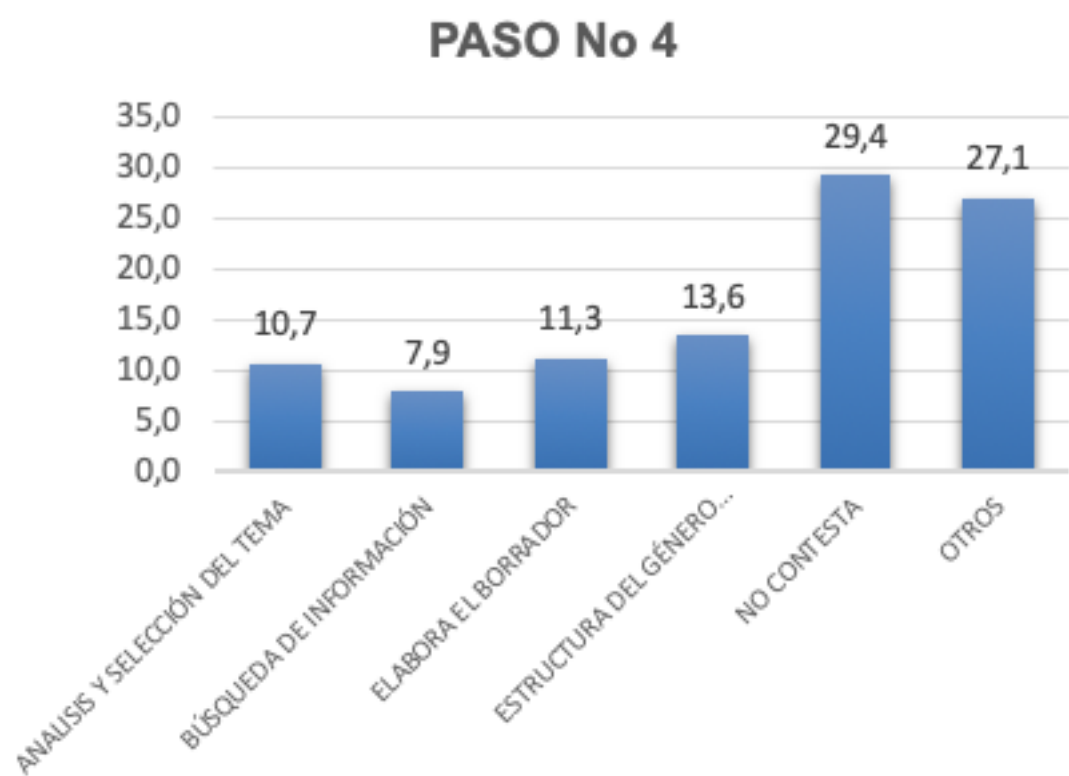
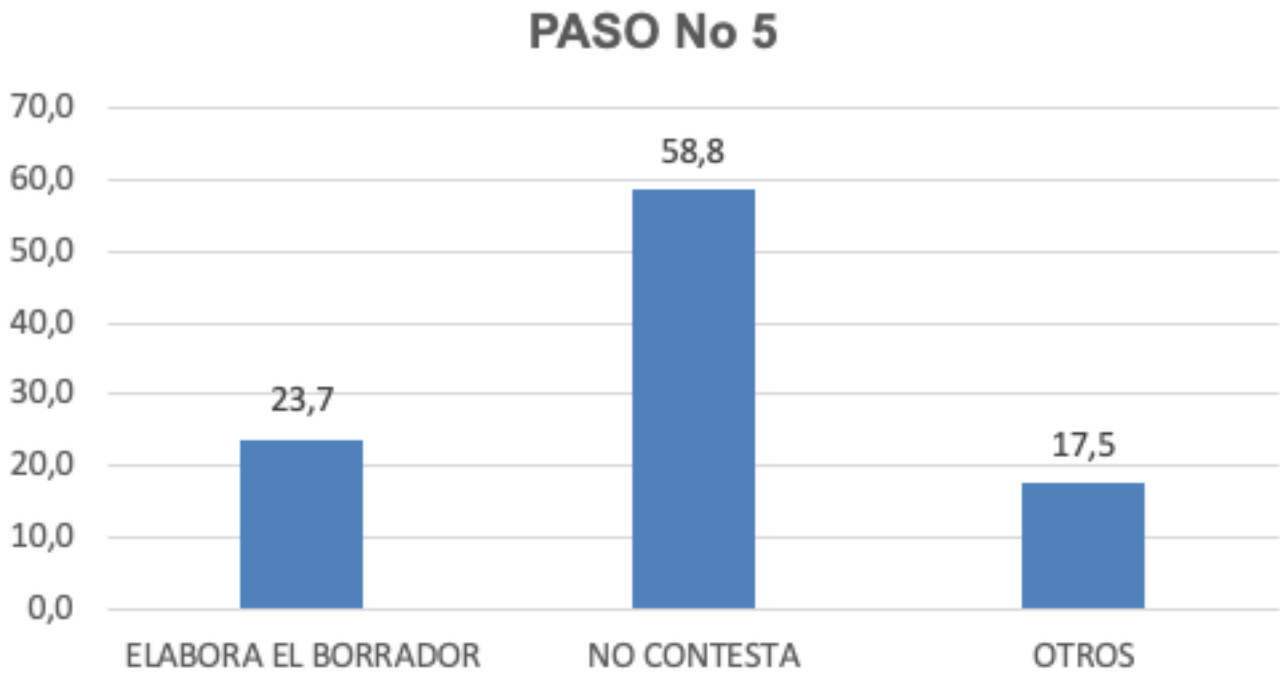


Tabla 9
Paso 5 para escribir un género discursivo

Paso No. 5	Frecuencia	%
ELABORA EL BORRADOR	42	23,7
NO CONTESTA	104	58,8
OTROS	31	17,5
TOTAL	177	100

Gráfico No. 7



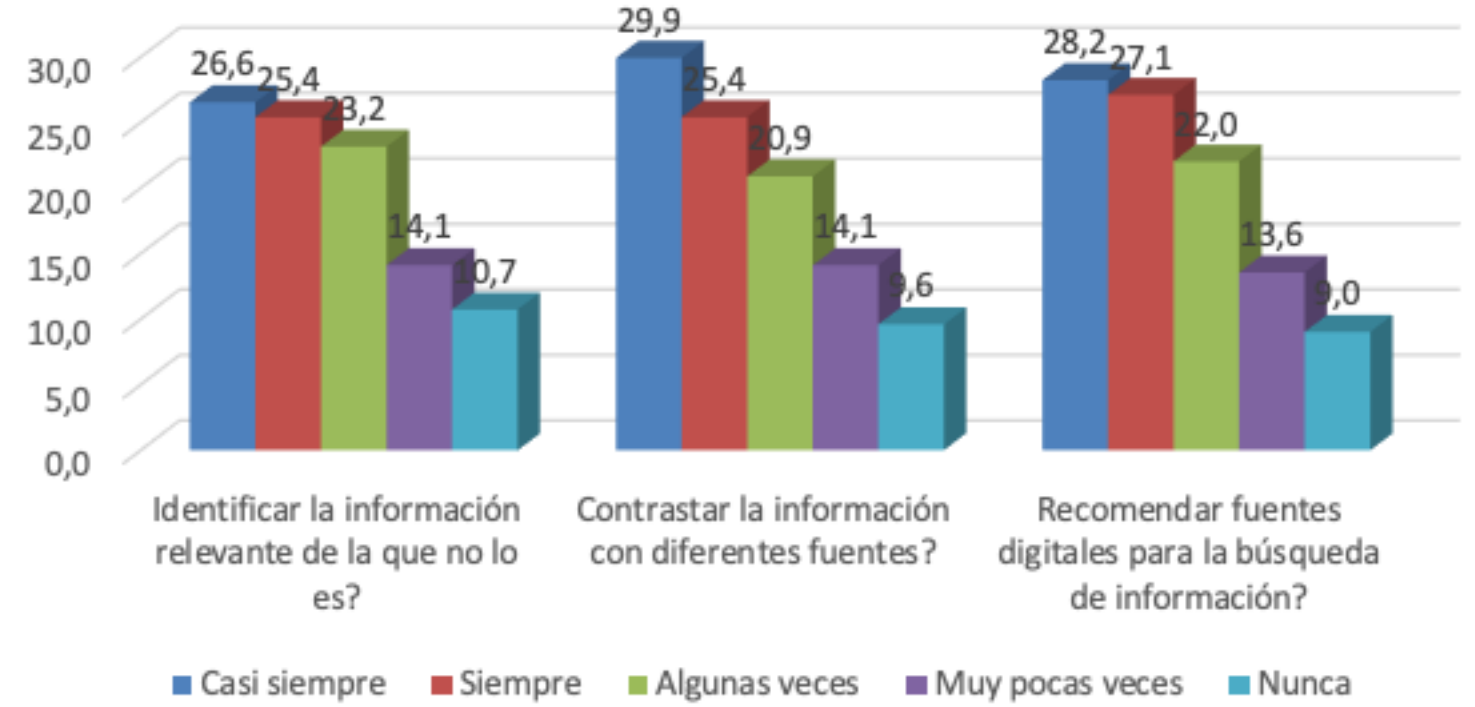
Con respecto a los pasos para la escritura se evidencia en cada paso de un total de 177 estudiantes, el 41.2 % consideran siempre la primera etapa de planificación de la escritura, lo concerniente al análisis y selección del tema, evidenciándose como las cantidades disminuyen en cada paso y al llegar el último solo un 23.7% elabora el borrador del género discursivo. Se observa desconocimiento por parte de los estudiantes en cuanto a los pasos para la producción escrita.

¿Con que frecuencia el docente le orienta a:

Tabla 10
Orientaciones del docente

Opciones	Identificar la información relevante de la que no lo es?	Contrastar la información con diferentes fuentes?	Recomendar fuentes digitales para la búsqueda de información?
Casi siempre	26,6	29,9	28,2
Siempre	25,4	25,4	27,1
Algunas veces	23,2	20,9	22,0
Muy pocas veces	14,1	14,1	13,6
Nunca	10,7	9,6	9,0
TOTAL	100,0	100,0	100,0

Gráfico No. 8



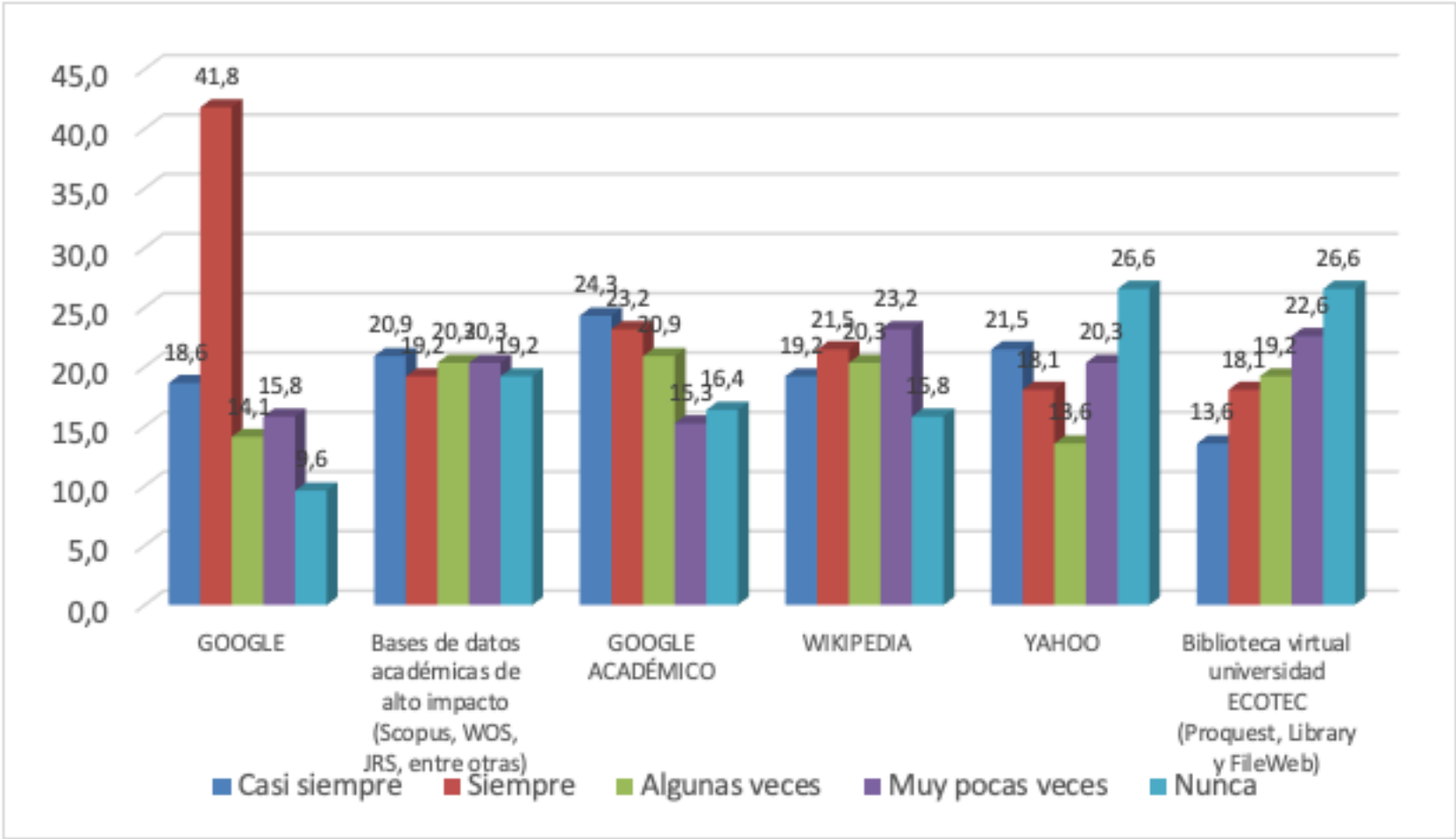
En el gráfico se observa como un 25.4% de los estudiantes considera que siempre el docente le orienta a identificar la información relevante de la que no es; mientras que un 74,6% están distribuidas en las demás opciones (casi siempre, algunas veces, muy pocas veces y nunca), evidenciándose que no se fomenta las competencias en el manejo de la información para comprender y aplicar ésta y de este modo formar a los estudiantes en la toma de decisiones ante el proceso de infoxicación (gran cantidad de información disponible) y puedan reconocer cuando la información es necesaria, cómo localizarla, evaluarla y usarla debidamente para comunicarla de forma eficiente y en el momento que se requiere. Con respecto a la contrastación de la información obtenida con diferentes fuentes, los estudiantes consideran que un 25.4% de docentes siempre le orienta este aspecto, sin embargo, un 74% están distribuidas en las opciones de (casi siempre, algunas veces, muy pocas veces y nunca), evidenciándose que no se garantiza la calidad y fiabilidad de la información encontrada. En cuanto al inciso sobre si el docente recomienda fuentes digitales para la búsqueda de información se observa en el gráfico que un 27.1 % de los estudiantes consideran que *siempre*, mientras que las demás opciones (casi siempre, algunas veces, muy pocas veces y nunca) suman 72.8%, lo que significa que más de la mitad de los docentes no recomiendan fuentes digitales, evidenciándose que los docentes no tienen en cuenta la importancia de fomentar en los estudiantes la investigación y de que conozcan y se esfuercen en buscar los referentes teóricos de la ciencia que estudian. Si al menos, se les sugiere algunas fuentes, ello les estimularía a la búsqueda de fuentes (no solo digitales, sino en otros formatos).

¿Dónde localiza la información para escribir?

Tabla 11
Localización de la información

Opciones	Google	Bases de datos académicas de alto impacto (Scopus, WOS, JRS, entre otras)	Google Académico	Wikipedia	Yahoo	Biblioteca virtual universidad ECOTEC (Proquest, Library y FileWeb)
Casi siempre	18,6	20,9	24,3	19,2	21,5	13,6
Siempre	41,8	19,2	23,2	21,5	18,1	18,1
Algunas veces	14,1	20,3	20,9	20,3	13,6	19,2
Muy pocas veces	15,8	20,3	15,3	23,2	20,3	22,6
Nunca	9,6	19,2	16,4	15,8	26,6	26,6
TOTAL	100	100	100	100	100	100,0

Gráfico No. 9

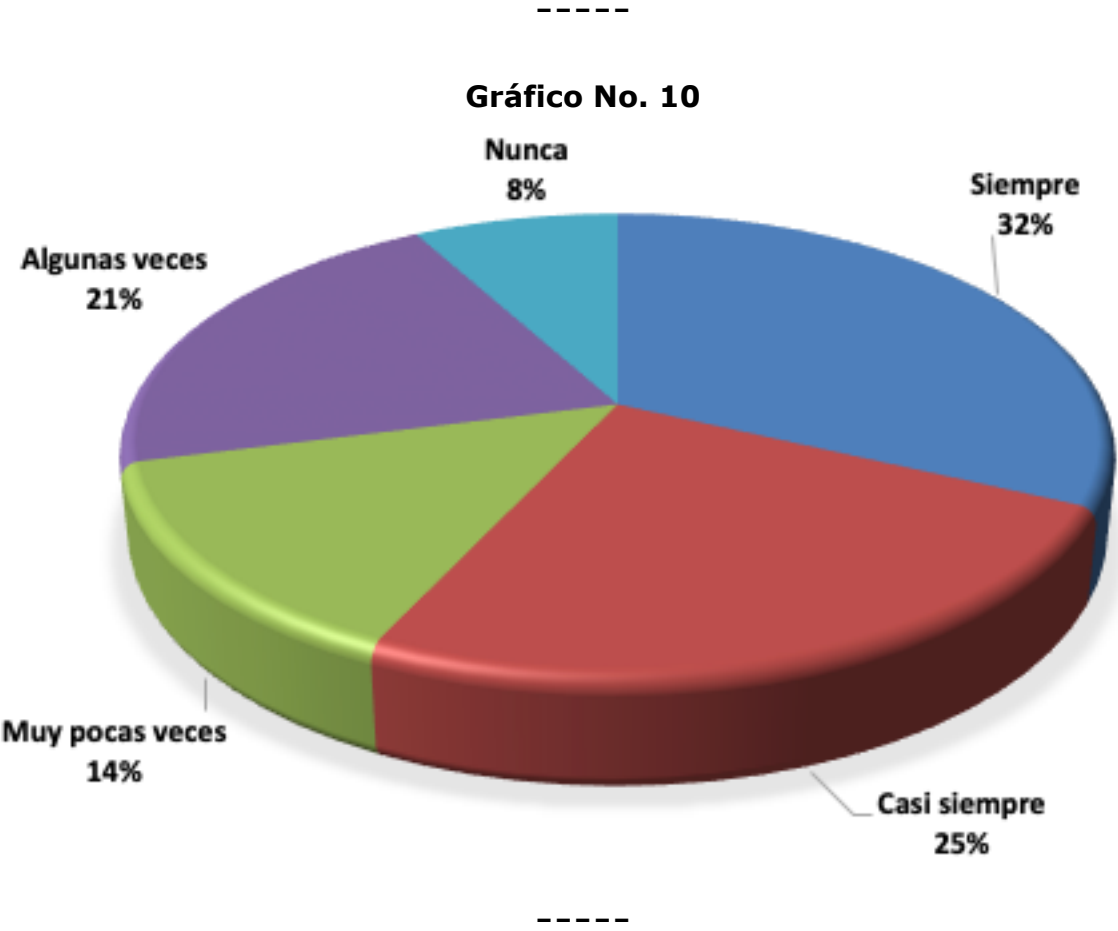


Se observa en el gráfico que un 41.8% de los estudiantes localizan *siempre* la información en google, mientras que un 19.2% en Bases académica de alto impacto, un 23.2 % en google académico, un 21. 5% en wipedia, un 18.1% en yahoo y 18.1% en la biblioteca virtual de la universidad. Se evidencia que, aunque google es el buscador más conocido y usado y ofrece variadas aplicaciones y herramientas a los usuarios, la información encontrada no siempre es muy fiable y se pierde mucho tiempo en ello. A los estudiantes se les deben brindar pautas para que localicen información en fuentes primarias fundamentalmente original. No se aprecia conocimiento por parte de los estudiantes en la importancia de localizar fuentes que aporten valor a sus investigaciones.

¿Con qué frecuencia realiza escritura académica?

Tabla 12
Motivación por la escritura

Opciones	Frecuencia	%
Siempre	57	32%
Casi siempre	45	25%
Muy pocas veces	25	14%
Algunas veces	38	21%
Nunca	12	8%
TOTAL	177,0	100%



En el gráfico se observa que un 32% de los estudiantes afirma que *siempre* realiza escritura académica, mientras que más de la mitad de los estudiantes (68%) están distribuidos en las restantes opciones (casi siempre, muy pocas veces, algunas veces y nunca), demostrándose que la mayoría de estudiantes no están motivados en la escritura académica.

4. Conclusiones

La alfabetización académica es un proceso que contribuye a promover la escritura en la enseñanza superior con la finalidad de que los estudiantes aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar y seleccionar información y debatir sus ideas.

Las competencias informacionales están directamente relacionadas con los niveles del saber (Saber qué; Saber hacer; Saber ser; Saber estar) del individuo y conllevan al logro de competencias de aprender a aprender, en la aplicación de conocimientos en la práctica, en el análisis y síntesis, en la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, en las habilidades de tipo interpersonales, en la capacidad de generar nuevas ideas (creatividad), en la comunicación oral y escrita en lengua propia o extranjera.

El proceso de escritura conlleva no solo el conocimiento de las habilidades necesarias para su logro, conlleva una gran dosis de motivación que haga que el escritor no sólo se involucre en la tarea, sino que además persista en ella y la finalice, obteniendo de este modo la meta deseada y la satisfacción personal que produce el trabajo bien hecho.

Referencias bibliográficas

Ajello, A.M. (2003). La motivación para aprender. Manual de psicología de la educación. España: Popular

Area, M. M. (2009). La competencia digital e informacional en la escuela. Universidad de La Laguna. Curso Competencia digital. Recuperado de: <http://files.competenciasbasicas.webnode.es/200000167814ad8244d/CompetenciaDigital-MArea.pdf>

Area, M; Guarro, A. (2012). La alfabetización informacional y digital: fundamentos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje competente. Revista Española de Documentación Científica, N.º Monográfico, 46-74, Año 2012 ISSN: 0210-0614. doi: 10.3989/redc.2012.mono.977 Recuperado de: <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/744/825>

Bajtín, B. (1882). Estética de la creación verbal. Argentina. Editorial: Siglo veintiuno editores.

Carlino, P. (2013). Alfabetización académica 10 años después. Revista Mexicana de Investigación Educativa, (18) 57, 355-381.

González, R, E; García, V, E. (2014). La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Revista Referencia Pedagógica. Año 2014. No.2. ISSN: 2308-3042 Recuperado de: http://revistascientificas.cujae.edu.cu/Revistas/Referencia/Vol-2/2014/05_rrp_V02N02.pdf

Naranjo, Pereira, M, L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. Revista Educación 33(2), 153-170, ISSN: 0379-7082, 2009.

Recuperado de: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/510/525>

Marzal, M. A., Borges, J. (2017). Modelos evaluativos de Metaliteracy y alfabetización en información como factores de excelencia académica. Revista Española de Documentación Científica, 40(3): e184. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/redc.2017.3.1410>

Parodi, G. (2008), Géneros Académicos y Géneros Profesionales: Accesos discursivos para saber y hacer. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Padilla, C. y Carlino, P. (2010). Alfabetización académica e Investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria.

MARTÍNEZ, Nazaret; RODRÍGUEZ, Antonio, G. Alfabetización y competencia digital en personas mayores: el caso del aula permanente de

formación abierta de la Universidad de Granada (España). Revista Espacios, Vol. 39 (Nº 10) Año 2018. Pág. 37 Recuperado en: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n10/a18v39n10p37.pdf>

RIVERA, Diana, R; UGALDE, Cecilia; GONZÁLEZ, Catalina; CARRIÖN. **Uso que profesores y estudiantes ecuatorianos dan a las Tecnologías de la Información y la Comunicación.** Revista Espacios Vol. 37 No.33 Año 2016. Pág. 2 Recuperado en: <http://www.revistaespacios.com/a16v37n33/16373302.html>

GUTIÉRREZ, C, J; CABERO, A, J ; ESTRADA, V. L. Il. (2017). Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital del estudiante universitario. Revista Espacios Vol. 38 No.10 Año 2017 Pág. 16.

Recuperado en: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/54725/Dise%C3%B1o_y_validacion_de_un_instrumento_de_evaluacion_de_la_competencia_digital_del_estudiante.pdf?sequence1

Anexos

Encuesta a estudiantes

Cuestionario realizado a estudiantes para conocer el tratamiento de la información y la competencia digital de los estudiantes para la escritura académica.

Todos los datos y respuestas se procesarán de forma anónima y confidencial.

iGracias de antemano!

Datos personales:

Edad: _____ Género: _____ Facultad: _____Cantidad de materias aprobadas: _____

1. Escritura académica de géneros discursivos

¿Qué tipo de **géneros discursivos** escribe en sus clases? Puede considerar más de una opción

Tipo de género	Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Apuntes de clases					
Resúmenes					
Artículos científicos					
Documentos periodísticos (noticias, crónicas)					
Informes					
Ensayos					
Otro, ¿Cuál?					

¿Con qué frecuencia el profesor

Opciones	Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Le orienta a actividades de escrituras en las clases.					
Le sugiere bibliografía sobre los temas que orienta a escribir.					
Fomenta la exposición oral de las actividades de escritura en el aula.					

¿Mencione cuáles son los pasos que usted realiza para escribir un **género discursivo**?

1		5	
2		6	
3		7	
4		8	

2. Competencia informacional y digital

Con que frecuencia el docente le orienta a

Competencia informacional y digital	Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Identificar la información relevante de la que no lo es?					
Contrastar la información con					

diferentes fuentes?					
Recomendar fuentes digitales para la búsqueda de información?					

¿Dónde localiza la información para escribir?

Localización de la información	Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Google					
Bases de datos académicas de alto impacto (Scopus, WOS, JRS, entre otras)					
Google académico					
Wikipedia					
Yahoo.com					
Biblioteca virtual universidad ECOTEC (Proquest, Library y FileWeb)					

3. Motivación

¿Con que frecuencia realiza escritura académica?

Motivación por la escritura	Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

1. Docente Titular Facultad de Marketing y Comunicación. Universidad Ecotec. Doctoranda Programa Comunicación Universidad Cádiz-España. Contacto: omarrero@ecotec.edu.ec
2. Dra. Profesora Departamento de Comunicación y Marketing, F.CC. Sociales y Comunicación Universidad de Cádiz. Contacto: rachida.mohamed@uca.es
3. Doctor Publicidad y RRPP. Universidad Pompeu Fabra. Contacto: jordi.xifra@upf.edu