

LA PLATAFORMA MOODLE EN LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: USO DEL AULA VIRTUAL EN UN TALLER DE LECTURA Y ESCRITURA

Moodle Platform in Academic Literacy: Use of the Virtual Classroom in a Workshop on Reading and Writing

Karina Savio¹

ORCID: 0000-0002-1393-8845

¹CONICET-UBA-UNAJ, Argentina

Correo: karinasavio@fibertel.com.ar

Recibido: 29/11/2018

Aceptado: 18/02/2020

Resumen: El artículo aborda el diseño y funcionamiento de un aula virtual extendida que se implementa en un taller de lectura y escritura de una universidad de Argentina, con el propósito de exponer los resultados obtenidos de esta experiencia. Se considera para el análisis la actividad registrada en la plataforma educativa, datos recabados a partir de una encuesta y la correlación entre las notas obtenidas por los estudiantes de tres comisiones y su participación en el aula. Entre otros resultados, se advierte que esta experiencia es valorada positivamente por el alumnado y que la mayoría de quienes ingresan a la plataforma con frecuencia logran promocionar el taller. No obstante, se vislumbra como eje problemático la constancia y continuidad en la participación.

Palabras clave: tecnologías de la información y comunicación; plataforma educativa; aula virtual; lectura académica; escritura académica.

Abstract: *The article addresses the design and functioning of an extended virtual classroom that is implemented in a reading and writing workshop at a university in Argentina, with the purpose of exposing the results obtained from this experience. For the analysis, it is considered the activity registered in the educational platform, data collected from a survey and the correlation between the grades obtained by the students of three courses and their participation in the classroom. Among other results, it is noted that this experience is positively valued by the students and that most of those who enter the platform often manage to promote the workshop. However, there is evidence that consistency and continuity in participation is a problem.*

Keywords: *information and communication technologies; educational platform; virtual classroom; academic reading; academic writing.*

Introducción

En los últimos años la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las aulas universitarias en la Argentina ha ido creciendo de manera vertiginosa. Gracias al empleo de correos electrónicos, grupos de Facebook, grupos de WhatsApp, entre otros, la comunicación entre docente y estudiante ha dejado de limitarse al encuentro cara a cara en el aula, acortando, de esta manera, la distancia entre ambos y facilitando el intercambio. Pero, además, la aparición de diversas plataformas educativas para el establecimiento de entornos de aprendizaje virtuales ha modificado el panorama de la enseñanza universitaria. En efecto, numerosas materias y talleres de distintas instituciones académicas han empezado a implementar aulas virtuales como recursos pedagógicos. Una de estas plataformas es la de aprendizaje en línea Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), creada por Martin Dougiamas y ampliamente utilizada en la enseñanza de segundas lenguas (Bedoya, Ardila, 2006; Gómez Rey, Hernández García y Rico García, 2009; Lopera Medina, 2012). Esta plataforma, cuya primera versión apareció en 2002, posee como fundamento filosófico y pedagógico el modelo socio-constructivista, que contempla el aprendizaje desde la construcción del conocimiento en y con la colaboración de la comunidad.

La enseñanza de la lectura y la escritura dentro de la universidad también se ha acomodado a este nuevo escenario. Además de la creación de centros virtuales de escritura que brindan asesoramiento a la comunidad educativa, diferentes cursos y talleres han sumado distintos recursos tecnológicos en el dictado de la materia, ya sea como soporte y, en algunos casos, como medio de instrucción. Esta incorporación se ha visto reflejada, de hecho, en algunas investigaciones académicas producidas en la Argentina que buscan evaluar los resultados que esta modalidad genera en el proceso enseñanza-aprendizaje (Álvarez, 2012; Álvarez y Bassa, 2013; Álvarez, García y Qués, 2010; Di Fabio de Anglat, Álvarez, 2017; Ferrari y Álvarez, 2013; Ferrari y Bassa, 2017; Giammateo y Álvarez, 2017; Reale, 2008). Siguiendo esta línea, este artículo se propone realizar un aporte a este incipiente campo de estudio, en particular, a aquellos trabajos que articulan la plataforma Moodle con la enseñanza de la escritura académica (González Álvarez, 2018; Hernández Rojas, Sánchez González, Rodríguez Varela, Caballero Becerril, Martínez Martínez, 2014) tomando en cuenta una experiencia que nació en las aulas de la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ).

Desde el 2016, a través del “Proyecto Aulas Virtuales Extendidas para las asignaturas Matemática y Taller de Lectura y Escritura”, esta última materia, que forma parte del Ciclo Inicial común a todas las carreras que se cursan en la UNAJ, ha puesto en funcionamiento un aula extendida para un grupo reducido de comisiones¹. Allí quienes cursan este taller encuentran novedades de la materia, foros, materiales teóricos, materiales audiovisuales, instrucciones para la presentación de un informe y numerosas actividades para resolver. Este trabajo busca, entonces, desarrollar el uso que se le ha dado a esta aula en las comisiones asignadas y los resultados que se han obtenido hasta el momento. La finalidad es así reflexionar en torno a los alcances, las limitaciones y los desafíos que conlleva el empleo de este instrumento tecnológico. Para ello, se tomará en cuenta la actividad que queda registrada por la plataforma, los resultados de una encuesta y la correlación entre las notas obtenidas por los estudiantes de algunas de las comisiones y su participación en el aula.

En un primer momento, en estas páginas se presenta la perspectiva teórico-metodológica que se adopta para esta investigación. El diseño del aula extendida y los cambios que esta sufrió a lo largo de esta experiencia serán, en un segundo momento, objeto de atención. Como último punto, se exponen los resultados encontrados y se analizan sus implicaciones con miras a revisar la implementación y el funcionamiento de esta propuesta pedagógica.

Enfoque teórico-metodológico

Desde hace unos años en las instituciones académicas se han comenzado a implementar modalidades bimodales de educación intermedia, que combinan el aula presencial con la tecnología. Distintas universidades han diseñado y puesto en funcionamiento, entre otros medios tecnológicos, aulas virtuales para diferentes materias, cursos, seminarios o talleres, cuyo alcance difiere según su finalidad (Area Moreira, San Nicolás Santos, Fariña Vargas, 2010). En efecto, mientras que algunas se utilizan para la educación a distancia o como recurso de apoyo para transmitir información, en otros casos se las concibe como espacios combinados con el aula física. En este último grupo el aula se propone dentro del modelo de la enseñanza semipresencial, ya que allí el docente desarrolla materiales y ejercicios para que el estudiante los realice de manera autónoma.

¹ Para una ampliación sobre este programa, se puede consultar Carriego y Ojeda (2017); Castellón, Ojeda y Carriego (2018). Para una introducción al funcionamiento del aula extendida en el Taller de Lectura y Escritura se recomienda ver Cattán, Freschi y González (2018).

Dentro de este marco, en los estudios en los que se investiga este nuevo escenario educativo, los conceptos *blended learning* (*b-learning*) y *extended learning* han comenzado a cobrar mayor visibilidad; sin embargo, sus definiciones no han logrado aún un consenso unánime y sus límites son, en algunos casos, difusos. Por un lado, el *b-learning* remite a un modo de aprender que combina la enseñanza presencial con modelos de enseñanza mediados por tecnología (Bartolomé, 2002, 2004). En este sentido, el *b-learning* (también denominado *enseñanza semipresencial*, *aprendizaje mixto*, *educación flexible*, entre otros) podría ubicarse como punto intermedio entre el *e-learning* (o educación a distancia) y la educación presencial tradicional, aunque algunos autores plantean que está más cerca de la educación a distancia (Zangara, 2008).

Por el otro, el término *extended learning* hace referencia a la extensión de la clase presencial a través del uso de la tecnología. En este modelo no habría una “mezcla” de aulas o de enseñanzas, sino que, en verdad, se produce una “extensión” o “ampliación” del aula presencial en la modalidad virtual. Por ello, ciertos autores prefieren utilizar la noción de *extended learning* o *aula expandida o híbrida* en lugar de *blended learning* (Asinsten, 2011; Osorio Gómez, 2010). Bajo este nombre se entiende, entonces, que el aula virtual extiende las posibilidades del aula presencial y le ofrece al estudiante complementar y potenciar su aprendizaje a través de actividades en entornos virtuales.

Ahora bien, ¿cuál o cuáles serían las ventajas de aplicar estos modelos en la educación superior? La mayoría de los autores coincide en que en un principio hubo un excesivo entusiasmo por las TIC en la educación, por lo que se han sobredimensionado sus posibilidades (Burbules, 2007; Cabero Almenara, 2005; Litwin, 2009). En este sentido, se plantea que en algunos casos su uso no está sostenido por propuestas educativas transformadoras, sino que se utilizan de manera superficial, buscando simplemente cumplir con las exigencias de una época en la que las tecnologías se han vuelto omnipresentes. Según Litwin (2009), estas tecnologías pueden contribuir a la consolidación de prácticas comprensivas y proporcionar verdaderas oportunidades para alentarlas o pueden funcionar como un mero decorado que apunte a una aparente innovación. En términos generales, podría afirmarse que para que estos recursos pierdan su carácter de promesa de mejora en la educación deben estar acompañados de un propósito didáctico claro.

Entre las posibilidades que brindan las TIC en las aulas universitarias, Cabero Almenara (2005) señala la creación de entornos interactivos más flexibles para el aprendizaje, la supresión de las limitaciones espaciotemporales para la interacción docente-estudiante, el incremento de las

modalidades de comunicación, el favorecer el aprendizaje independiente y colaborativo, el ofrecer nuevas posibilidades de orientación y tutoría, el facilitar el perfeccionamiento en la formación de los egresados y el estimular la movilidad virtual de los estudiantes. A esta serie de ventajas se podría añadir que potencian el protagonismo de quien estudia, facilitan la adaptación de la enseñanza a distintos ritmos de aprendizaje y fomentan la exploración.

En este marco, este trabajo busca examinar el diseño, la puesta en funcionamiento y el alcance del aula virtual extendida que ha comenzado a implementarse como una experiencia de educación semipresencial en el Taller de Lectura y Escritura de la UNAJ². En función de estos objetivos, se ha utilizado un enfoque cuantitativo para recolectar los datos relativos a estos intereses, que se han, luego, analizado e interpretado.

En primer lugar, se han estudiado y sistematizado los informes que la plataforma virtual Moodle ofrece, por un lado, sobre el registro de la participación y de la actividad de los usuarios y, por el otro, sobre la cantidad de intentos efectuados de los ejercicios propuestos. Tanto la participación de quienes ingresan al aula virtual como la cantidad de intentos realizados en cada una de las actividades son datos que figuran en la misma plataforma. En este punto, es importante destacar que se han trabajado con todas las comisiones que han incorporado el aula extendida entre el primer cuatrimestre del 2016 y el primer cuatrimestre de 2018 inclusive. En particular, se han seleccionado los intentos del primer ejercicio propuesto dentro del aula, de uno ubicado aproximadamente en la mitad y de otro que se encuentra a su término para evaluar la continuidad o no en la participación³. Se han registrado tanto los intentos de actividades generales como de aquellas vinculadas con la reflexión gramatical. Finalmente, se incluye el número de visitas a la solapa relativa al informe final y la cantidad de intentos realizados en la primera actividad de esta solapa a partir de que se rediseñó, en 2017. Los datos que arroja la plataforma virtual han permitido observar el nivel de participación no solo a lo largo de un mismo grupo, sino también evaluar qué ha sucedido en el transcurso de estos tres años.

² No trabajaremos aquí los obstáculos que hemos sorteado y que provienen de ciertas limitaciones en los recursos tecnológicos que provee la institución, las problemáticas relativas al funcionamiento de la plataforma Moodle y las dificultades de los estudiantes en el acceso a Internet, ya que exceden los objetivos propuestos.

³ Es importante aclarar que el número de intentos sobre un ejercicio que se registra en la plataforma Moodle no equivale al número de usuarios que realiza dicho ejercicio. Aunque no es el caso más frecuente, puede ser que un mismo estudiante realice una actividad dos o más veces.

En segundo lugar, se analizan las respuestas de una encuesta compuesta por cuatro puntos realizada a una comisión correspondiente al primer cuatrimestre de 2017. Allí se solicita responder tres preguntas cerradas y una abierta. De esta encuesta se han obtenido dieciocho respuestas.

1. *¿Usaste el aula virtual?*
Sí | No
2. *Si tu respuesta es sí, ¿con qué frecuencia?*
Mucho | A veces | Poco
3. *Si tu respuesta es no, ¿cuál fue el motivo?*
No me parecía necesario | No tengo conectividad | No sabía usarla | Otro
4. *¿Te sirvió para la materia?, ¿te parece importante?*

En tercer lugar, se ha puesto en correlación la participación de cada usuario verificada por el sistema con las notas obtenidas al finalizar la materia, tomando en cuenta tres comisiones: la primera de ellas pertenece al segundo cuatrimestre de 2016; la segunda, al primer cuatrimestre de 2017; y la tercera, al segundo cuatrimestre del mismo año. Estas comisiones fueron seleccionadas al azar y la muestra se constituyó con un total de 79 cursantes. Para ordenar y vincular los datos, se han dividido a los usuarios en tres grupos. El primero de ellos está conformado por quienes realizaron más de quince ejercicios en el campus, es decir, participaron activamente de la propuesta durante la cursada. El segundo, que remite a quienes participaron regularmente en el aula, está compuesto por quienes hicieron entre seis y catorce actividades. Por último, quienes participaron poco o nada (menos de cinco actividades) fueron ubicados en un tercer grupo. Por otra parte, respecto a las notas, los estudiantes fueron distribuidos entre los que promocionaron,⁴ los que aprobaron la materia y quedaron en condición de rendir un examen final, y los que desaprobaban el taller.

⁴ Para promocionar la materia es necesario obtener una nota superior a seis en las tres instancias de evaluación y un promedio general de siete o superior a siete en dichas instancias.

El diseño del aula virtual extendida y sus modificaciones

Antes de desarrollar el modo en que fue diseñada el aula virtual extendida y las modificaciones que esta sufrió, se hará referencia brevemente a algunas particularidades de la Universidad Nacional Arturo Jauretche y del Taller de Lectura y Escritura (TLE).

La UNAJ abrió sus puertas en el año 2011. Su propósito es la integración, inclusión y promoción social de los sectores populares que viven en el municipio de Florencio Varela. En este contexto, el perfil del alumnado que ingresa, en su mayoría, corresponde a la primera generación de estudiantes universitarios o terciarios en la historia de sus familias⁵, por cuanto provienen de los distritos más pobres del Gran Buenos Aires (Ceresani, Garbarini, Peirano y Toribio, 2013). Por lo general, presentan historias de abandono y reinserciones a lo largo de su escolaridad y, en algunos casos, han finalizado la educación secundaria con logros precarios. En esta universidad se relacionan con la lectura y la escritura académicas a través de un curso de ingreso y de un taller. En efecto, en primera instancia, los ingresantes deben asistir a un Curso de Preparación Universitaria de Lengua que tiene una duración aproximada de un mes y medio. Luego, al ingresar a la universidad, cursan un ciclo inicial —obligatorio para todas las carreras— conformado por cuatro materias: Prácticas culturales, Matemática, Problemas de historia argentina y el Taller de Lectura y Escritura.

El objetivo principal del TLE, que tiene una duración cuatrimestral, es que los estudiantes adquieran y desarrollen algunas habilidades indispensables a la hora de comprender y producir textos propios del ámbito académico. Esta materia busca que conozcan y manejen algunas convenciones de estos textos entendidas como claves para su lectura y su escritura. En tal sentido, se abordan diferentes géneros discursivos —la entrada de enciclopedia, el artículo de divulgación, el capítulo de manual, la entrada de diccionario especializado, el ensayo, la nota de opinión, el artículo académico— y los tipos textuales más frecuentes en la universidad: la explicación y la argumentación. Finalmente, después de presentar y trabajar con la complementación y la confrontación de fuentes, se les solicita realizar un informe de lectura sobre alguna problemática específica respetando el formato académico.

⁵ En el 2011, el 94% de estudiantes que ingresaron a la UNAJ se caracterizaba por ser primera generación de universitarios y terciarios en sus familias de origen. Esa tendencia se ha ido modificando gradualmente y el porcentaje fue disminuyendo durante 2012 (77%) y 2013 (72%). Sin embargo, los valores siguen siendo altos (Ceresani et al., 2013).

El aula virtual extendida del TLE se puso en funcionamiento en 2016 para complementar las clases presenciales y como apoyo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta primera versión se utilizaron herramientas de comunicación, de distribución de contenido y de evaluación. El aula estaba conformada por una solapa de *Inicio*, otra de *Presentación* y las relativas a las diferentes unidades (Figura 1). En la primera solapa, después de una breve bienvenida, se ubicó el foro de *Novedades*, en el que se publicaban informaciones diversas sobre la cursada. En la segunda, figuraban datos de cómo usar la página, el programa de la materia y un foro de presentación.

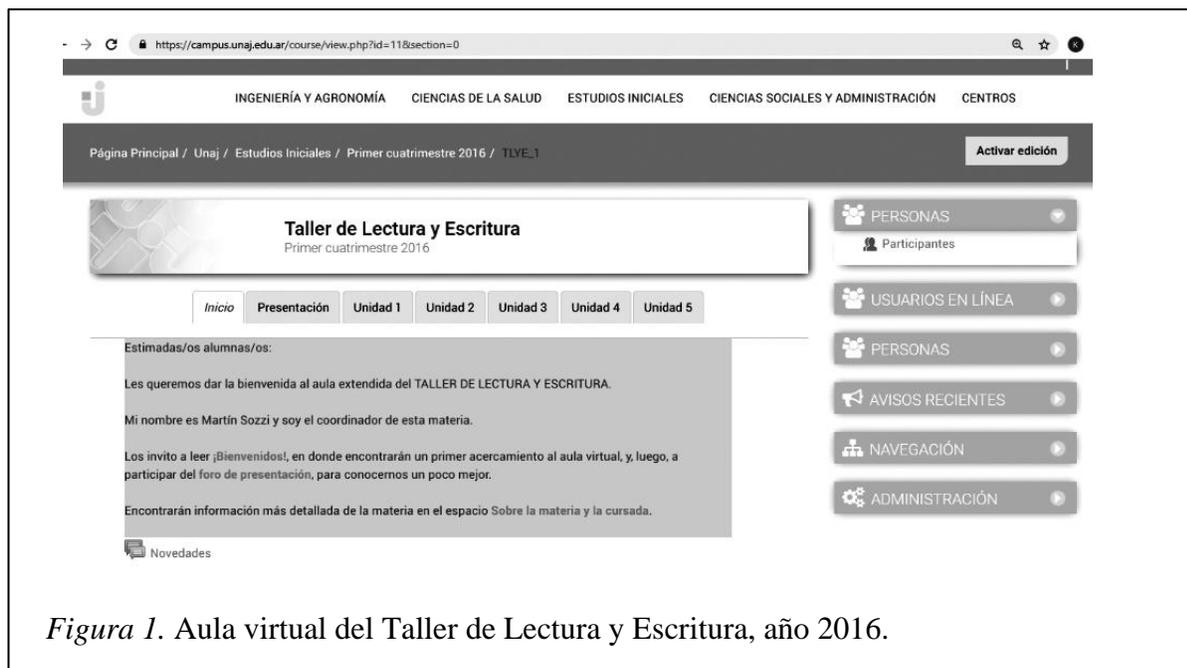


Figura 1. Aula virtual del Taller de Lectura y Escritura, año 2016.

Las unidades, por su parte, estaban encabezadas por una presentación general y un foro de dudas⁶. Asimismo, se distribuían en clases, que estaban en relación con el manual utilizado en el aula presencial. En un comienzo aparecían allí explicaciones teóricas vinculadas a las problemáticas abordadas en esa clase y, posteriormente, actividades de prelectura, de escritura (solo en algunos casos), un espacio en el que se ampliaban contenidos y se proponían nuevas actividades, y, finalmente, ejercicios correspondientes a la reflexión gramatical. La mayoría de las actividades incorporaban su resolución y una breve justificación de la solución correcta. En la

⁶ Para esta investigación no se ha utilizado la interacción en los foros como material de análisis debido a la escasa participación que hubo en ellos.

última unidad se subió un instructivo para realizar el informe de lectura y una grilla de autocorrección.

A principios del año 2017, en función de algunos obstáculos observados en la dinámica propuesta, se hicieron algunas modificaciones y, por ello, se reorganizó el material y la disposición del aula. Por un lado, se pensó que el diseño inicial era muy ambicioso, ya que contaba con un gran número de actividades para realizar en las clases y, por el otro, se advirtió cierto desorden en la información. Por esta razón, se resolvió eliminar algunos ejercicios y, además, ubicar y reunir las actividades vinculadas con la reflexión gramatical en una única solapa denominada *Normativa* (Figura 2). Allí, se incluyeron varias secciones: coma, punto y coma, punto, comillas y cursiva, concordancia, paréntesis y guiones, dos puntos. Por último, se dispuso una solapa *Trabajo final*, que contaba con indicaciones detalladas relacionadas con cada una de las partes del informe de lectura —Introducción, Desarrollo, Conclusión, Bibliografía— y con actividades prácticas afines a su elaboración. La finalidad de este espacio era facilitar la redacción del escrito final.



Figura 2. Aula virtual del Taller de Lectura y Escritura, año 2017.

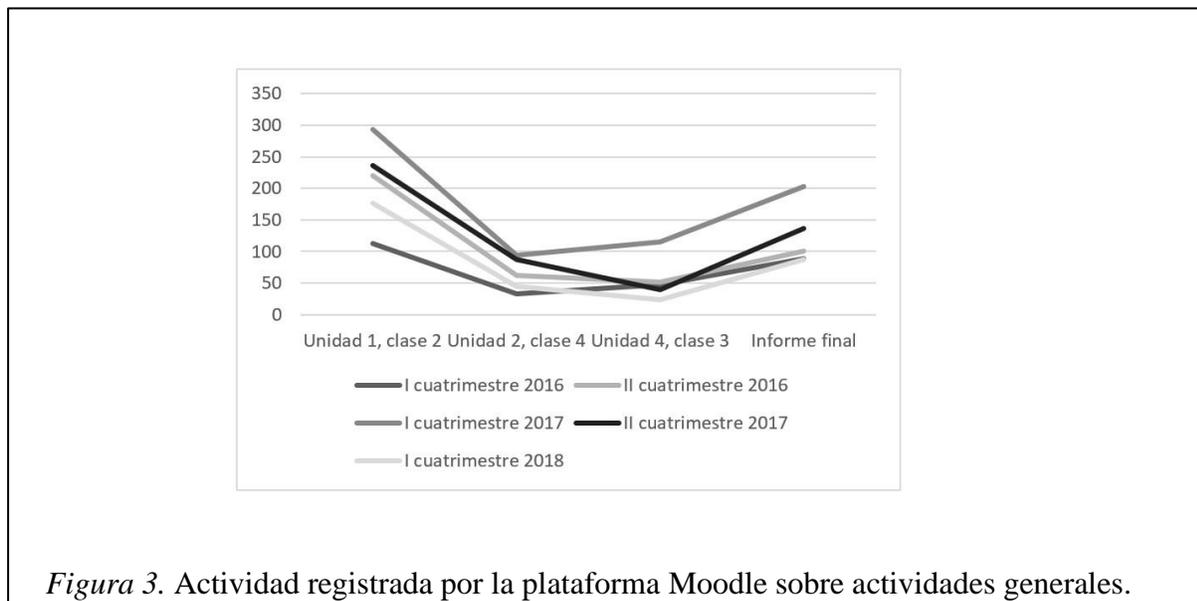
Finalmente, en el segundo cuatrimestre de 2017, se decidió añadir una solapa, *Espacio de diálogo*, referida a la comunicación entre docentes y estudiantes, facilitando el intercambio asincrónico. En las versiones anteriores, por el contrario, cada unidad contaba con un foro de dudas específico.

El funcionamiento del aula virtual extendida: análisis y discusión de los resultados

En los siguientes apartados se desarrollan brevemente los resultados alcanzados en la presente investigación. Estos se han dividido en función de los instrumentos utilizados para su obtención, que se han presentado en el apartado relativo al enfoque teórico-metodológico.

La participación de los estudiantes

Un dato valioso para revisar en las investigaciones relativas a las aulas virtuales extendidas es el que provee la misma plataforma Moodle y que se vincula con la actividad registrada por el sistema. En efecto, esta información permite evaluar no solamente la cantidad de ingresos de quienes participan, el número de intentos de los ejercicios realizados, sino también sus fluctuaciones a lo largo de toda la cursada, considerando los distintos años en los que se llevó a cabo esta experiencia. En la Figura 3 y la Figura 4 se ha reflejado esa información a partir de su previa sistematización. Por un lado, la Figura 3 registra la cantidad de intentos realizados sobre diferentes ejercicios en distintos momentos de la cursada y la cantidad de visitas y el número de intentos que figuran respecto de una actividad del Informe final. La Figura 4, por el otro, muestra la cantidad de intentos efectuados sobre ejercicios de normativa. Veamos el primer gráfico.



El primer dato que se observa de este gráfico es que en todos los años la actividad registrada desciende de manera significativa entre el primer ejercicio realizado de la Unidad 1 y el ejercicio correspondiente con la Unidad 2. Luego, en todos los años, exceptuando el primer cuatrimestre de 2016 y de 2017, en los que hay un leve repunte entre la Unidad 2 y la Unidad 4, se evidencia que la participación de los usuarios sigue disminuyendo. Esta tendencia se revierte, no obstante, a fines de la cursada con el informe final. En este informe, la cantidad de visitas y los intentos realizados en el primer ejercicio ascienden de manera considerable.

Si bien el descenso puede atribuirse a múltiples variables —estudiantes que abandonan la materia, pérdida de interés por las actividades ofrecidas, dificultades en el ingreso a la plataforma, desmotivación, etc.— entendemos que el último crecimiento puede articularse con una única causa. En efecto, podría pensarse que para los estudiantes el contenido que se encuentra en esta solapa y las actividades propuestas allí presentan una utilidad más visible y específica que las de las unidades anteriores. Recordemos que los ejercicios generales tienden a complementar actividades del manual, mientras que las del informe están orientadas concretamente a la elaboración de este texto. En este sentido, la obligatoriedad de la entrega del informe, que constituye una tercera nota en la materia, incentiva el incremento de la participación de los estudiantes y, por lo tanto, la realización de los ejercicios.

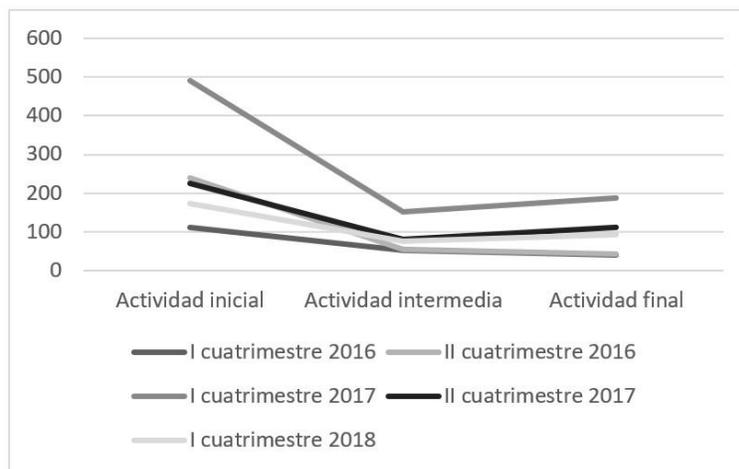


Figura 4. Actividad registrada por la plataforma Moodle sobre actividades relativas a normativa.

En cuanto a las actividades sobre normativa, en la Figura 4 se evidencia una mayor homogeneidad en el nivel de participación. Luego de un descenso inicial, más pronunciado en el primer cuatrimestre de 2017, la cantidad de intentos registrados en los ejercicios se mantiene relativamente estable. Mientras que en los dos primeros cuatrimestres de 2016 se observa un leve descenso, en los restantes —a partir de la nueva configuración y disposición de la información— la participación asciende en los últimos ejercicios. En un artículo anterior (Savio, 2015) se ha advertido que la representación de la escritura de quienes ingresan a UNAJ y cursan el taller está vinculada, en términos generales, con la corrección normativa. Las dimensiones enunciativas, discursivas y textuales que se entrecruzan en todo escrito no son identificadas como puntos problemáticos. Podría pensarse, entonces, que el reconocer más fácilmente las propias dificultades respecto del conocimiento de las normas de la lengua es una de las razones por las cuales estas actividades presentan una mayor preferencia y mantienen una mayor continuidad y constancia en la participación de los estudiantes.

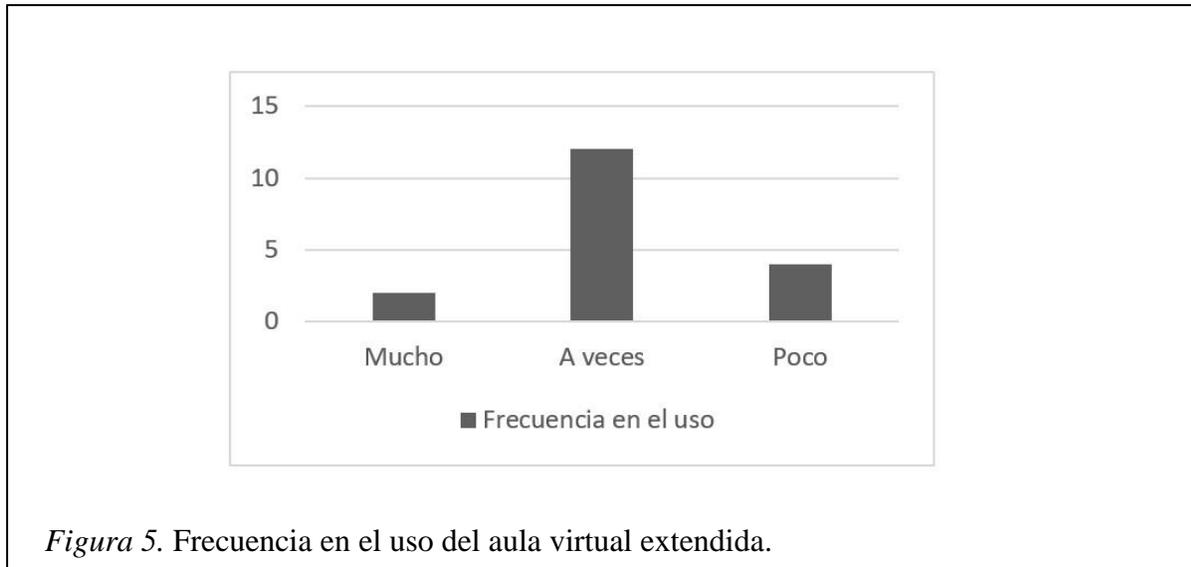
Finalmente, es dable destacar que se ha observado que los ejercicios ubicados al comienzo de cada clase son los que registran un número mayor de intentos, mientras que en los que se hallan en segundo o tercer lugar la actividad detectada por la plataforma desciende. Esta conducta indica la conveniencia de colocar las actividades más relevantes para el trabajo como primera propuesta práctica y así captar la atención de los usuarios en la ejercitación ofrecida.

La percepción de los estudiantes

Los resultados de la encuesta realizada en una comisión del 2017 dan cuenta de una dificultad que ya ha sido mencionada en trabajos anteriores (Ferrari y Álvarez, 2013) y que se relaciona con el uso que se le da a la plataforma Moodle. En efecto, no todos los estudiantes ingresan al aula virtual extendida y, a su vez, muchos de ellos la visitan de manera ocasional y no logran consolidar un trabajo estable a lo largo del tiempo.

En esta investigación, frente a la primera pregunta que se incluye en la encuesta, en la que se averigua si el estudiante usó la plataforma en el TLE, todos los encuestados responden afirmativamente. Sin embargo, cuando se interroga sobre la frecuencia de uso, el 66,7% afirma que recurrió al aula solo “a veces”; el 22,2% señala que hizo muy poco uso de ella y solo el 11,1% contesta que la empleó con frecuencia. Es decir, el grupo minoritario está conformado por los

estudiantes que perciben que ingresaron periódicamente al aula virtual extendida y el grupo mayoritario por quienes piensan que ingresaron “a veces”.



Este resultado contrasta, por otra parte, con aquello que se responde ante la cuarta pregunta, en la que se interroga por la utilidad de este medio tecnológico y su relevancia para la materia. Aquí todo el alumnado coincide en valorar positivamente la herramienta. En otras palabras, a pesar de que la mayor cantidad de estudiantes responde que usó la plataforma solamente “a veces”, todos evaluaron de manera favorable su implementación. Entre las respuestas, la importancia de la práctica es una de las que se reitera más: “Sí, porque es de mucha ayuda y sirve para practicar”. En este sentido, el aula extendida les permite a los estudiantes obtener un mayor entrenamiento para transitar con más facilidad esta asignatura.

Asimismo, en otras respuestas se hace referencia al repaso y a resolver las dudas de las clases presenciales: “me pareció muy útil para repasar”, “sí, me sirvió, cosas que no entendía o cuando explicaba la profe no llegaba a escribir todo y me perdía, por eso entraba al aula virtual para leer lo que explicaba y no entendía”. Aquí el foco está puesto, principalmente, en la complementación. La plataforma permite, de esta manera, volver sobre determinados temas sin tener restricciones de espacio o de tiempo.

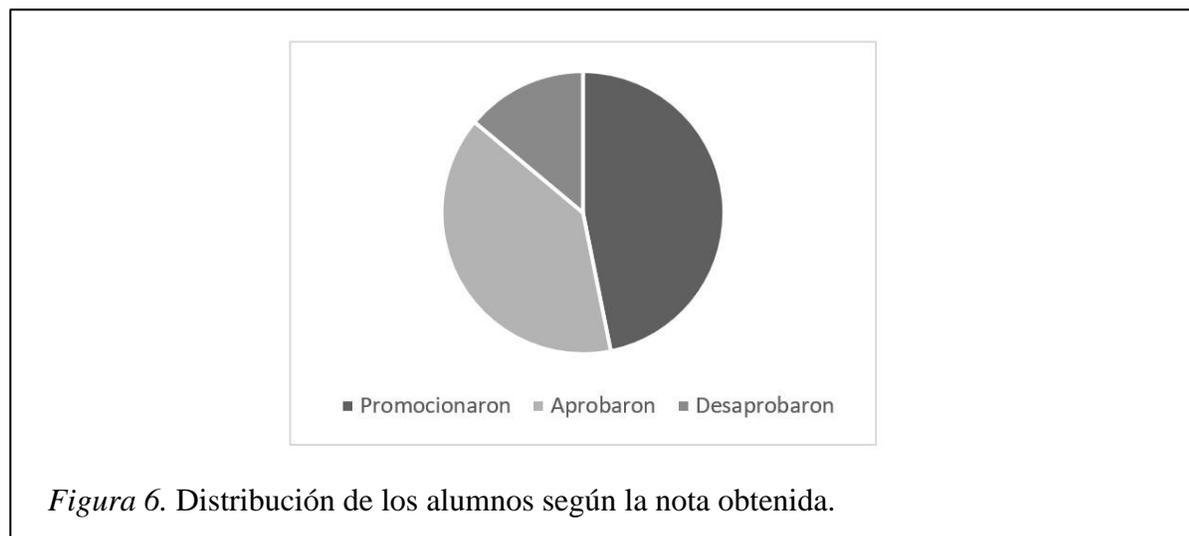
Otro resultado, por otra parte, gira en torno a la corrección: “desde mi punto de vista es un método que ayuda al alumno a prepararse y corregirse”. Dado que los estudiantes pueden acceder

a las respuestas de los ejercicios que se proponen, el sistema contribuye a que, por un lado, se revise la propia producción y, por el otro, se promueva la autocorrección.

Por último, un encuestado hace referencia a consolidar ciertos contenidos: “sí, ya que pude afianzar recursos lingüísticos de la escritura”. De esta forma, el aula virtual favorece no solamente la práctica, sino también el proceso de aprendizaje.

Las notas obtenidas por los estudiantes

Los resultados de la correlación entre las notas obtenidas por los estudiantes de las tres comisiones analizadas y la cantidad de actividades que realizaron en el aula virtual aportan una información interesante. Para este punto se ha tomado en cuenta una comisión del año 2016 y dos comisiones del año 2017, con un total de 79 estudiantes. Como primer dato se encuentra que mientras que el 46,83% del total de esta población —37 estudiantes— promocionó la materia, el 39,24% —31 estudiantes— aprobó la materia y quedó en condiciones de rendir el examen final. El 13,93%, por otra parte, desaprobó el taller y tuvo que recusar la asignatura.



Ahora bien, luego de distribuir a los estudiantes según las notas que tuvieron en el TLE, se articularon estos datos con el número de ejercicios efectuados en la plataforma. Esta correlación está reflejada en la Figura 7.

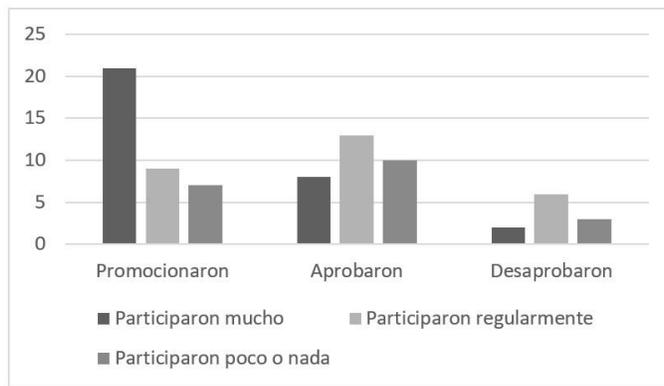


Figura 7. Correlación entre la frecuencia de la participación y las notas finales.

Del gráfico se desprende que entre los que promocionaron la materia, el 56,8% participó activamente en el aula, el 24,3% participó regularmente y el 18,9% participó poco o nada de la propuesta. Por otra parte, el 41,9% de quienes aprobaron esta asignatura participó regularmente de la plataforma; el 32,3% participó poco o nada y solo en el 25,8% se observó una activa participación. Finalmente, entre los que desaprobaron se halló que el 54,5% participó de manera regular, el 27,3%; poco o nada y el 18,2% participó frecuentemente.

Estos resultados reflejan, entonces, que la gran mayoría de los estudiantes que promocionaron el taller trabajó asiduamente en las tareas propuestas o, al menos, lo hizo de manera más ocasional. En cambio, entre los que aprobaron la materia y quedaron en condiciones de rendir el examen final o bien la desaprobaron, el grupo de los que participaron con frecuencia fue minoritario. En estos dos últimos grupos la gran mayoría realizó menos de catorce actividades, es decir, ingresó a la plataforma esporádicamente o, incluso, nunca participó del aula.

Estos datos no sugieren, sin embargo, una relación directa de causa-efecto entre el uso del campus virtual y la promoción. En efecto, para promocionar el taller intervienen múltiples variables, entre las que la práctica es uno de los factores medulares. No obstante, estos resultados, que muestran que una gran cantidad de estudiantes que trabajaron en el aula virtual promocionó, y que la mayoría de los que solamente ingresaron algunas veces no logró la promoción, es un antecedente no menor para tener en cuenta al momento de reflexionar sobre el uso de nuevas tecnologías en la enseñanza de la lectura y la escritura académicas.

Palabras finales

Litwin (2009), como ya se ha recordado, plantea que las tecnologías muchas veces son acompañadas por promesas referidas a su potencia para generar propuestas de enseñanza animadas, seductoras y motivadoras. Sin embargo, como señala la autora, no todos los casos de incorporación de tecnologías favorecen tales procesos. Algunas propuestas, que solo buscan cumplir con las exigencias de innovación, se utilizan como marco decorativo dentro del aula y no como estrategia didáctica en sí. Es por ello necesario propiciar la reflexión acerca de su uso e implementación dentro del panorama actual de la educación superior en la Argentina.

El proyecto del aula virtual extendida del TLE fue diseñado a partir de una premisa que consistía en concebir esta herramienta como complemento del trabajo realizado en el aula presencial. No obstante, su puesta en funcionamiento, en el que surgieron obstáculos y dificultades de distinta índole que no habían sido previstos en este primer diseño, condujo a revisar el planteo inicial y buscar alternativas.

Entre los resultados obtenidos en esta investigación, se considera que el significativo descenso de la participación en la plataforma por parte de los estudiantes de todas las comisiones es uno de los ejes problemáticos que deben ser contemplados a la hora de modificar este proyecto. Es interesante observar que esta caída se invierte cuando las actividades solicitadas presentan una relación directa con las instancias de evaluación o con el reconocimiento de las propias dificultades. Este giro permite pensar futuros cambios en los ejercicios que se ofrecen en el aula. En este sentido, elaborar actividades que no solo sean atractivas para los estudiantes, sino que, además, puedan ser percibidas como relevantes para el desempeño en el taller podría ser un factor que motive la participación. La valoración favorable de esta experiencia por parte del alumnado, así como la correlación advertida entre la frecuencia en el uso de la plataforma y las notas obtenidas por quienes la utilizaron son dos fundamentos significativos que incitan a continuar profundizando en la articulación entre la alfabetización académica y el empleo del aula virtual extendida.

Referencias

- Álvarez, G. (2012). Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la lengua: dos experiencias con integración de TIC para mejorar las habilidades de lectura y escritura de estudiantes preuniversitarios. *Revista Q*, 6(12), 1-23.
- 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*, 10(2), 5-19.
- Álvarez, G., García, M., y Qués, M. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la Lengua. Una propuesta para mejorar las habilidades de reformulación productiva de estudiantes preuniversitarios. *Revista Q*, 9(5), 1-24.
- Area Moreira, M., San Nicolás Santos, M., y Fariña Vargas, E. (2010). Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria semipresencial. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 7-31.
- Asinsten, J. (2011). Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial. *Revista De La Universidad De La Salle*, 60, 97-113.
- Bartolomé, A. (2002). Universidades en la Red. ¿Universidad presencial o virtual? *Crítica*, 52(896), 34-38.
- Bartolomé, A. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20.
- Bedoya, J. R., Ardila, M.E. (2006). La inclusión de la plataforma de aprendizaje en línea MOODLE en un curso de gramática contrastiva español-inglés. *Íkala*, 11(1), 181-205.
- Burbules, N. (2007). *Riesgos y promesas de las TIC en la educación. ¿Qué hemos aprendido en los últimos diez años? Las TIC: del aula a la agenda política*. Presentado en el Seminario internacional Cómo las TIC transforman las escuelas de UNICEF Argentina, IPE-UNESCO, Buenos Aires, Argentina.
- Cabero Almenara, J. (2005). Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior*, 34(3), 77-100.
- Carriego, E., y Ojeda L. (2017). *Inclusión de tecnología y brechas de acceso en la educación superior: el caso del ciclo inicial de la UNAJ*. Presentado en el Encuentro Nacional y Latinoamericano, la Universidad como Objeto de Investigación: la reforma universitaria entre dos siglos, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.
- Castillón, S., Ojeda, L., y Carriego E. (2018, octubre). *Percepción de los estudiantes del ciclo Inicial de UNAJ sobre el uso del Campus Virtual como aula extendida*. Presentado en el V Foro Internacional de Educación Superior en Entornos virtuales, Universidad de Quilmes, Buenos Aires, Argentina.
- Cattán, F., Freschi, R., y González, L. (2018, octubre). *La extensión del aula presencial para los Talleres de Lectura y Escritura en la Universidad Nacional Arturo Jauretche*. Presentado en el V Foro Internacional de Educación Superior en Entornos virtuales, Universidad de Quilmes, Buenos Aires, Argentina.
- Ceresani, V., Garbarini, M., Peirano, G., y Toribio, D. (2013, octubre). *El ingreso en la UNAJ: una política orientada a la inclusión educativa*. Presentado en las Primeras Jornadas de Educación y Política, Universidad Nacional de Avellaneda, Buenos Aires, Argentina.
- Di Fabio de Anglat, H., y Álvarez, G. (2017). Alfabetización académica en entornos virtuales: estrategias para la promoción de la escritura de la tesis de posgrado. *Traslaciones*, 4(8), 97-120.

- Ferrari, L., y G. Álvarez. (2013, agosto). *Una propuesta mediada tecnológicamente para mejorar las habilidades de lectura y escritura de estudiantes preuniversitarios*. Presentado en el V Congreso Nacional de Ingreso Universitario, Universidad de Luján, Argentina.
- Ferrari, L., Bassa, L. (2017). Escritura colaborativa y actividad metalingüística. *Traslaciones*, 4(8), 121-142.
- Giammateo, M., y Álvarez, G. (2017). La producción de materiales digitales para la enseñanza: análisis del aprovechamiento de las tecnologías digitales en el portal educativo EDUC.AR. *Traslaciones*, 4(8), 42-67.
- Gómez Rey, I., Hernández García, E., y Rico García, M. (2009). Moodle en la enseñanza presencial y mixta del inglés en contextos universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 12(1), 69-193.
- González Álvarez, P. (2018). Diseño de una plataforma virtual de autoaprendizaje de la escritura académica: fundamentación teórica y decisiones pedagógicas en la Universidad de Chile. *Álabe*, 17, 1-17.
- Hernández Rojas, G., Sánchez González, P., Rodríguez Varela, E., Caballero Becerril, R., Martínez Martínez, M. (2014). Un entorno b-learning para la promoción de la escritura académica de estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 349-375.
- Litwin, E. (2009, septiembre). *Controversias y desafíos para la universidad del siglo XXI*. Presentado en el Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Lopera Medina, S. A. (2012). El uso de la plataforma educativa MOODLE en un curso de competencia lectora en Inglés como Lengua Extranjera (ILE). *Núcleo*, 24(29), 79-103.
- Osorio Gómez, L. (2010). Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 7(1), 1-9.
- Reale, A. (2008). "Sabía que me gustaba escribir pero nunca pensé que fuera para tanto". *Sobre la eficacia de bitácoras y diarios de escritor en el Taller de Expresión I*. Presentado en las Jornadas Académicas 2008 "Producir teoría, pensar las prácticas", Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Savio, K. (2015). La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Actualidades investigativas en educación*, 15(2), 1-26.
- Zangara, A. (2008). *Conceptos básicos de educación a distancia o ... "las cosas por su nombre"*. Texto en publicación por la Maestría en Tecnología Informática aplicada a la Educación. Facultad de Informática, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Contribución autoral

a) Concepción y diseño del trabajo; b) Adquisición de datos; c) Análisis e interpretación de datos; d) Redacción del manuscrito; e) revisión crítica del manuscrito.

K. S. ha contribuido en a, b, c, d, e.

Editora científica responsable

Mag. Florencia Deleon