



FACULTAD REGIONAL CONCEPCIÓN DEL URUGUAY

CARRERA

Licenciatura en Tecnología Educativa

**Impacto del aula virtual en el desarrollo de competencia
lectora en Inglés científico-técnico bajo un contexto de
enseñanza mixta**

AUTORA: Lic. Mirta Caballero

DIRECTOR: Lic. Daniel Carbone

FECHA DE ENTREGA: 12/10/2021

ÍNDICE

	Página
AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN	5
PALABRAS CLAVES	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPÍTULO 1: PROBLEMATIZACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	
Planteamiento del problema	9
Determinación del objeto de estudio	10
Objetivos de investigación	12
Justificación e importancia	13
CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES	
Antecedentes y estado del arte	16
CAPÍTULO 3: ENCUADRE TEÓRICO CONCEPTUAL DE REFERENCIA	19
Introducción al aprendizaje mixto o blended	21
Antecedentes del Blended Learning: la educación a distancia y el e-learning: ventajas y limitaciones	29
Blended learning: características y recursos	41
Entornos Virtuales de Aprendizaje	45
Entorno Moodle: estructura y características	57
Enfoques en la Enseñanza del Inglés Científico-técnico	64
Competencia lectora y su evaluación	77
El Blended-learning en la enseñanza-aprendizaje del inglés	85
El texto electrónico	87
CAPÍTULO 4. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	
Caracterización de la metodología de investigación aplicada	90
Contexto de estudio: participantes e instrumentos	95
Procesamiento y análisis de datos.	96
Extensión	96
CAPÍTULO 5: LA PROPUESTA	98

El cuestionario inicial	97
La pre-prueba o evaluación diagnóstica	99
Trabajo áulico y extra-áulico en el aula virtual	100
Organización tutorial	105
Seguimiento y Evaluación	106
Evaluación formal	108
Cuestionario de Cierre	108
CAPÍTULO 6: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	
El cuestionario inicial	109
Evaluación Diagnóstica	122
Evaluación Parcial	123
Trabajo en el aula virtual	124
Evaluación escrita en aula virtual	127
Cuestionario final	130
CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES	147
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	152
BIBLIOGRAFÍA DEL MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA	155
BIBLIOGRAFÍA REFERIDA A LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	162
ANEXOS	
Cuestionario inicial	164
Evaluación diagnóstica	169
Evaluación escrita	174
Evaluación online	177
Cuestionario final	186

AGRADECIMIENTOS

De manera muy especial agradezco al Lic. Daniel Carbone por su asesoramiento y apoyo en el desarrollo de este trabajo. Sus conocimientos e invaluable experiencia me han enriquecido profundamente.

Por otra parte, deseo agradecer a la Lic. Graciela Bonin por su orientación y aliento en realizar este trabajo; y a los alumnos del primer año del Profesorado en Matemática que han mostrado una gran predisposición y entusiasmo en el desarrollo de este proyecto.

Asimismo, deseo agradecer enormemente a mi familia que me ha apoyado en todo el proceso.

RESUMEN

Hoy en día, la era digital le demanda a los docentes nuevas formas de interacción que promuevan nuevas formas de enseñar y aprender. El aprendizaje híbrido o mixto ha surgido como respuesta a los continuos cambios en la educación que ha pasado de una enseñanza presencial a una totalmente a distancia.

Esta modalidad es vista como una alternativa que promueve mayor interacción y a su vez el aprendizaje autónomo, factores esenciales en esta nueva era comunicativa.

Entre las herramientas informáticas se ha seleccionado el entorno Moodle como soporte y complemento a la clase presencial de la cátedra Idioma Extranjero I en el Profesorado en Matemática de la UADER, Facultad de Ciencia y Tecnología. Durante el ciclo lectivo 2018 los alumnos utilizaron dicha herramienta para acceder al material teórico y práctico, recursos y realizar actividades de interacción entre alumno-docente y entre pares. Desde una propuesta de investigación-acción de carácter descriptivo, la investigación se desarrolló siguiendo una lógica cualitativa como enfoque metodológico. Este proyecto surgió con el objetivo de recabar información respecto al trabajo con esta modalidad. La recolección de datos constó de relevamiento de información a través de cuestionarios semi-estructurados de respuestas abiertas y cerradas, pruebas diagnósticas de competencia lectora, de datos recogidos de la interacción en foros y mensajería, actividades prácticas, evaluaciones online y tradicionales en formato papel. Los datos recogidos fueron analizados por el método de comparación constante. Se concluye que la enseñanza mixta produjo un impacto positivo en el desarrollo de competencia lectora en la comprensión de textos científico-técnicos y por otra parte ha proporcionado datos relevantes para redireccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluar los posibles obstáculos emergentes.

PALABRAS CLAVES: aprendizaje mixto - entorno moodle - inglés científico-técnico - competencia lectora-

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la era digital demanda, por parte de los docentes, nuevas formas de interacción que promuevan diferentes formas de enseñar y aprender. El aprendizaje híbrido o mixto ha surgido como respuesta a los continuos cambios en la sociedad actual a fin de favorecer el aprendizaje significativo. En el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (le), se hace cada vez más necesario entrenar en el uso de las estrategias de aprendizaje a aquellos estudiantes que aprenden la nueva lengua en un ambiente mediatizado por la tecnología.

En los últimos años, desde los años 90 aproximadamente, la EAD (educación a distancia), que incluye la EV, (educación virtual), la educación en línea o e-learning entre otros, ha sido vista como una panacea, en contraposición a la educación tradicional, debido a ciertas características tales como la comunicación asincrónica, la posibilidad de acceder a la educación desde distancias remotas y ofrecer nuevas técnicas y estrategias de aprendizaje centradas en el alumno que promueven la autogestión. Esta nueva modalidad de enseñanza ha hecho replantear muchos de los conceptos educativos que se estaban dando en las aulas con metodologías presenciales.

Por su parte, Edith Litwin (2003) sostiene que esta modalidad se caracteriza por su flexibilidad en torno a la propuesta de enseñanza y que hoy, como producto del desarrollo de las tecnologías comunicacionales, se favorecen las interacciones entre docentes y alumnos acortando las distancias en la modalidad. No obstante, el valor de la propuesta no radica en el último desarrollo tecnológico implementado sino en la calidad de los contenidos y en el enfoque que se adopte para la enseñanza. De este modo, las TICs deben incorporarse desde una mirada crítica, por cuanto éstas no representan en sí mismas una innovación didáctica, sino un medio para el trabajo pedagógico, una herramienta que posibilita los aprendizajes. Es sumamente relevante indagar sobre su funcionalidad para viabilizar nuevas propuestas de aprendizaje y en qué medida propician aprendizajes autónomos y significativos.

El aprendizaje combinado o blended constituye un escenario propicio para el desarrollo de ciertas estrategias de aprendizaje y en especial porque permite desarrollar la autonomía del estudiante. Esta modalidad de trabajo se centra en el estudio y análisis del desarrollo de estrategias para darle herramientas a los alumnos que les permita desarrollar sus competencias comunicativas y lingüísticas de la comprensión de la lengua extranjera de la especialidad trabajando en un contexto de aprendizaje semipresencial, un contexto que es afín a su propia realidad y que ha probado ser eficaz para el aprendizaje de una segunda lengua (Morales & Ferreira, 2008).

Entre las herramientas informáticas disponibles para la enseñanza-aprendizaje se ha seleccionado el aula virtual del entorno moodle como soporte y complemento a la clase presencial de la cátedra Idioma Extranjero I en el Profesorado en Matemática de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, Facultad de Ciencia y Tecnología. Durante el ciclo lectivo 2018 los alumnos de la cátedra utilizaron dicha herramienta, a través de la cual accedieron al material elaborado por el profesor, a los recursos contenidos en la red y a actividades de interacción entre alumno-docente y entre pares. Esta propuesta tiene como objetivo recabar información relevante al proceso de enseñanza aprendizaje y por ende demostrar que la enseñanza mixta tendrá una relevante incidencia en el desarrollo y adquisición de competencia lectora de textos científico-técnicos escritos en inglés.

En el contexto académico de la facultad, resulta sumamente relevante formar graduados universitarios competentes en el uso del idioma inglés. El dominio de una lengua extranjera es un requisito casi excluyente en el perfil de las carreras profesionales y en el posterior desarrollo académico en los profesorado puesto que la lengua inglesa se ha convertido en un instrumento de trabajo y estudio de gran importancia, es una 'lingua franca' que le permite al estudiante acceder a becas y pasantías en el exterior, ampliando y mejorando sus oportunidades laborales, el producir conocimiento e intercambiar conocimientos y experiencias.

Esta propuesta didáctica surge no sólo del contexto tecnológico actual antes mencionado sino también de las necesidades específicas en la carrera seleccionada. La implementación de la metodología mixta surge como respuesta a la necesidad áulica de mejorar la comprensión lectora de los alumnos de primer año del Profesorado de

Matemática ante las dificultades o falencias que revelan en cuanto a sus conocimientos previos de la lengua extranjera teniendo en cuenta que la carga horaria presencial de la cátedra es de 2 hs cátedra semanales, la cual es muy reducida y de poca frecuencia. Por otra parte, los alumnos revelan reducidos conocimientos previos (background knowledge) en la interpretación del contexto por medio del esquema o schema, dificultad para hacer inferencias, desconocimiento de estrategias y técnicas de comprensión lectora, dificultad en el uso del diccionario bilingüe, vocabulario general reducido y desconocimiento o muy reducido lenguaje específico, o sea de términos y expresiones inglesas propias de la matemática. Esto abre interrogantes tales como, si los alumnos del primer año del Profesorado de Matemática adquieren competencia lectora para la comprensión de textos científico-técnicos y si la implementación del entorno moodle favorecerá dicha adquisición a través del uso del texto electrónico más que con los textos impresos.

La implementación del aula virtual como herramienta de aprendizaje es de suma importancia ya que pretende potenciar el nivel de competencia lectora en cuanto al procesamiento de información y en las formas de construcción del conocimiento para el primer nivel universitario, base para la siguiente asignatura, Inglés II de mayor complejidad. Permitirá hacer un seguimiento más cercano del trabajo extra-áulico de los alumnos, recabar dudas y redireccionar en gran medida el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre estos obstáculos, se seleccionó el desarrollo de estrategias puesto que juegan un rol fundamental en la comprensión lectora, una reducida aplicación de las mismas conlleva a una lectura lineal y literal que se aleja de los objetivos propuestos.

CAPÍTULO 1: PROBLEMATIZACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Planteamiento del problema

Tradicionalmente en la UADER, Facultad de Ciencia y Tecnología, la enseñanza de la comprensión lectora en la lengua extranjera inglés ha estado enmarcada en una metodología tradicional en todas las carreras, dejando de lado las nuevas metodologías que ofrecen las TICs para innovar metodológicamente y por ende mejorar la comunicación, interacción entre alumnos y docentes y alumnos con alumnos y el rendimiento académico de los mismos.

Siendo la Facultad de Ciencia y Tecnología una institución educativa que promueve lo mencionado anteriormente y teniendo en cuenta la necesidad de los docentes de adecuarse a la actual sociedad tecnológica en la cual están inmersos los alumnos a fin de poder interactuar eficazmente, resulta sumamente necesario innovar en este caso a través de la modalidad b-learning. Se ha elegido esta modalidad puesto que la misma combina los variados recursos digitales junto con el docente como guía o tutor del proceso de aprendizaje. Esta modalidad ofrece un seguimiento del alumno en forma más personalizada al mismo tiempo que favorece el aprendizaje colaborativo y participativo. En este contexto, se aplicó el modelo mencionado y se recabó información a través de distintas herramientas para poder apreciar el impacto del modelo en el rendimiento académico de los alumnos y su nivel de satisfacción al usar dicho modelo.

A continuación se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el impacto de la implementación del aula virtual como herramienta conjunta a las clases presenciales en el desarrollo y adquisición de competencia lectora en Inglés científico-técnico en el 1^{er} año del profesorado en Matemática de UADER en el ciclo lectivo 2018?

Determinación del objeto de estudio

Teniendo en cuenta el contexto digital con el que los alumnos de hoy en día están familiarizados, se considera que las herramientas digitales interactivas que ofrece el aula virtual, las cuales fueron especialmente seleccionadas y se implementaron en el diseño del curso, promueven en gran medida la adquisición de competencia lectora.

El concepto de competencia lectora o 'literacy' en inglés hace referencia a las habilidades, destrezas y actitudes que los estudiantes activan y utilizan para analizar e interpretar información que respondan a situaciones reales.

En forma más explícita, implica la adquisición de ciertas herramientas conceptuales y procedimentales que conlleven a una comprensión específica y general de un texto, una comprensión más profunda del mismo en términos de intención del emisor, múltiples acepciones de un término y la selección del más adecuado al contexto comunicativo, evitando así una lectura lineal y literal que es la clásica forma de enfrentar un texto y que aleja al lector de una comprensión e interpretación del mismo. Es decir, una lectura vacía de comprensión.

Para los docentes de inglés es fundamental el desarrollo de la competencia lectora en las clases de inglés científico-técnico. En gran medida es el objetivo primordial intrínseco a alcanzar. Es una tarea ardua que implica tomar el camino más largo para lograr un fin. Pero dicho esfuerzo proporciona excelentes resultados y una vez adquiridos le permite al alumno seguir aplicando las distintas estrategias a todo tipo de texto que no sea el tema específico que sabe o conoce ya en forma independiente. El alumno aprende a buscar distintas alternativas que lo ayuden a convertirse en un lector competente, que pueda comprender adecuada y detalladamente un texto mediante el uso de estrategias, que lea a una velocidad razonable teniendo en cuenta el contexto y sus conocimientos previos para darle significado o sentido al texto, distinguir las ideas principales de las secundarias y realizar la organización conceptual del texto en inglés al castellano en forma cohesiva y coherente.

Ahora bien, la metodología de enseñanza mixta implica la adaptación de los alumnos al trabajo en un aula virtual junto a la modalidad presencial, un aula virtual que dista mucho de la estructura básica de un aula presencial tradicional.

Según Gonzalez (2012) las nociones de des-territorialización y des-temporización son dos de sus características más importantes y vienen a dar cuenta de la diversidad geográfica, temporal, profesional, etárea entre muchas, que encontramos dentro de un aula virtual. Esto representa una nueva relación entre sujetos-espacios-tiempos, y un modo de superar los obstáculos (de imposible superación) que nos representaría esa misma situación dentro de una modalidad presencial tradicional.

En este contexto, el presente proyecto tuvo como principal objetivo evaluar el grado de competencia lectora alcanzado, si el aula virtual es una herramienta educativa viable para promover un mayor desarrollo de la misma.

Por ende, se realizaron las siguientes preguntas con respecto a la misma:

- ¿En qué medida la implementación del entorno de enseñanza mixta promueve un aprendizaje más activo y participativo, así como el desarrollo de capacidades de reflexión, discusión, análisis, síntesis, entre otros, que conlleven a una mejor competencia lectora?
- ¿Cuán significativas son las herramientas que ofrece el aula virtual para la adquisición de competencia lectora?
- ¿Cuáles son las posibles ventajas o dificultades de la implementación de esta modalidad mixta?

Objetivos de investigación

Objetivo general

- Evaluar el impacto que la propuesta de enseñanza mixta (Blended learning), a través del aula virtual dentro del entorno virtual de enseñanza y aprendizaje Moodle, tendrá en el proceso de adquisición de competencia lectora en inglés científico-técnico.

Objetivos específicos

- Analizar cómo la modalidad blended-learning, utilizando el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje Moodle junto a las clases presenciales, incide en el desarrollo de estrategias directas e indirectas de comprensión lectora por parte de los alumnos para una mejor adquisición de la lengua.
- Describir el impacto del uso del texto electrónico como recurso didáctico motivador y potenciador de la comprensión lectora.
- Analizar la información de las apreciaciones personales de los alumnos (feedback) con respecto al diseño del entorno, el modelo pedagógico usado, los recursos tecnológicos implementados, desarrollo didáctico del mismo, actividades, comunicación y evaluación, el rol docente y el rol de los alumnos en cuanto a las competencias lectoras adquiridas ante esta modalidad.
- Describir las facilidades y dificultades que surjan del uso del entorno para proponer posibles mejoras.

Justificación e importancia

En la actual era de la globalización y de las tecnologías digitales, es imprescindible dominar el idioma inglés para comunicarse eficientemente con otras personas y al mismo tiempo acceder en forma directa a material auténtico y actualizado. Esto a su vez implica mejores posibilidades laborales. Otto (2000) sostiene que al ser el inglés una lengua internacional, una “lingua franca”, cada día se emplea más en casi todas las áreas del conocimiento y desarrollo humano. El 80% de toda la información del mundo está en inglés como así también el 60% de los artículos en revistas científicas. Para Chacón y Chacón (2011) es muy importante que los estudiantes desarrollen las habilidades y estrategias que les ayuden a comprender textos escritos en inglés, lo cual les permite tener acceso directo a la bibliografía en este idioma en beneficio de su enriquecimiento intelectual, profesional y personal.

Hoy en día las universidades no sólo tienen que lograr excelencia en la capacitación específica de sus futuros egresados sino también su inserción en el mundo actual, siendo el inglés el idioma de comunicación universal, no se puede escapar a esta necesidad. Ofrece ventajas tanto a los estudiantes como a las universidades en sí al facilitar la cooperación nacional e internacional entre las mismas a través de becas, la realización de proyectos de investigación y desarrollo y la realización de eventos internacionales entre otros.

Con respecto a esto, el diseño curricular del Profesorado en Matemática en el punto 2.7.5 establece que “Debido a la importancia del conocimiento de un **idioma extranjero** para acceder a bibliografías y publicaciones actualizadas, se establece como **requisito la aprobación de un curso que acredite el conocimiento de idiomas** (Inglés o Francés).” (pág. 18)

La lectura comprensiva y el empleo y adquisición de competencias básicas en la lectura son indispensables para que los alumnos progresen en su proceso de formación.

Es relevante introducir aquí el concepto de lectura funcional, la cual implica no sólo el acto de leer y comprender un texto, sino las capacidades que debe tener el estudiante para utilizarla funcional y activamente en diferentes situaciones y con distintos objetivos.

PISA (Programme for International Student Assessment), es decir, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos utiliza el concepto de "Reading literacy" para definir a la lectura funcional como: " la capacidad para entender, utilizar, reflexionar y compenetrarse con textos escritos para así lograr objetivos, desarrollar el conocimiento, el potencial y participar en la sociedad" (OCDE , 2009).

Hoy en día los alumnos ingresantes a la facultad revelan grandes falencias en la comprensión lectora, tanto en la lengua materna como la extranjera, siendo uno de los causantes de la alta deserción en ese nivel. Rodeados de entorno digital, están más familiarizados con la información de esta clase que en el formato tradicional por lo que ésto representa un desafío para el docente. En "La alfabetización digital" (Cassany, 2012), explica las consecuencias de los entornos virtuales en la comunicación, la modificación del término alfabetización y señala la necesidad de adquirir nuevas habilidades y conocimientos para comunicarse efectivamente a través de estos nuevos medios o herramientas. Además sostiene que el lector debe adquirir un papel activo y tener dos capacidades básicas: La de navegación para elección adecuada de contenidos y la crítica, para evaluarlos. Por otra parte, sostiene que estos entornos generan un abanico de posibilidades, en donde el lector y el escritor, están enfrentados en tiempo real a través de foros, chats, y otros. Asimismo, reclama la necesidad de introducir la tecnología informática en forma obligatoria puesto que el uso de la tecnología para apoyar los procesos educativos más que retos, son exigencias que, de no adaptarse cuanto antes, van a poner en desventaja a los estudiantes en el ámbito académico.

Teniendo en cuenta los referentes mencionados y el hecho de que la enseñanza del inglés científico técnico o de comprensión lectora en el ámbito académico es de carácter tradicional, se presentó la presente propuesta a fin de innovar las prácticas educativas y promover nuevas formas de enseñanza-aprendizaje del inglés científico-técnico teniendo en cuenta el ambiente digital con el cual los alumnos están familiarizados. La modalidad mixta permite aprovechar las ventajas de las tecnologías digitales, flexibilizar las formas de trabajo, el aprendizaje colaborativo, fortalecer el autoaprendizaje, desarrollar competencias específicas al propio ritmo y la comunicación interpersonal. Asimismo, a través de la aplicación de estrategias de aprendizaje y

práctica, en forma integral y sistemática de cada una de las habilidades y sub-habilidades de la lengua, se pretende guiar al alumno hacia la adquisición de cierto nivel de competencia. Para ello es importante hacer al alumno consciente de sus propias habilidades y dificultades con respecto al aprendizaje de la lengua es sumamente relevante, que sepa cómo va desarrollando su capacidad de análisis, de organización, de deducción, de comparación y contraste, de síntesis y de reflexión entre otros.

Lo mencionado constituyó una sólida base para la implementación de esta propuesta de trabajo con el que se pretendió obtener datos relevantes en cuanto al impacto del uso del aula virtual junto a la tradicional clase presencial en el desarrollo de competencia lectora.

CAPÍTULO 2: ANTECEDENTES

Antecedentes y estado del arte

Esta temática ha sido un tema recurrente de investigación en los últimos años y ha sido abordada desde distintos aspectos. Entre aquellos relacionados al tema seleccionado, cabe señalar: *Experiencia con el Uso de B-Learning en los cursos universitarios de Lectocomprensión en Lengua Extranjera* por Laura A. BENEDETTI; Stella M. ARRIZABALAGA; Marina COSCIA y Constanza ARRIAGA de la Universidad Nacional del Sur del año 2007. El mismo se enmarca en un proyecto institucional de investigación–acción para la conversión de los cursos tradicionales presenciales a cursos con modalidad b-learning, el que posteriormente se dicta en forma no presencial. Si bien el objetivo final es el cambio completo a la nueva modalidad.

En *El Uso de estrategias para mejorar la comprensión de textos académicos en inglés a través de Blended Learning* por Fritz, Graciela; Cabrera, Karina; González Carreras, Gladys; Mayol, Cristina; de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Misiones (FI-Unam), se indaga sobre la influencia de estrategias de aprendizaje para mejorar las habilidades de la lecto-comprensión de textos académicos en inglés de los estudiantes un Como se menciona anteriormente, la implementación de la metodología mixta surge como respuesta a la necesidad áulica de incrementar la exposición a la comprensión lectora y promover la adquisición de estrategias a través de un entorno virtual de los alumnos de primer año del Profesorado de Matemática ante las dificultades o falencias que revelan en cuanto a sus conocimientos previos de la lengua extranjera.

En *Explorando Nuevos Recursos Virtuales con Alumnos de Informática: Aplicaciones educativas a las clases de Inglés* por C. Adriana Nelly Martín Departamento de Informática, Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. UNSJ. San Juan, Argentina, publicado en la Revista DIGILENGUAS Nro 8 – Junio de 2011; se presenta una propuesta que toma como referencia el Modelo COMPETICE y tiene como objetivo que los alumnos aplicaran competencias tecnológicas, procedimentales, actitudinales y

de gestión de información, usando diversos recursos digitales orientados a promover no sólo aprendizajes individuales autónomos sino también socio- colaborativos. En el mismo, se diseñaron tareas extra-áulicas para que los estudiantes vivencien el uso de diccionarios, glosarios, traductores, gramáticas en línea y foro, y los aplicaran para adquirir conocimientos de su especialidad, investigar y autogestionar contenidos curriculares de la asignatura.

Por otra parte, *El Aula Virtual aplicada a la enseñanza de Inglés con Fines Específicos desde una perspectiva metacognitiva: resultados preliminares* por Gómez, Sofía Gabriela; Poliche, María Valeria y Korzeniewski, María Isabel de la Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas. UNCA, publicado en la Revista DIGILENGUAS n.o 8 – Junio de 2011, es un proyecto de investigación cuyo objetivo es observar, describir y analizar la incidencia del aula virtual como recurso didáctico en el proceso de lecto-comprensión de inglés.

El uso de Moodle para fomentar el uso de estrategias de comprensión auditiva en el aula de Lengua Inglesa I por Chiappero, María Cecilia; Balma, Blanca y Spataro, Claudia de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, publicado en la Revista DIGILENGUAS n.o 8 – Junio de 2011, describe cómo se puede usar la plataforma virtual Moodle para facilitar el desarrollo de estrategias auditivas en los alumnos de la cátedra Lengua Inglesa I de la Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba (U.N.C.). Bajo un enfoque constructivista social, elaboraron actividades creadas específicamente para ayudar a los alumnos a emplear distintas estrategias cognitivas propuestas por Oxford (1990) a fin de fomentar su comprensión auditiva.

En *Diseño de una propuesta tecnológica para la enseñanza y difusión de la Capacitación en Inglés a los estudiantes libres* de Susana Estela Cáceres en la Facultad de Psicología de la U.N.L.P. , 2016; se presenta una propuesta tecnológica como un aporte que subsane los problemas emergentes en la comunidad estudiantil ampliando cualitativamente la oferta académica. El diseño de un dispositivo tecnológico que contuviera todos los contenidos que se enseñan durante el cuatrimestre en las clases presenciales constituye una experiencia innovadora para la cátedra, que vería

ampliado su rango de alcance en cuanto a información y formación de los alumnos que no logran concurrir al curso presencial.

El Uso de Moodle 3.1 para el diseño e implementación de actividades de lectura, escucha, habla y escritura en inglés como segunda lengua en el aula virtual de Lengua Inglesa I, Facultad de Lenguas, U.N.C. por Claudia Alejandra SPATARO; Melisa TISERA y María Emilia GRUPE de la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), publicado en la Revista DIGILENGUAS n.o 8 – Junio de 2011, consiste en el uso del Moodle para facilitar el aprendizaje de inglés como lengua extranjera en los alumnos de la cátedra Lengua Inglesa I. El objetivo de la asignatura es lograr que los alumnos desarrollen las cuatro macrohabilidades de la lengua a fin de alcanzar el nivel B1 del aprendizaje de idioma según el Marco Común de Referencia Europeo. Diseñaron e implementaron ejercicios de autocorrección y de aprendizaje colaborativo basados en lo que Honebein and Sink (2012) denominan “enfoque de diseño instruccional ecléctico”. Además de utilizar como guía los enfoques constructivista y conductista (Richards and Rodgers 2001), utilizaron teorías y métodos que fomentan el desarrollo de cada una de las macrohabilidades en inglés (Brown, 2007; Ellis, 2009; Grabe & Stoller, 2002; Harmer, 2007; Hyland, 2003;).

CAPÍTULO 3: ENCUADRE TEÓRICO CONCEPTUAL DE REFERENCIA

El presente proyecto de investigación se fundamentó en dos relevantes marcos teóricos.

Por un lado, se focalizó en el modelo de aprendizaje mixto, híbrido o *blended learning*. Las ventajas que la modalidad mixta ofrece a los estudiantes de inglés como segunda lengua en cuanto a las numerosas herramientas de audio, video y gráficas que pueden incorporarse a través de entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) tales como el entorno Moodle. Los entornos virtuales como el Moodle son herramientas de enseñanza y aprendizaje que ofrecen una gran variedad de herramientas digitales para la interacción educativa a distancia y permiten el desarrollo de diversas habilidades y empleo de diversas estrategias. Su acrónimo (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), o sea, Entorno modular de aprendizaje dinámico orientado a objetos así lo indica. Es uno de los entornos educativos más usados en las instituciones educativas de nivel universitario. Se basa en el modelo socioconstructivista y tiene como fin un aprendizaje colectivo y comunitario, favoreciendo la construcción del conocimiento (Ardila y Bedoya, 2006). En forma similar, Fainholc (2008) sostiene que esta modalidad permite manipular, archivar, complementar o transformar la información de una manera dinámica entre los usuarios.

Por otra parte, se focalizó en la adquisición de competencia lectora en cursos de inglés científico-técnico y el rol de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

El aprender un idioma basándose en un ambiente de aprendizaje combinado (del inglés Blended Learning) requiere que el estudiante desarrolle formas de sacar el mejor provecho posible de éstas. Las investigaciones sobre los componentes esenciales de esta modalidad de formación han sido analizados por Swan (2001), Garrison y Cleveland- Innes, (2003); Thorne (2003); Cabero, Almenara (2005); Jiménez Esteller, Estupinya y Mans (2006). Las investigaciones focalizan en los componentes los cuales se centran en la convergencia entre lo presencial y lo virtual o a distancia, se articulan espacios, o sea, clases tradicionales presenciales y virtuales, tiempos presenciales y no

presenciales, recursos analógicos y digitales, los protagonistas modifican sus roles en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y cambios en los modelos organizativos. Teniendo todo esto en cuenta, se consideraron tres elementos básicos para el desarrollo y puesta en práctica de una experiencia formativa de características blended. Ellos son: el contenido, o sea información, medio, código, canal y distribución; luego la clase de comunicación, remota, local, de igual a igual, alumno-tutor; y la construcción que puede ser individual o cooperativa.

Asimismo, se tuvieron en cuenta los procesos cognitivos implícitos en el proceso de adquisición de competencia lectora en una segunda lengua. Según Anderson (2010) el rol del lector es crucial ya que éste debe construir el significado de una manera activa. Por su parte Alyousef (2005), la lectura es un "proceso interactivo entre un lector y un texto. El lector debe interactuar dinámicamente con el texto con la intención de entender su mensaje". Teniendo en cuenta estas afirmaciones, es relevante investigar sobre el rol que cumple el texto electrónico en este proceso, puesto que ofrece otras formas de interactuar en contraposición con el texto impreso de la enseñanza tradicional. Como así también la efectividad de las herramientas digitales en este proceso. Desde el marco lingüístico, se focalizará en el conocimiento lingüístico y el conocimiento previo del alumno, según Alyousef (2005) como así también el empleo de estrategias y competencias generales para lograr la comprensión lectora, las cuales implican conocer e incorporar vocabulario específico y general, reconocimiento de estructuras discursivas, aplicar estrategias de monitoreo, de conocimiento metacognitivo, entre otros.

Introducción al aprendizaje mixto o blended

La modalidad “blended Learning” como lo indican los términos en inglés “aprendizaje mezclado” o “mixto” o “híbrido” por Marsh, G., McFadden, A. y Price, B. (2003) según anglosajones como Mariño (2006), o bien “enseñanza semipresencial” Bartolomé (2001) , “educación flexible” Salinas (1999), “formación mixta” por Pascual (2003) y también “aprendizaje mezclado” por Bartolomé (2004) en la literatura latina surge a fines de los años 90 y es una modalidad que integra dos modelos de enseñanza, el presencial y el de a distancia. Se empieza a configurar como un nuevo modo de diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje por lo que se hace necesario que ambas modalidades armonicen y se complementen en cuanto a la metodología, las actividades, los recursos, las estrategias, técnicas y evaluación. Bartolomé (2004) sostiene que es altamente positivo el esfuerzo que realizan las instituciones educativas para innovar sus prácticas con estos nuevos modelos de aprendizaje que son realmente imperiosos realizarlos ante los profundos cambios que la sociedad actual ha sufrido en relación al avance de las TICs; el sistema educativo demanda un cambio profundo que permita eliminar barreras entre los ricos y los pobres digitales permitiéndoles en igualdad de condiciones transitar en la sociedad del conocimiento en la que estamos inmersos. También señala que existen dos aproximaciones al “b-learning”. Una que se basa en un modelo de enseñanza a distancia, de índole economicista y que se justifica como una solución a los elevados costos de la educación tradicional. La otra, que se basa en un modelo de enseñanza presencial que trata de mejorar la calidad de los resultados del aprendizaje.

Este modelo ha recibido numerosas denominaciones como ya se ha mencionado y surge como respuesta a las falencias encontradas al modelo E-learning puesto que según Bartolomé (2004) éste se centró principalmente en las acciones instrumentales y técnicas más que en las acciones didácticas y considera que el E-learning es un modelo de aprendizaje adecuado para sistemas de educación a distancia, no para sistemas educativos tradicionales que se adaptaran a este nuevo modelo. Por otra parte, el B-learning surge como respuesta a las mayores falencias del modelo e-learning, la ausencia de contacto humano en una comunidad educativa, el alto nivel

de motivación necesario para realizar un curso on-line, el cambio de roles tanto del profesor como del alumno, entre otros. García Aretio y Marín Ibáñez (1998), señalaron que las enseñanzas presencial y a distancia se ordenan sobre una línea continua, en un extremo está el profesor, cara a cara con el alumno, dirigiendo su aprendizaje y en el otro extremo se encuentra el alumno aislado, que recurre a un sistema multimedia y consulta las fuentes de un modo autónomo para adquirir los conocimientos, destrezas y actitudes. Pero, ni el sistema educativo presencial ni las enseñanzas a distancia, cumplen íntegramente las exigencias que se agudizan en uno y otro extremo. Hay alumnos que necesitan la presencia de los profesores y los compañeros, pero hay quienes aprenden mejor en el silencio y la soledad.

En un modelo blended no hay una diferenciación nítida entre procesos docentes presenciales y virtuales. Existe un continuum en el proceso educativo. Este modelo permite innovar el modelo presencial en cuanto a horarios de cursada de la cátedra, selección de materiales o medios de acuerdo a las necesidades educativas y espacio geográfico. El aula virtual permite la comunicación no limitada por horarios y espacios, trabajar la información entre pares y con docentes, entre otros.

A medida que esta modalidad se ha ido implementando, el B-learning ha ido evolucionando con características distintivas en cuanto a las combinaciones de tecnologías utilizadas en el aula, las metodologías empleadas y en los espacios que ocurren las experiencias de aprendizaje. No obstante, en sus comienzos esta modalidad educativa no fue analizada en profundidad en cuanto a las implicancias didáctica-pedagógicas de la misma, se centró principalmente en una combinación de las dos clases de aula, la presencial y la virtual.

Entre las primeras investigaciones realizadas sobre los componentes esenciales de esta modalidad, se encuentran (Swan, 2001; Garrison y Cleveland- Innes, 2003; Thorne, 2003; Cabero, Almenara, 2005; Jiménez Esteller, Estupinya y Mans, 2006) como ya se ha mencionado. Las mismas focalizan en el análisis de la convergencia entre la clase presencial y a distancia, en los tiempos presenciales y no presenciales, en los recursos analógicos y digitales, los cambios en los roles de los protagonistas y también en los cambios que esta modalidad conlleva al modelo organizativo en el cual está inserto.

Asimismo, estos autores coinciden en que básicamente hay tres elementos fundamentales que son determinantes para el desarrollo y puesta en práctica de un modelo blended o mixto. A saber, el contenido, que implica la información, el medio, el código, el canal y la distribución; la comunicación, ya sea local o remota entre alumnos o alumno-tutor y la construcción que puede ser individual o colectiva.

Estas investigaciones se han focalizado principalmente en integrar y articular las mejores características de ambas modalidades, la presencial y la online, que ofrecen a los estudiantes. Entre ellas podemos destacar:

- Buscar información relevante en la red utilizando indicadores de calidad.
- Aplicar la información para elaborar nueva información y que sea aplicable a situaciones reales.
- Trabajar en equipo y tomar decisiones en base a la información obtenida de distintas fuentes.

De igual modo, (Bartolomé, 2001) señala que el “modelo b-learning” recoge las ventajas del “modelo e-learning” pero tratando de evitar sus inconvenientes. Toma ventaja de la importancia del grupo, el ritmo de aprendizaje y el contacto directo con el profesor de la enseñanza presencial, tratando de desarrollar a la vez en los alumnos la capacidad de autoorganización, la adquisición de habilidades para la comunicación escrita y estilos de aprendizaje autónomo, características de la enseñanza no presencial. Asimismo, en este modelo es muy importante que el alumno desarrolle habilidades en la búsqueda y trabaje eficientemente con la información en Internet .

Asimismo, (Murphy, en Marsh et al. 2003) resaltan la escalabilidad del modelo, o sea, la posibilidad de que estas innovaciones puedan ser escalables a otros profesores y a otros cursos y que sean estratégicamente implementadas para alcanzar los objetivos pedagógicos. La escalabilidad implica la capacidad de servir a un mayor número de usuarios sin degradación o mayores cambios en los procedimientos existentes.

Este nuevo contexto educativo caracterizado por la implementación de las tecnologías digitales demanda una nueva mirada de la tríada educativa, centrándose principalmente en el aprendizaje del alumno y revalorando el rol del docente. Por su parte Aguaded y Cabero (2013) afirman que el éxito del B-learning en el ámbito educativo radica en las ventajas que ofrece tales como la flexibilización de los espacios de formación, para la

creación de entornos formativos adaptados a las características y necesidades del alumno, las facilidades para introducir y renovar los contenidos y materiales de enseñanza, el hecho de ser altamente interactivos y de permitir registrar la actividad del estudiante.

Por su parte, Morán (2011) sostiene que el éxito de todo nuevo modelo educativo depende en gran parte del contexto en el cual está inmerso. Detalla dimensiones que forman parte de los diferentes escenarios educativos junto con las características de este modelo para poder apreciar las facilidades y dificultades que la misma puede presentar ante cada escenario.

Según Moran (2011) toda experiencia educativa es atravesada por dimensiones. A partir de un análisis de diversas experiencias formativas podemos destacar las siguientes dimensiones y sus diferencias:

- Proceso de enseñanza y de aprendizaje: Esta dimensión hace referencia a la propuesta de enseñanza-aprendizaje en un entorno presencial y en un entorno online y sus procesos específicos combinados. En el primero, la participación de alumnos y docentes es espontánea puesto que requiere respuesta inmediata de los participantes en el proceso formativo. Por otra parte, los materiales educativos se caracterizan más por la extensión que por la diversidad y se prioriza la oralidad por sobre la escritura. En el segundo, el proceso formativo se distingue por ofrecer una mayor autonomía. Esto permite realizar ajustes o modificaciones en los programas de formación, registrar las intervenciones de los participantes, disponer de más tiempo para elaborar, utilizar una diversidad de materiales y actividades y desarrollar la escritura por sobre la oralidad.
- Configuración del espacio y del tiempo: En esta dimensión la autora integra las variables de tiempo y espacio presentes en cada uno de los entornos puesto que ambos entornos implican usos diferentes de del espacio y del tiempo que pueden traducirse en ventajas o desventajas según la propuesta didáctica. En la formación presencial los tiempos y espacios se corresponden con los del aula mientras que en la formación online puede ocurrir en cualquier momento y lugar y permite la regulación de los tiempos personales.

- **Socialización:** Esta dimensión hace referencia al contacto entre quienes son partícipes del proceso de formación. Las interacciones entre alumno-alumno y alumno-docente tanto en la formación presencial como online adquieren características particulares. En la primera, permite crear un vínculo estrecho de contacto cara a cara entre alumnos y docentes mientras que en la segunda los participantes interactúan a través de diversos canales de comunicación lo que les permite tomar contacto con otras realidades personales y laborales.

La identificación de estas dimensiones son significativas al implementar un modelo que integre ambos entornos seleccionando las mejores características de cada uno.

Moran (2011) identifica un conjunto de aspectos específicos que revelan las potencialidades de estos entornos y que pueden guiar en la conceptualización del concepto blended learning. Estos aspectos son:

- **Hipermedialidad:** hace referencia al conjunto de procedimientos para elaborar y diseñar contenidos que contengan texto, video, audio, entre otros, y que permitan la interacción entre usuarios. El espacio hipermedia es un ámbito sin dimensiones físicas que alberga, potencia y estructura las actividades. La variedad de recursos en diferentes formatos permite ampliar y enriquecer las propuestas educativas, diseñar nuevas propuestas que permitan trabajarlas desde diferentes aspectos puesto que hay diversos modos de comprender y de construir el conocimiento. Le permite al participante aplicar diferentes estrategias para generar sus propios conocimientos.
- **Sincronía y asincronía:** el primero hace referencia a hechos o sucesos que ocurren temporalmente, mientras que el segundo hace referencia a un hecho o suceso que no tiene correspondencia temporal con otro. O sea, la sincronía está limitada por la noción de tiempo mientras que la asincronía la trasciende.

Otra forma de hacer referencia a estos conceptos es la dicotomía entre el “cara a cara” y la “distancia”. La primera implica el contacto directo con el otro, la cercanía de la presencialidad y el segundo la posibilidad de interactuar a distancia a través de diversos medios sin precisar el “cara a cara”. No obstante, ambas formas pueden combinarse en múltiples espacios de comunicación e interacción que fortalezcan dicha comunicación y promuevan nuevas situaciones para la socialización y el aprendizaje. La formación online aumenta el número de propuestas de comunicación sincrónica al ofrecer canales

sincrónicos como los chats, teleconferencias y otros. Por ejemplo, el uso didáctico de la sala de chat permite integrar algunos aspectos del “cara a cara” y fortalecer la interacción espontánea. En forma similar, la formación presencial con el uso de tecnologías enriquece la comunicación asincrónica al ofrecer espacios alternativos de comunicación que permiten mayor participación e intervención didáctica puesto que se dispone de más tiempo para diseñar, reflexionar e intervenir con más frecuencia. Por otra parte, la formación presencial cuenta con espacios complementarios para continuar las propuestas didácticas más allá de las limitaciones de espacio y tiempo del aula en los espacios asincrónicos como los foros, blogs y otros medios virtuales de comunicación. Además, la formación presencial se enriquece al disponer del texto escrito de los intercambios en el espacio virtual los cuales permanecen por más tiempo comparados con el intercambio oral. La combinación de la asincronía en la formación presencial y la sincronía en la formación online permiten fortalecer los espacios de comunicación a la vez que brindan nuevas oportunidades de socialización y aprendizaje.

- Andamiaje personalizado y andamiaje colectivo: en la educación el término andamiaje o mediación hace referencia al proceso desarrollado durante la interacción entre la persona que aprende y que es guiada por su interlocutor. Esta metáfora del andamiaje o zona de desarrollo próximo (ZPD) se refiere a un grado de conocimiento que se halla a un nivel por encima de aquel que aprende en un momento determinado. De acuerdo a este enfoque, el aprendizaje es más eficaz a través de la interacción. Por su parte, Bruner, W (1997) y sus colaboradores introducen la metáfora del Scaffolding en la década de los 70, ilustrando los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las interacciones didácticas. Ésta postura se basa en la teoría general del aprendizaje desarrollada por L.S. Vigotsky entre la década de los 20 y los 30. Vigotsky (1934) introduce el término zona de desarrollo próximo (ZPD) con el que hace referencia a un grado de conocimiento que se halla un nivel inmediatamente por encima de aquel que el que el aprendiz posee en un momento determinado. En todo proceso de aprendizaje se distinguen dos niveles de desarrollo: el actual, que representa los conocimientos del que aprende, y el potencial, que representa lo que potencialmente puede llegar a saber. Esta teoría enfatiza en la importancia de la interacción para la

construcción del conocimiento y para progresar del desarrollo actual al potencial. En sus comienzos se lo definió como andamiaje personalizado y se sostenía que dicho andamiaje era posible si uno de los participantes, por ejemplo, el docente era un individuo experto o más experto que el aprendiz, o sea, el alumno. Estudios más recientes sobre la interacción en el aula, sostienen que el andamiaje puede darse entre iguales, es decir, entre quienes aprenden con un grado similar de conocimientos en un grupo; es lo que se ha denominado andamiaje colectivo.

El análisis de ciertas propuestas de formación online permite inferir que ambos andamiajes pueden estar presentes. Los docentes tutores al acompañar a los alumnos y guiarlos en el proceso de aprendizaje, respondiendo dudas, consultas; observando dificultades, proponiendo distintas estrategias de interacción entre los alumnos y evitando el aislamiento entre los participantes, entre otros, realizan un andamiaje personalizado. Asimismo, la planificación por parte del docente y la realización de actividades de tipo colaborativo y cooperativo por parte de los alumnos tiende al desarrollo de un andamiaje colectivo en el grupo de alumnos.

No obstante, el andamiaje personalizado y colectivo no es exclusivo de la formación online. En la formación presencial también están presentes en los espacios de trabajo colaborativo y cooperativo que el docente propicie en el aula, y también al emplear las tecnologías para expandir las interacciones y el contacto entre los alumnos y con el docente.

- Accesibilidad a los materiales: este concepto implica el grado de acceso que los alumnos tienen a los recursos disponibles. En un entorno de aprendizaje virtual la accesibilidad a los materiales es más prolongada, en cualquier momento y lugar, está limitada a los participantes de la propuesta y le permite a los alumnos continuar con su formación más allá del aula.
- Interacción: la formación supone una situación comunicativa de tipo colectivo. En la formación presencial, el lenguaje es el instrumento a través del cual se transmiten los saberes desde una determinada o multiplicidad de perspectivas y es un contenido que debe ser construido entre todos. En este contexto la comunicación está determinada por un flujo particular de las conversaciones, que no son independientes ni voluntarias, sino que se sostienen a través de los intercambios entre los alumnos y el

docente. En la formación virtual se utilizan diferentes espacios comunicativos para lograr una interacción fluida y constante entre los alumnos y los docentes tutores. Éstos son ejes centrales de la propuesta didáctica puesto que por un lado, desde una perspectiva comunicativa, a través de la interacción se acercan las personas superando los sentimientos de soledad y aislamiento que en ocasiones afectan a los alumnos que se forman a distancia. Y por otro lado, desde una perspectiva cognitiva la interacción con el docente y con el grupo incide en el proceso de construcción del conocimiento. Por otra parte, las experiencias presenciales virtuosas también se enriquecen con el empleo efectivo de los diversos canales comunicativos disponibles en la red.

En síntesis, de acuerdo a Moran (2011) el diseño de propuestas educativas de aprendizaje mixto debe tener en cuenta las dimensiones mencionadas puesto que los mismos son centrales al momento de planificar, diseñar, implementar y evaluar dichas propuestas en una propuesta de enseñanza mediada.

Por su parte, Motteram & Sharma (2009) describen experiencias que focalizan en las habilidades auditivas, orales y de escritura al trabajar con las tecnologías de la Web 2.0 y de este modo mejorar el desarrollo del aprendizaje de idiomas en un mundo mezclado”.

Los investigadores sostienen que el b-learning requiere de los alumnos una implicación activa, una actitud proactiva y disposición para el trabajo en equipo y además, favorece los distintos estilos cognitivos y canales utilizados, que indudablemente se ven modificados en el hecho educativo a distancia. Por su parte, el docente pasa a asumir un rol de acompañante cognitivo, realizando un seguimiento permanente del alumno, propiciando aprendizajes individuales autónomos como así también colaborativos, el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, y la responsabilidad por la autogestión del propio conocimiento.

Así, el alumno comienza gradualmente a apropiarse de procedimientos que le permiten reflexionar y de este modo aprendizajes más significativos, estratégicos, integrados y que pueden ser aplicados en nuevos contextos en un espacio de aprendizaje virtual.

Antecedentes del Blended Learning: La Educación a distancia y el e-learning: ventajas y limitaciones

Puesto que el modelo mixto implica la educación online es relevante hacer referencia a esta modalidad y al concepto de EAD que surgió mucho antes como respuesta a una necesidad educativa previa y que constituye una parte esencial del modelo analizado.

Con respecto a la educación a distancia, Burgos Aguilar (2004) analiza las diferentes generaciones y su evolución en la historia de la EaD. En la primera generación llamada Modelo de Correspondencia menciona la imprenta como tecnología de distribución. Los materiales eran de alta calidad pero no contaban con entrega avanzada e interactiva.

En la 2da generación o Modelo Multimedia, la tecnología introducida incluyó las cintas de audio y de video. Los materiales eran de alta calidad y el aprendizaje se basaba en computadoras.

En la 3ra generación o Modelo de Tele-aprendizaje la tecnología empleada eran las relacionadas con la comunicación audiográfica, transmisión de Radio/TV. Los materiales también eran de alta calidad y la entrega era avanzada e Interactiva.

En la 4ta generación o Modelo Flexible de Aprendizaje se comenzó a emplear multimedia interactiva en línea. Aquí aparecen las tecnologías de comunicaciones (CMC) y poseía las mismas características que la generación anterior.

En la 5ta generación o Modelo Inteligente y Flexible de Aprendizaje surge la multimedia Interactiva en línea que permite el acceso a servicios y recursos a través de un Portal Institucional, contando con alta calidad e interactividad.

El modelo de quinta generación de Taylor (2001) focaliza en las oportunidades que las tecnologías de la información y la comunicación nos ofrecen. Éste deriva de los distintos modelos anteriores a los cuales se les agrega sistemas de auto-respuesta, acceso a diversos recursos, y se introducen indicadores de costos variables con el objeto de observar cómo los mismos tienden a incrementar o disminuir en función del número de inscriptos o usuarios que demandan el material. Internet ofrece distintas formas de aprender. Una importante diferencia con el modelo de cuarta generación es que en el modelo de quinta generación se puede implementar sistemas de respuesta

automatizada y se puede acceder a distintos recursos y servicios, especialmente los portales institucionales.

La modalidad B-learning ha surgido puesto que en el transcurso de los años se han observado ciertos “puntos críticos” con respecto a la “educación a Distancia” que han llevado a otras formas de enseñanza como la descrita aquí.

Entre estos se encuentra el de que, a diferencia de un proceso autodidacta, la educación a distancia depende de una institución. Hay una separación o brecha entre el alumno y el docente por razones temporales o geográficas o lo que es más la separación intelectual, lo que se define como distancia transaccional. Para Michael Moore (1997), la distancia transaccional no es solo física sino principalmente una función de las variables de estructura y diálogo al igual que la autonomía psicológica y educativa del alumno. O sea, la considera un factor pedagógico importante en el proceso y por otra parte destaca el modelo de interacción dialógico que tiene en cuenta las diferencias individuales, transcurre bajo distintas condiciones espacio- temporales y exige una transformación en los roles asumidos por docentes y alumnos como contrapuesto a la enseñanza tradicional. La transacción dinamiza el rol del alumno en relación con su autonomía y a su interacción con el programa de estudios, los contenidos, los instrumentos de enseñanza para transformar sus estructuras cognitivas, su relación con otros alumnos para intercambiar experiencias, emociones y conocimientos que construye con el grupo, su aceptación de la guía y apoyo del docente y los recursos que éste le proporciona. Otro punto crítico son las telecomunicaciones interactivas que permiten la interacción fluida entre docentes y estudiantes, una interacción bidireccional. Por lo tanto es fundamental que estén disponibles en un lugar en particular y que su función sea relevante. Este punto nos lleva a otro punto crítico que es la conexión entre docentes, alumnos y recursos. Para lo cual es imprescindible que los docentes desarrollen estrategias de interacción con los alumnos y recursos didácticos pedagógicos para favorecer el proceso de aprendizaje.

Algunos autores consideran que el concepto de “distancia” presente en la definición se volverá poco significativo a la luz de las tecnologías digitales en continuo avance y desarrollo. Las tecnologías permiten una enseñanza más personalizada y una interacción más fluida entre docentes y alumnos y alumno- alumno. Permite el trabajo

en equipos y en forma colaborativa que contribuyen a la construcción del conocimiento en forma colectiva. Los tutoriales para asesorar, mediar y guiar en el proceso, como así los blogs, las wikis y chats entre otros permiten construir el conocimiento más allá de lo establecido y favorecen la retroalimentación.

La relevancia de la existencia de una teoría de educación a distancia radica en que es fundamental contar con un marco teórico normativo que permita definir el concepto de “distancia” y su rol en el proceso de enseñanza- aprendizaje como así también las políticas educativas necesarias para que dicha modalidad de enseñanza se lleve a cabo.

Con respecto a este tema, Cropley y Kahl (1983) compararon y contrastaron la educación a distancia con la presencial en cuanto a las dimensiones psicológicas y concluyeron que ningún conjunto de principios emergen en forma completamente pura.

Holmberg (1985) consideró que las teorías darían a los educadores una base firme para la toma de decisiones y por ende contribuirían a la obtención de mejores resultados. En sus palabras, una teoría daría “un ordenamiento sistemático de ideas sobre el fenómeno en el campo de investigación y una estructura lógica general de suposiciones razonadas que pueden generar hipótesis contrastables intersubjetivamente”.

Por su parte, Keegan (1988) sostiene que la educación a distancia se ha debilitado debido a la falta de una teoría aceptada, es decir, se ha producido una falta de identidad, de un sentido de pertenencia; y coincide con Holmberg en la falta de una “piedra angular” para la toma de decisiones con respecto a los medios de comunicación, los métodos a utilizar, el apoyo de los estudiantes y la financiación. Además, establece una serie de pautas acerca de la necesidad de disponer de teorías explicativas que describen las propiedades estructurales del entorno y que permitan deducir los efectos. Por lo tanto es necesario tener un marco teórico para la explicación y uno práctico para su aplicación. De forma similar, Moore (1994) postula que la carencia de “macro factores” ha obstaculizado la EaD. O sea, en la EaD surge la necesidad de describir y definir el campo, distinguir los componentes e identificar los elementos críticos de las distintas formas de enseñanza-aprendizaje.

La EaD es una modalidad educativa mediada por la tecnología en la que docente y alumno interactúan en forma no presencial sin limitaciones geográficas o temporales y que a través de diferentes métodos, técnicas, estrategias y medios de comunicación el docente promueve el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En “La Convivencia institucional de las modalidades de educación presencial y a distancia: competencia o cooperación?”, Marta Mena (1994) hace referencia a diferentes autores que acentúan el carácter mediatizador de la EaD mientras que otros resaltan su potencial innovador. Ha habido posturas contrapuestas con respecto a la implementación de esta modalidad educativa. No obstante, en los últimos años está siendo vista como una opción válida para lograr los mismos objetivos que la educación tradicional presencial ofreciendo ciertas ventajas que la presencial no ofrece.

Podríamos decir que esta modalidad presenta la ventaja de resolver las dificultades de espacio, tiempo y de masividad. Democratiza el acceso a la educación otorgando igualdad de oportunidades. Permite la capacitación en forma permanente y actualizada y permite consultar diversas fuentes de información. Promueve la comunicación bi y multidireccional entre miembros de una institución y con otras instituciones.

La asincronía permite trabajar en forma autónoma y autorregulada lo que implica un importante grado de compromiso y responsabilidad. Al permitir utilizar diversos recursos comunicativos y de producción de materiales contribuyen al aprendizaje teniendo en cuenta las distintas formas de aprender que tiene cada persona.

No obstante, la falta de medios económicos por parte de la institución educativa para poder contar con el equipamiento, conectividad y recursos humanos necesarios puede convertirse en un obstáculo. Por otra parte, esta modalidad demanda por parte del docente una minuciosa preparación del material de enseñanza para alcanzar los objetivos propuestos, es decir, una preparación metodológica-didáctica y tecnológica propia de la modalidad.

Mucho se ha dicho y se dice de la Educación a Distancia, tanto a favor de esta modalidad como totalmente en contra. Incluso en las personas se ve esta dicotomía entre bueno y malo, algunos le tienen gran respeto y otros la confunden con estudiar por correspondencia.

Según Mena y otros autores, y de acuerdo a diferentes autores, la Educación a Distancia se define de manera muy distinta. Unos acentúan los rasgos mediatizadores, otros su posibilidad de remediar la inevitable ausencia y otros exaltan su potencial innovador y todopoderoso. En medio de ellos, un sinfín de matices que, descarnada o poéticamente, la condenan, redimen o exaltan a niveles por algunos no imaginados.

Sin embargo, y con el correr del tiempo, la Educación a Distancia aparece como una opción válida para lograr los mismos objetivos que la modalidad presencial y, en algunos casos, con la atractiva promesa de resolver problemas de tiempo, espacio y masividad.

Por lo tanto podemos definir la educación a distancia como lo hace Marta Mena (2005): “Modalidad educativa que, mediatizando la relación pedagógica a través de distintos medios y estrategias, permite establecer una particular forma de presencia institucional que ayuda a superar problemas de tiempo y espacio”.

Las posibilidades que nos da la Educación a distancia podrían describirse en los siguientes puntos:

- Generar posibilidades de capacitación en forma permanente.
- No desvincular a las personas que reciben la capacitación de su contexto ni de su ámbito laboral, puesto que al flexibilizar el espacio y tiempo de la capacitación, permite una autoadministración de esos recursos haciéndolos compatibles con obligaciones familiares y de empleo.
- Atender al mismo tiempo las necesidades educativas de una gran cantidad de personas aunque medie dispersión geográfica, ya que no exige desplazamientos de profesores ni de alumnos.
- Mejorar la calidad de la capacitación brindada porque puede asignar la elaboración de los materiales a los mejores especialistas y lograr que el mismo mensaje llegue a todos con el mismo nivel, sin distorsiones ni omisiones.
- Promover en forma creciente la autonomía de los participantes, que gradualmente van adquiriendo hábitos de estudio independiente y de resolución de problemas en forma autónoma.
- Formalizar vías permanentes de comunicación bi y multidireccional entre la institución y cada participante y de los participantes entre sí.

Por otro lado, una de las grandes limitaciones es, sin lugar a dudas, el costo de inversión inicial, aunque el amplio margen de cobertura que alcanza torna más económico todo el proceso.

Otro de los limitantes es el tema de la producción de materiales. Se debe tratar de lograr la centralización de la producción de los mismos.

Aunque nada supera al tema del acceso para todos cuando se habla de limitaciones. En el texto de Marta Mena se cita a Nicholas Negroponte, "(1995) todavía no hay suficientes medios digitales en manos de ejecutivos, políticos, padres y de todos aquellos que más necesitan comprender esta cultura, tan radicalmente novedosa. Aun en aquellos lugares en los que la computadora es una presencia constante, la interfaz corriente es primitiva, un tanto tosca y no tiene nada que ver con algo que uno quisiera llevarse a la cama (cosa que sí sucede con un libro). (...) Los multimedia interactivos dejan muy poco librado a la imaginación. Como una película de Hollywood, la narrativa de los multimedia incluye representaciones tan específicas, que cada vez es menos lo que se puede imaginar. La palabra escrita, por el contrario, describe imágenes y evoca metáforas cuyo sentido profundo surge a partir de la imaginación y de las experiencias personales del lector". (Ser digital, 1995).

Marta Mena hace referencia a diversos autores que acentúan el carácter mediatizador de la EaD mientras que otros resaltan su potencial innovador. Han habido posturas contrapuestas con respecto a la implementación de esta modalidad educativa. No obstante, en los últimos años está siendo vista como una opción válida para lograr los mismos objetivos que la educación tradicional presencial ofreciendo ciertas ventajas que la presencial no ofrece.

Podríamos decir que esta modalidad presenta la ventaja de resolver las dificultades de espacio, tiempo y de masividad. Democratiza el acceso a la educación otorgando igualdad de oportunidades.

Permite la capacitación en forma permanente y actualizada y permite consultar diversas fuentes de información. Promueve la comunicación bi y multidireccional entre miembros de una institución y con otras instituciones.

La asincronía permite trabajar en forma autónoma y autorregulada lo que implica un importante grado de compromiso y responsabilidad. Al permitir utilizar diversos recursos

comunicativos y de producción de materiales contribuyen al aprendizaje teniendo en cuenta las distintas formas de aprender que tiene cada persona. No obstante, la falta de medios económicos por parte de la institución educativa para poder contar con el equipamiento, conectividad y recursos humanos necesarios puede convertirse en un obstáculo. Por otra parte, esta modalidad demanda por parte del docente una minuciosa preparación del material de enseñanza para alcanzar los objetivos propuestos, es decir, una preparación metodológica-didáctica y tecnológica propia de la modalidad.

En un sistema de EaD los niveles de evaluación que deben administrarse son de los contenidos y de objetivos, de selección de técnicas, de recolección de información, de valoración, de utilidad, de factibilidad, de decisión, de exactitud y de congruencia de los mismos.

Se debe establecer en forma explícita y clara el qué, para qué y cómo se va a evaluar. En cuanto a las técnicas seleccionadas, es importante con qué instrumentos se realizará la evaluación y el por qué de la selección de los mismos. La evaluación debe ser el resultado de un cúmulo de información de diversos instrumentos a fin de que dicha información sea representativa y relevante de la persona o contexto a evaluar. No debe estar limitado a un solo instrumento. Por otra parte, implica aplicar criterios y procedimientos bien exactos y congruentes, es decir, que sean coherentes y hacer una valoración equilibrada de los mismos. Esto conlleva a la toma de decisiones que deberán ser comunicadas en forma clara y precisa y que sirvan posteriormente tanto al docente como al alumno para identificar las fortalezas y debilidades de la propuesta educativa, propuestas o cambios que pueden ser llevados a la práctica sin demasiada dificultad. También implica un alto contenido ético, basado en compromisos explícitos entre sus miembros.

Siguiendo a Marta Mena y otros, plantea otra instancia fundamental del proceso como es la evaluación. La idea es que se diseñe una evaluación centrada fundamentalmente en cuatro ejes interdisciplinarios: los materiales, las tutorías, el aprendizaje y la administración.

Evaluación del aprendizaje: Los aspectos vinculados con la evaluación del proceso de aprendizaje y sus logros son componentes esenciales de la evaluación de un programa.

Podemos nombrar cuatro estrategias diferentes que nos permitirán recabar información significativa sobre este tema:

Evaluación diagnóstica: permitirá recabar información acerca de los aprendizajes previos de los estudiantes, y completar así los datos que se tienen sobre los participantes para poder delinear su perfil (encuestas estructuradas).

Autoevaluación: actividad evaluativa presente en los materiales, así como también las claves para la corrección.

Evaluación con retorno: entrega de trabajos al tutor, que consistirán en actividades de integración cuyas consignas se definirán en los módulos.

Evaluación final: en algunos casos, según los objetivos y alcances del programa, se implementan evaluaciones finales, presenciales o a distancia. En especial cuando la institución u organización debe acreditar formalmente los aprendizajes logrados.

Evaluación de los materiales: Los materiales son uno de los aspectos más importantes de un sistema de capacitación a distancia. Varios son los criterios que se pueden aplicar para evaluar su calidad: claridad y precisión de los contenidos; significatividad científica y rigor; adecuada estructuración, organización y secuenciación; adaptación al perfil del alumno y a la índole de la asignatura; adecuada diagramación, presentación y estructuración; originalidad y creatividad de las propuestas, etcétera.

Evaluación de las tutorías: Las tutorías son otro de los aspectos importantes de un proyecto a distancia, ya que tienen funciones clave como la orientación y seguimiento de los estudiantes, y la evaluación de su progreso en el trabajo con los materiales. Asimismo, son fuentes incuestionables de información para evaluar el desarrollo del programa mismo. Un programa de evaluación para las tutorías se basa principalmente en criterios del tipo: cantidad y calidad de consultas que realizan los alumnos, el tipo de relación que se establece con ellos, las opiniones que los actores tienen sobre los materiales y el sistema evaluativo.

Por su parte, Litwin E. (2003) hace especial hincapié en los desafíos que la educación a distancia afronta en la actualidad. El sentido político con el que nació la oferta, la adecuación de los soportes tecnológicos utilizados para el desarrollo de los contenidos, reconocimiento de la propuesta de enseñanza y la concepción del aprendizaje que la subyace, la producción de materiales que se alejen de lo tradicional

y generen desafíos cognitivos a los estudiantes, y el análisis de los desafíos del modelo “a distancia” implica entre los alumnos y los docentes y los alumnos entre sí. El verdadero desafío sigue siendo su sentido democratizador, la calidad de la propuesta pedagógica y la de sus materiales. La educación a distancia debe inscribirse en propuestas que conlleven a la solidaridad y la participación, evitando el aislamiento. Uno de los mayores desafíos a futuro de la educación a distancia es ser parte de las políticas instauradas para paliar las desigualdades y no como instrumento para ahondarlas.

Resalta la necesidad de contar con fundamentos teóricos que alimenten, justifiquen, guíen, provean de significados y faciliten futuros desarrollos para las realizaciones prácticas. Son las ideas, surgidas del mundo de las teorías las que marcan los núcleos fundamentales, revelan nuevas formas de conocer y sugieren alternativas de acción. La teoría es fundamental para entender y transmitir las propuestas, métodos y objetivos de cualquier realización práctica (Garrison, 2000). Es fundamental que estas construcciones teóricas se desarrollen desde la propia práctica y, a la vez, la mejoren. De igual modo, la aplicación práctica exigirá directivos, docentes y administrativos debidamente cualificados y las propuestas teóricas, para ser debidamente aplicadas a desarrollos prácticos, deberán estar a cargo de planificadores y diseñadores de las instituciones y programas a distancia que ofrezcan proyectos sólidos soportados en rigurosos análisis, experiencias previas y bases teóricas. Por otra parte, para lograr buenas prácticas, es relevante la evaluación de la calidad de las instituciones y programas. El ciclo completo supone: planificación, desarrollo, evaluación o control y propuestas para la mejora y consecución de buenas prácticas.

Acciones tales como establecer redes institucionales, promover el intercambio, el debate y el trabajo colaborativo entre miembros individuales que se desempeñan en instituciones y contextos geográficos y sociales diferentes.

Las tecnologías que irrumpen en el ámbito de la educación están exigiendo cambios en las formas de pensar y hacer la misma. La autora se pregunta si realmente son necesarios cambios radicales en la educación con las nuevas tecnologías, cambios de base con nuevos y prometedores paradigmas educativos, la revolución pedagógica, entre otros o bien si debemos pensar en cambios en los procedimientos. Las buenas

prácticas nos exigen ser conscientes de la dirección, grado e intensidad de los cambios que se postulan.

Por otra parte, de poco valdrían las bases teóricas conformadas tras rigurosos estudios e investigaciones, la capacitación de los recursos que habrían de implementar el hipotético programa, la detallada planificación, la evaluación, etc., si se ignoran las posibles resistencias a la innovación educativa, al cambio. Y, además, poco cambia o puede cambiar si no se cuenta con los necesarios apoyos políticos, sociales e institucionales.

En cuanto al “e-learning” o “aprendizaje electrónico”, “aprendizaje digital” o “aprendizaje en línea” o “virtual” surgió a principios de la década de los 80. En el mismo convergen las tecnologías informáticas y de comunicaciones, regidos por los criterios pedagógicos que son los que determinan la selección de la tecnología y formatos de entrega a distancia que estas modalidades utilizan. García Aretio (2006) en Aguaded y Cabero (2013) y señala que el e-learning evolucionó naturalmente de la educación a distancia y se la considera una alternativa a la enseñanza tradicional especialmente cuando los alumnos por circunstancias específicas no pueden seguir una formación presencial y deciden recibirla mediante TICs. En este contexto el alumno es el protagonista y su éxito dependerá en gran medida del apoyo y guía del docente o docentes que lo acompañan. El autor agrega que la comunicación asincrónica dentro de las modalidades de e-learning permite que las discusiones y debates entre el profesor y sus estudiantes puedan ser desarrollados paulatinamente dentro de un lapso de tiempo enriqueciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, la comunicación sincrónica permite una interacción más inmediata, gracias a herramientas como la videoconferencia o conversación vía chat.

Entre las ventajas del e-learning más relevantes citadas por Cabero (2006) se destacan:

- Ofrece diferentes herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica para alumnos y docentes.
- Favorece la formación multimedia.
- Propicia la formación “just in time” y “just for me”.
- Facilita la formación grupal y colaborativa.

- Favorece la interactividad en diferentes ámbitos: con la información, con el docente y entre los alumnos.
- Pone a disposición de los alumnos un amplio volumen de información facilitando la actualización de la información y de los contenidos.
- Flexibiliza la información, independientemente del espacio y el tiempo en el cual se encuentren el docente y el alumno.
- Permite la deslocalización del conocimiento.
- Facilita la autonomía del estudiante.
- Facilita el uso de los materiales, los objetos de aprendizaje, en diferentes cursos.
- En los servidores puede quedar registrada la actividad realizada por los alumnos.
- Ahorra costos y desplazamiento.

Sin embargo, puede presentar algunas desventajas o inconvenientes tales como:

- Requiere más inversión de tiempo por parte del docente y del alumno.
- Demanda mínimas competencias tecnológicas por parte del docente y de los alumnos.
- Requiere que los estudiantes tengan habilidades para el aprendizaje autónomo.
- Puede disminuir la calidad de la formación si no se da una retroalimentación adecuada entre docente-alumno.
- Supone la baja calidad de muchos cursos y contenidos actuales.
- Se encuentra con la resistencia al cambio del sistema tradicional.
- Impone soledad y ausencia de referencias físicas.
- Depende de una conexión a Internet, y que ésta sea además rápida.
- Tiene profesorado poco formado.
- Supone problemas de seguridad y además de autenticación por parte del alumno.
- Hay poca experiencia en su utilización.
- Existe una brecha digital.

Aguaded y Cabero, (2013) plantean que entre las variables que deben considerarse al trabajar en un entorno de “e-learning” o “aprendizaje digital” son los elementos tecnológicos, la forma de estructurar los contenidos, el rol del docente y de los alumnos,

las estrategias metodológicas didácticas, las e-actividades, el modelo de evaluación y el uso que se haga de las herramientas de evaluación y de que de ellas depende en gran medida el éxito o fracaso de la propuesta educativa.

Bajo la misma concepción, Gonzalez (2019) sostiene que La Educación a Distancia (EaD) es, en primer lugar, una modalidad de pensar los procesos formativos de forma diferente a otras modalidades metodológicas más tradicionales dentro del hacer y el pensar pedagógico

Nuevas formas de pensar el proceso de enseñanza que implica la **combinación de la reflexión tecnológica y pedagógica** para el desarrollo de una acción didáctica en escenarios virtuales, con nuevas formas de entender el aprendizaje, y que influye en el desarrollo de materiales a partir del planteo de otras relaciones entre los sujetos, los espacios y los tiempos, en pos de la realización de una acción formativa pensada, desarrollada y diseñada para destinatarios específicos.

BLENDED LEARNING: características y recursos

Dentro del contexto de enseñanza mixta Brennan (2004) destaca que al ser necesario la combinación de la clase presencial con la no presencial se deberá elegir de la multiplicidad de recursos del e-learning en función de los objetivos y las características del curso. Brennan selecciona de Bartolomé (2004) cuatro criterios para guiar en la decisión sobre qué recursos emplear. Los mismos son:

- Condiciones de la formación
- Recursos disponibles
- Características de los destinatarios
- Características del contenido de la formación.

Desde la óptica que presenta el Dr. Daniel Prieto Castillo y la Dra. Beatriz Fainholc (2004), es relevante hacer mención al concepto de mediación, la relación entre la mediación pedagógica y el aporte de las tecnologías. Prieto Castillo sostiene que la mediación pedagógica es aquella que es capaz de promover y acompañar el aprendizaje de los alumnos, los ayuda a construirse y a apropiarse del mundo y de sí mismos. Por su parte la Dra. Fainholc define a las mediaciones pedagógicas como el “conjunto de acciones o intervenciones, recursos y materiales didácticos como conjunto articulado de componentes que intervienen en el hecho educativo, facilitando el proceso de enseñanza y aprendizaje”. Las mediaciones pedagógicas están profundamente relacionadas con la psicología educativa y social, la lingüística, el análisis del discurso y las teorías de la comunicación.

El éxito de la actividad autoestructurante y autodirigida del alumno en el aprendizaje a distancia o mixto radica fundamentalmente en los diseñadores didácticos quienes deben apoyar, motivar y seguir el proceso de esfuerzo de los alumnos y el control consciente de lo que va aprendiendo. En cuanto al aporte de las tecnologías a la mediación pedagógica, es muy importante como herramienta de comunicación entre docentes y alumnos y alumno-alumno puesto que demanda utilizar otros medios de comunicación y asumir distintos roles por parte de sus actores. En el diseño de una propuesta educativa es importante establecer las conexiones o relaciones entre el

conocimiento y las prácticas de aprendizaje, el diseño didáctico y organizado de los contenidos, materiales y actividades, la evaluación y las relaciones de comunicación entre alumnos y tutores como se mencionó anteriormente.

Las posibilidades pedagógicas de cada uno de los medios en la enseñanza mediada son:

Impresos	Permiten orientarse siguiendo una secuencia de lecturas sobre un tema. La lectura implica interacciones dialécticas entre la explicación morfológica y la interpretación semántica hacia una real interacción pragmática (Fainholc, 2000). La transmisión de las ideas de totalidad y las relaciones entre las mismas se logran cuando los contenidos son presentados ordenadamente. Esto potencia la capacidad de elaborar otras relaciones o estructuraciones.
Auditivos	Ofrecen la ventaja de poder repetir lo escuchado tantas veces como sea necesario y puede ser utilizado tanto en entornos presenciales como a distancia. Se puede transmitir información verbal y puede producir cambios actitudinales.
Audiovisuales	Ofrecen la ventaja de agregar la lógica de la interacción con el conocimiento, o sea, cómo se vinculan las personas a través del habla y símbolos explícitos e implícitos para colaborar entre sí en la construcción del saber.
Informáticos	A través de la interacción con la computadora se pueden crear mundos ficticios en los cuales experimentar, personalizar actividades y sirven de apoyo a la estructura del pensamiento.
Recursos de INTERNET	Las diversas fuentes de información permiten enriquecer el bagaje de conocimientos al promover el contacto con otras personas, acercar experiencias al aula y tener acceso inmediato y comunicación instantánea. Internet es un ambiente de representación del conocimiento extremadamente flexible, análogo en muchas formas, a la asociatividad de la mente humana (Marabotto y Grau, en Prieto Catillo).

Con respecto a los recursos o servicios que brinda INTERNET y que permiten satisfacer diversas prácticas de enseñanza mediadas podemos mencionar:

Práctica Pedagógica Mediada	Servicios/Recursos de INTERNET
------------------------------------	---------------------------------------

Presentar los conceptos esenciales de un tema	- Documentos en línea: archivos de audio, de video y animación. Plataformas Multimediales Educativas. Webs hipertextuales. Navegadores. BBDD.
Compartir experiencias y trabajar en equipo	- Foro. Correo electrónico. Trabajo Colaborativo, Videoconferencia. Chat.
Acceder a libros, revistas, audio y video	- Sitios Web. Biblioteca digital. Libros electrónicos (E-books). Periódicos digitales.
Asesorar mediante tutorías	- Plataformas Educativas. Videoconferencia. Chat. Correo electrónico.
Evaluar/Investigar en la acción	- Plataformas Educativas. Wikis. Blogs. Repositorios de materiales educativos. Bibliotecas digitales.
Otro/s elemento /s	Google Docs para compartir archivos que están en la nube.

Hoy en día también se habla de instituciones educativas “bimodales” que es necesario señalar para no confundir con la enseñanza mixta. Teniendo en cuenta la definición de M. Mena (2005), las instituciones bimodales son aquellas universidades convencionales que han desarrollado un programa, proyecto o un departamento de EaD que permite cursar en forma alternativa bajo esta modalidad. Este modelo bimodal ha traído cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo un paradigma que ha resignificado el contexto, la construcción colectiva del conocimiento, la participación activa del alumno y la interacción activa entre docente-alumno y alumno-alumno o sea el carácter multidireccional de la comunicación. La implementación de un modelo bimodal implica por parte del equipo a cargo revisar y seleccionar previamente el material bibliográfico a utilizar en ambas modalidades, desarrollar material impreso, desarrollar un cronograma de actividades y establecer cuáles serán los instrumentos de evaluación en cada modalidad. Todo esto teniendo en cuenta los objetivos de la cátedra o curso, su inserción en el currículo y el perfil de egresado. Al hacer un seguimiento del alumno en forma más personalizada en forma presencial y a distancia, el material será revisado y adaptado según las necesidades que surjan del grupo de trabajo. Esto

permite una mejora de las prácticas educativas. Los encuentros presenciales se diferenciarán de los de a distancia en cuanto a la planificación de clases, puesto que en el primero se sigue una serie de pasos para la presentación, práctica y cierre de un tema mientras que en la modalidad a distancia las actividades se utilizan para consultas o para realizar un trabajo grupal entre otros. Como vemos esto genera cambios en los roles de docentes y alumnos en ambos contextos. En los encuentros presenciales el docente es el encargado de la cátedra mientras que en la modalidad a distancia debe trabajar en forma colaborativa en un equipo de trabajo, cambiando su rol de impartir clases a ser tutor o guía de los alumnos.

Si bien estos términos parecen ser análogos, la “bimodalidad” implica por parte de una institución de enseñanza tradicional el dictado de un curso tanto en forma presencial como a distancia. El alumno debe elegir una de las dos modalidades. Mientras que en la modalidad “blended learning” el curso está diagramado para cursar en forma semi presencial, es decir, a distancia pero con cierta frecuencia de encuentros presenciales.

Entornos Virtuales de Aprendizaje

Los Entornos virtuales de Enseñanza y Aprendizaje o LMS (Learning Management System) son una aplicación informática basada en la web diseñada para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes en un proceso educativo, sea éste completamente a distancia, presencial, semipresencial o mixta, entre otros. En el mismo se encuentran una gran variedad de herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica, para la interacción entre usuarios, para el seguimiento de actividades, evaluaciones y repositorio de material educativo entre otros para que puedan ser trabajados dentro del aula o bien fuera de la misma.

Según García Aretio (2006) los EVAs combinan una variedad de herramientas con la finalidad de dar soporte a profesores y estudiantes y poder optimizar las distintas fases del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, Moore y Kearsley (2012) manifiestan que la EaD es “enseñanza y aprendizaje planificado, en el que la enseñanza ocurre normalmente en un lugar distinto al del aprendizaje y en el que se requiere comunicación a través de las tecnologías, así como también una organización institucional especial”

La EaD ha sufrido innovaciones en cuanto a su metodología y al uso de sus materiales, medios y estructuras. García Aretio (1999) señala tres grandes generaciones de innovación tecnológica: correspondencia, telecomunicación y telemática. Según este autor, la primera generación de “correspondencia” se caracterizó por el envío de materiales instruccionales impresos por correo, posteriormente acompañados de guías de ayuda al estudio, así como cuadernos de trabajo, ejercicios y de evaluación.

En la segunda generación de “enseñanza multimedia” el texto comienza a estar apoyado por otros recursos audiovisuales (audiocasetes, diapositivas, videocasetes) y posteriormente, programas multimedia en CD-ROM. Poco tiempo después, ofreció asesoría por teléfono, e incorporó el fax y la videoconferencia. Por último, la tercera generación conformada por la “educación telemática”, empezó a ofrecer asesoría en línea por correo electrónico, y comenzó a incorporar las TIC en cursos en línea, capacitación en sedes remotas y asesoría especializada (Ávila y Bosco, 2001).

Para García Aretio y García (2014), la EaD ha crecido y evolucionado principalmente por la influencia de Internet que ofrece recursos que han mejorado su metodología. En consecuencia, esta modalidad de estudio en la sociedad actual se caracteriza por el cambio y la complejidad, características que aumentan las necesidades de formación.

El entorno virtual está diseñado para que los usuarios, en este caso, docentes y alumnos accedan a las distintas herramientas y funcionalidades a fin de incorporar habilidades asociadas al proceso de enseñanza y aprendizaje. Con frecuencia se hace referencia a un EVEA como un “aula virtual”. Este uso indistinto de los términos genera confusión. El aula virtual es el área que contiene el espacio digital en el que se encuentran las herramientas y materiales para los alumnos. Asimismo el aula virtual dentro de un entorno de aprendizaje, consta de una interfaz a través de la cual se gestiona el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje habituales. No obstante, en la bibliografía relacionada con esta terminología, es apreciable el uso compartido de las expresiones entorno y plataforma para referirnos al mismo espacio virtual.

El concepto de entorno virtual de enseñanza y aprendizaje se asocia a los modelos de enseñanza online, no presenciales (como E-learning o aprendizaje electrónico), y a aquellos en los que se combina la enseñanza presencial con la virtual u online (como B-learning o modelo mixto. En ambos, la finalidad principal es permitir la creación y gestión de los espacios de enseñanza y aprendizaje en Internet, entendiéndose a este espacio como el lugar donde se lleva a cabo el conjunto de procesos de enseñanza-aprendizaje, produciéndose una interacción entre profesorado y alumnado, dirigidos a la adquisición de competencias (López Alonso, Fernández-Pampillón, de Miguel, 2008). En este sentido, el concepto fundamental implícito es el de “ aula virtual”. Barroso y Cabero (2013: 225) definen al aula virtual como “un intento de implementar mediante aplicaciones telemáticas la calidad de la comunicación de la formación presencial en la educación on-line. Las aulas virtuales son la manera de incorporar los efectos didácticos de las aulas reales a contextos en los que no es posible reunir físicamente a los participantes en un proceso de enseñanza-aprendizaje”. O sea, un aula virtual es un entorno de enseñanza-aprendizaje basado en un sistema

de comunicación mediada por computadora, sin embargo, la tecnología pedagógica es la que le da el potencial de mejora del proceso educativo, no la tecnología en sí misma. La tecnología pedagógica principal utilizada en la enseñanza on-line es el aprendizaje cooperativo, que fomenta el trabajo del grupo o los esfuerzos colaborativos entre docentes y alumnos, en el que se destaca la participación activa e interacción de ambos.

Existen tres tipos de plataformas: las plataformas comerciales o privativas basadas en código propietario, las de software libre o gratuito y los entornos virtuales de aprendizaje desarrollados por la propia universidad.

Entre los diversos EVEAs en este proyecto se seleccionó MOODLE puesto que es uno de los más utilizados hoy en día en la enseñanza universitaria. El acrónimo MOODLE que proviene de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular) es un software libre (Open Source - bajo la Licencia pública GNU) que provee una gran cantidad de herramientas. Integra herramientas de la Web 2.0: wikis, blogs, etc. que permiten que el entorno se vuelva más dinámico, es compatible con estándares, es flexible en cuanto a su adecuación a una institución y se integra con otro software (ej. LAMS). La principal herramienta de comunicación es el foro, ofrece mensajería instantánea y repositorio interno o externo tales como google docs, flickr ,dropbox, y otros. Permite la creación de un curso en forma más flexible al no ser tan guiado o estructurado como otros EVEAs. Permite la integración de paquetes SCORM y permite desarrollar nuevas funcionalidades al ser modular.

También podemos mencionar al EVEA WEBCT BLACKBOARD que nació como un proyecto universitario de la Universidad de Columbia Británica. Luego, pasó al ámbito privado y se fusionó con Blackboard en 2006. Es comercial y desde hace varios años está en el mercado. Proporciona una variedad de herramientas de comunicación, contenidos, evaluación y estudio y flexibilidad en la personalización de la presentación de un curso online, así como en el tipo de archivos que permite incorporar a dicho curso.

EVEA CLAROLINE surgió en el año 2001 por la Universidad católica de Louvain, Bélgica. CLAROLINE ha sido la base de DOKEOS y este último de CHAMILO. Es un EVEA sencillo. No ofrece muchas muchas herramientas en la construcción de un curso y la mensajería es a nivel de escritorio del usuario y no llega al mismo nivel de desarrollo de Moodle y Chamilo.

CHAMILO es un software de código abierto que surgió en el año 2010. Ofrece foros, repositorios y mensajería general fuera del curso. Es compatible con SCORM. Chamilo permite integrar paquetes SCORM. Es un software libre de código abierto. Provee una variedad de herramientas, integra Wikis e itinerarios de aprendizaje. Ofrece foros, repositorios y mensajería fuera del curso.

E-DUCATIVA: Es un entorno de e-learning para dictar cursos y gestionar material educativo a través de internet, ideal para escuelas, instituciones, empresas o consultoras que deseen impartir cursos a distancia o apoyar la capacitación presencia Ofrece debates por unidades, repositorio local o externo y una mensajería interna en el curso. Es compatible con SCORM.

WebCT: es un servidor que puede albergar un gran número de cursos. El programa es gratuito. La institución prepara los cursos y sólo cuando se empieza a usar el programa con alumnos matriculados es necesario conseguir las licencias correspondientes. Se utiliza a nivel universitario.

Learning Space: Es un software de IBM Lotus, conocido como e- learning o educación en línea, que incorpora el aprendizaje de grupo con la elasticidad del aprendizaje individual. Learning space (Espacio de aprendizaje) está compuesto por módulos interconectados, cada uno de los cuales es una base de datos en Lotus Notes, que consta de: programación del curso, centro de medios, cuarto de colaboración, administración de evaluaciones y perfiles de la clase.

Authorware 4: Fue desarrollado por la empresa Macromedia. Es una herramienta que permite desarrollar componentes multimediales. También puede ser descrita como una herramienta de courseware.

DigitalThink: Es un proveedor de soluciones de e-learning o educación en línea. Ofrece una solución basada completamente en Internet, que combina el contenido de los cursos adecuados a los objetivos empresariales, una experiencia de e-learning

orientada a los resultados, con herramientas que permiten valorar claramente el aprendizaje.

Estos entornos en términos generales se caracterizan por proporcionar recursos y medios que posibilitan:

- La generación de espacios que representan cursos.
- Presentación de la propuesta de enseñanza y seguimiento de la propuesta de enseñanza (para docentes)
- Presentación de herramientas que permiten a los docentes personalizar su propuesta educativa.
 - Gestión, publicación y distribución de contenidos y materiales educativos (para docentes y alumnos)
 - Comunicación sincrónica y asincrónica entre los participantes del grupo (para docentes y alumnos)
- Recursos personales (para el alumno)
- Trabajo colaborativo (para docentes y alumnos)
- Evaluación on line (para docentes y alumnos), seguimiento (para docentes) y visualización de estadísticas.

Entre las características más importantes destacamos las siguientes teniendo en cuenta a Aguaded y Cabero (2013):

- Interactividad: tanto entre las diferentes personas que conforman el entorno y, entre los alumnos y los bloques de contenidos.
- Flexibilidad: capacidad de adaptación a la estructura y necesidades de una institución.
- Escalabilidad: capacidad de la plataforma para soportar un número creciente de usuarios, como también para poder incorporar las nuevas herramientas y servicios que se vayan construyendo.
- Estandarización: medio universal o neutro que permite describir, transportar y transformar datos entre los distintos sistemas distribuidos en la plataforma; permite la reutilización e interoperabilidad de contenidos en distintas plataformas; permite normalizar los procesos relacionados con el desarrollo de contenidos, sistemas

formativos, tratamiento de datos, etc.; ahorrar costos en el desarrollo del entorno y de contenidos.

Por otra parte estos entornos permiten:

Gestión y diseño de contenidos: el desarrollo, enlace, gestión y organización de los contenidos según ciertos estándares. Ofrece galerías de recursos tales como Wikis y Blogs.

Recursos para alumnos: Acceso a materiales ya trabajados o visitados. Contienen blocks de notas personales, portafolios, páginas personales de presentación, preferencias de visualización y diarios.

Comunicación Asincrónica: a través de foros, correo/mensajería, novedades/calendario.

Comunicación Sincrónica: a través de chat, reuniones virtuales, pizarras y videoconferencia.

Actividades: De motivación, de desarrollo de habilidades, de evaluación y de socialización entre otras. Se pueden realizar evaluaciones on-line, construir en forma colaborativa documentos y debatir, analizar críticamente situaciones, casos de estudio y hacer juegos de roles.

Seguimiento de alumnos y estadísticas: Participación de los alumnos en foros, rankings de los foros, mensajes enviados/recibidos, páginas visitadas y materiales descargados.

Turoff et al. (1995) ; Ávila y Bosco (2001) ; Goñi (2000), Friss, (2003); Gross (2002) ; Orellana, Hudgins y Simonson (2009); Cukierman (2009) y Silva, (2011) consideran que los elementos claves que un EVA debe poseer son:

- Un espacio para los materiales didácticos para la conceptualización, acceso a la información y contenidos de aprendizaje tales como textos, imágenes, videos, audios, animaciones, simulaciones, software, hipertextos, hipermedias, glosarios, etc. Estos materiales deben ser diversos y adecuados a los intereses y necesidades de los estudiantes teniendo en cuenta los distintos estilos de aprendizaje.
- Un espacio para actividades de práctica y de aplicación del conocimiento a situaciones concretas con software especializado, herramientas para proponer actividades (foros, wikis, blogs, tareas, cuestionarios, etc.).

- Un espacio de ejemplificación donde se presentan situaciones prototípicas, aplicaciones y proyecciones de los conceptos al mundo real y cotidiano.
- Un espacio que propicie el trabajo y el estudio colaborativo.
- Un espacio donde estén claras las responsabilidades y se propicie la autonomía.
- Un espacio donde se disponga de diferentes ejercicios de evaluación y autoevaluación.
- Un espacio de comunicación interpersonal donde todos los miembros del grupo puedan interactuar con otros compañeros para informarse y resolver dudas (foros, diálogos, correo electrónico).
- Un espacio de seguimiento del proceso del estudiante.
- Un espacio donde se disponga el diseño general del curso con sus componentes fundamentales (objetivos, metodología, evaluación, bibliografía y cibergrafía).
- Un espacio de gestión y administración de alumnos.

En la opinión de Cukierman (2009) al ser los EVEAS utilizados para aplicaciones educativas entre los criterios que deben tomarse en cuenta son la planeación, o sea, delimitar el proyecto educativo, la selección de los temas y los medios que faciliten la apropiación de contenidos y los mecanismos para la evaluación y autoevaluación del aprendizaje. Además, el uso de estos ambientes requiere de asesoría y tutoría individualizada para los alumnos, así como también dedicación y capacitación constante en el uso pedagógico de las TIC por parte de los asesores y tutores.

Estas características posibilitan entre otras cosas (Turoff et al., 1995; Ávila y Bosco, 2001; Goñi, 2000; Friss, 2003; Gross, 2002; Orellana et al., 2009 y Silva, 2011):

- Acceso a la información y a la comunicación (material digital e hipertextual).
- La libertad del alumno para orientar su acción, en tanto amplían su concepción del qué, dónde y con quiénes se puede (y es necesario) aprender.
- La ampliación de estrategias de aprendizaje.
- Aprendizaje adaptado al ritmo del alumno.
- Flexibilidad de horario y tiempo.

- Posibilidad de formarse en casa superando barreras geográficas. Este aspecto conlleva a que los tiempos invertidos sean menores ya que no se necesita el desplazamiento físico.
- Posibilidad de compaginar las tareas domésticas con la formación.
- Privacidad. Superar el componente de timidez del alumno en relaciones presenciales.
- La relación con las tecnologías, y las posibilidades de aprender con tecnología y aprender de tecnología.
- Los efectos cognitivos gracias a la interacción con la tecnología informacional que ponen en evidencia que éstas modifican las estrategias de pensamiento, sus formas de representación, las estrategias de metacognición, las formas de ver el mundo y ciertas habilidades de procesamiento y comunicación de la información, que efectivamente sirven de guía, apoyando y organizando el proceso de aprendizaje.
- Un re-encuadre del concepto de aula, de clase, de enseñanza y aprendizaje. Una forma renovada de comprender la interacción entre estudiantes, ya que la eleva exponencialmente a múltiples posibilidades - y limitaciones- de comunicación que sólo pueden hacerse con esta tecnología y no con otras.
- La posibilidad de mejorar algunas habilidades cognitivas que dependen directamente del estímulo específico de cada herramienta, ampliando el repertorio de lo que podemos pensar y hacer cooperativamente.

Por lo tanto, podemos indicar que la incorporación de los Ambientes Virtuales de Aprendizaje pueden aportar significativamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje ya que en estos espacios se crean las condiciones para que el aprendiz se apropie de nuevos conocimientos, nuevas experiencias y nuevos elementos que le generen procesos de análisis, reflexión y apropiación, sin embargo a pesar de sus potencialidades también incluye restricciones ya que por sí sola la interacción entre el alumno y el contenido no garantiza formas óptimas de construcción de significados y aprendizaje. Es por ello, que el papel que juega el profesor en este tipo de entornos de aprendizaje es muy importante, pues es él o ella quien facilita la construcción del conocimiento ofreciéndole al estudiante todo el apoyo y soporte necesario en ese proceso de aprendizaje que desarrolla. Esto implica desarrollar un

aprendizaje centrado en el alumno, donde el profesor pasa a ser un facilitador del conocimiento, y el alumno asume un rol más activo en su aprendizaje.

Es relevante resaltar, el aporte de Aguaded y Cabero (2013: 46), quienes manifiestan que la formación a través de la incorporación de herramientas de la Web 2.0 debe implicar un cambio de actitud respecto a cómo abordar el proceso formativo virtual que viene marcado por nuevos roles del profesor y el estudiante, el aumento de la interactividad y la participación del estudiante, la utilización de estrategias activas y colaborativas en el proceso formativo, y la utilización de estrategias de evaluación que superen la mera captación de información por el usuario.

Bajo esta perspectiva los Entornos Virtuales de Aprendizaje son herramientas muy útiles tanto en la modalidad presencial como a distancia. Su uso va a depender del contexto, de las necesidades y de la situación de los alumnos. El aprendizaje a través del uso de estos entornos formativos es un proceso complejo dando oportunidad al cerebro de trabajar de diferentes maneras, incorporando todas las dimensiones como: cognición, reflexión, crear, sintetizar y verbalizar. Este tipo de aprendizaje además favorece el compromiso del alumnado con su realidad invitándolo a una participación más activa, crítica y responsable en la que los estudiantes tienen la oportunidad de compartir experiencias y debatir, favoreciendo el desarrollo de una mayor capacidad para el respeto y la aceptación de otros puntos de vista en busca de la consecución de metas comunes.

Retomando la parte más técnica del entorno, el LMS que como ya hemos dicho, es el elemento funcional que permite la administración y gestión de las actividades de enseñanza-aprendizaje, tiene entre otras las siguientes funciones (Barroso y Cabero, 2013) :

- Seguimiento de desempeño de los alumnos ya que permite mantener registrada la actividad realizada por el estudiante (número de accesos, documentos leídos, resultados de las autoevaluaciones realizadas, tiempo utilizado para una determinada tarea, mensajes enviados y comentados, etc.).
- Inscripción en cursos y avisos sobre fechas importantes o tareas pendientes.
- Realizar evaluaciones.

- Generar informes.
- Gestionar recursos, materiales y actividades.
- Gestionar servicios de comunicación como foros de discusión, videoconferencias, entre otros.
- Realización de todo tipo de tareas administrativas, tanto para el alumno como para los docentes y gestores.

Estas conceptualizaciones nos llevan a preguntar, ¿Es esto un aula?

Según González (2012) Las acciones tecnológico-pedagógicas de Educación a Distancia se desarrollan dentro de Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje, que funcionan como aulas virtuales.

El entorno virtual de enseñanza es un espacio de comunicación que integra un extenso grupo de materiales y recursos diseñados y desarrollados para facilitar y optimizar el proceso de enseñanza y, por ende el aprendizaje de los alumnos mediados ambos por TIC.. Integra diversos soportes (textual, audiovisual, digital...), plantea nuevas interacciones entre los sujetos de la relación pedagógica (tutores- alumnos), favorece la comunicación inter e intra-áreas, crea nuevos formatos de interacción y nuevas relaciones entre el contenido y la tarea correspondiente. Es un facilitador en tareas de evaluación y seguimiento.

Para Gonzalez (2012) es sumamente importante tener en cuenta al momento de diseñar un entorno o aula virtual es que el diseño variará según “sus niveles, su grado de accesibilidad, opciones y recursos disponibles”, con el propósito de aumentar el nivel de eficiencia del curso o los cursos que se realicen en él, y dirigiendo su mirada hacia una mayor calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, la elección de un Aula Virtual debe corresponderse también con las intenciones educativas, las finalidades curriculares y los objetivos docentes; así mismo, estará condicionada por la intención del curso, sus contenidos, participantes y actividades planificadas, y todo ello en base a las herramientas existentes (foros de debate, chat, agendas...) en los entornos o a su posibilidad real de incorporar nuevas herramientas que faciliten la comunicación educativa.

González (2012) coincide con otros autores ya mencionados que la formación semipresencial, aprendizaje flexible o Blended Learning (BL) atiende demandas de educación en donde se combinan funciones, métodos, estrategias y medios de la enseñanza basada en la EAD y el método presencial tradicional. Pero esta mezcla debe tener sentido y no contener rupturas. Por el contrario, en base a las características de un grupo de personas, reunidos con la finalidad de formación específica en una determinada área, actividad, contenido o tarea, presenta diferentes respuestas metodológicas que hacen a las necesidades de ese grupo, enmarcadas en una continuidad entre una modalidad y otra.

Es por esa razón que el autor prefiere el término de “aprendizaje integrado”, más que mezclado o que alguna noción que haga referencia a una hibridación.

Esta propuesta implica una reflexión profunda en términos didácticos, tecnológicos y pedagógicos, sobre todo porque la integración nos interpela sobre cómo debemos armonizar y complementar de forma racional las distintas metodologías, técnicas, recursos, materiales, etc. que presentaremos como formato del curso.

La semipresencialidad permite un adecuado feedback entre docente-alumno y entre alumnos, y pretende fomentar el trabajo colaborativo, lo cual refuerza las capacidades de enfrentar, comprender y asimilar las situaciones reales, con la posibilidad de elaborar respuestas adecuadas en diversas situaciones y la posterior toma de decisiones, individuales o grupales para resolver situaciones específicas.

En concordancia con lo expresado por Gonzalez (2012), Carrieg y Vaey (2019) sostienen que los docentes deben aprovechar las posibilidades que brinda el aula virtual (textos, videos, foros). El aula no se utiliza solo como un repositorio de material. La propuesta debe ofrecer distintos tipos de actividades, diversas formas de interacción y colaboración entre pares, bibliografía obligatoria y optativa.

En su proyecto sobre Enseñanza Universitaria en aulas extendidas: algunas restricciones del contexto”, Aparisi Liber , Aranda Marcelo y Gonzalez Gustavo (2019) diseñaron un modelo pedagógico que siguió un esquema clásico según lo planteado por Marta Mena (2015) que consiste en:

(...) la presentación en la clase presencial habitual de la asignatura, tanto de los contenidos a desarrollar y sus particularidades como las consignas de trabajo individual y/o grupal que los alumnos deberán encarar en el aula virtual fuera de la clase presencial. Con las consignas de trabajo recibidas los alumnos deberán entrar al campus virtual y allí, en el aula virtual correspondiente, abocarse a cumplirlas además de participar cuando el tema lo amerite de foros para el debate, visualización de videos para analizar y toda otra actividad que se haya previsto para profundizar el conocimiento de los contenidos. (p. 7).

Para Dabat (2016) el nivel de alfabetización digital actual que poseen los estudiantes tanto en el uso diario y cotidiano de la Internet han contribuido a la integración de lo virtual con lo presencial. Asimismo agrega junto a Villar (2016) que este formato es una tendencia, aunque fluctuante, pero tendiente al desarrollo de las modalidades de enseñanza en un aula presencial y virtual en forma complementaria en el camino hacia la bimodalidad.

Entorno MOODLE: estructura y características

En el ámbito educativo, el Moodle es el entorno gratuito de código abierto más conocido para la enseñanza totalmente on line o para complementar las clases presenciales con la formación en línea (Aguaded y Cabero, 2013).

El entorno MOODLE se basa en el modelo socioconstructivista y tiene como fin un aprendizaje colectivo y comunitario, favoreciendo la construcción del conocimiento (Ardila y Bedoya, 2006).

Esto se desprende del hecho que el Moodle está conformado por una comunidad de usuarios y desarrolladores que contribuyen a constantes mejoras e innovaciones, así como a un proceso de construcción colaborativo; gracias a que es una plataforma de código libre. En consecuencia esto permite ofrecer múltiples posibilidades educativas. Y se desprende que se sustenta en los principios constructivistas debido a su diseño y desarrollo. En este proceso el aprendizaje no es una tarea pasiva del alumno que está expuesto a la información, sino que éste lo hace en forma activa incorporando lo nuevo en los esquemas que ya se posee.

Es un hecho que los componentes de la plataforma garantizan la construcción significativa de conocimiento; es decir, “la reelaboración cognitiva de la información presentada y la transformación en consecuencia de las estructuras mentales, aptitudinales y actitudinales presentadas inicialmente por el sujeto, antes del comienzo de la acción formativa” (Cabero, 2005).

No obstante es importante recordar que esto depende de las estrategias y técnicas didácticas que el docente utilice, la concordancia entre los contenidos y conceptos teóricos y las actividades prácticas, y el uso óptimo de las herramientas de comunicación entre otros.

Tiene estructura servidor-cliente y el acceso al mismo es restringido y selectivo para lo cual se debe crear claves de acceso para cada una de las personas que están en el entorno.

Su estructura permite hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno, se dispone de informes y estadísticas. Organización de tiempos para realización de actividades a través de un calendario personal y compartido. El entorno permite a los

usuarios crear, mantener y buscar información en un banco de registros. El formato y la estructura de estas entradas pueden ser muy flexibles. El entorno también permite introducir títulos, subtítulos, índice y textos iniciales (presentaciones, introducciones, entre otros. Estos ayudan al estudiante a tener claridad sobre la temática que se va a tratar, la estructura del material y las tareas por llevar a cabo.

Básicamente el entorno ofrece tres secciones de trabajo:

- Sección de contenidos y materiales: presenta información sobre el curso. Los distintos tipos de módulos se diferencian en cómo está estructurada la información y el grado de interactividad que promueven. Se puede utilizar distintas opciones tales como mapas conceptuales, lecciones y SCORM para presentar y gestionar el contenido, glosario, AICC, wikis, etiquetas, entre otros. Los alumnos pueden trabajar de forma colaborativa mediante los Wikis y los Blogs.

Los materiales de presentación y sistematización que se presentan para trabajar contenidos conceptuales, gramaticales y léxicos entre otros se encuentran en cada tema o unidad temática. Estos pueden ser en formato Word, HTML, PDF, presentaciones en Power Point etc., Permiten insertar en el entorno MOODLE muestras de la lengua en vídeo, grabaciones de audio, textos, animaciones, dibujos, fotos etc., necesarios para la comprensión y estudio del contenido. Para el caso de los materiales en Word, PDF y presentaciones en Power Point, deben ser creados fuera de la plataforma y luego almacenados en el sistema o creados dentro de la plataforma a través del módulo de recursos.

Esta estructura implica por parte del docente focalizar en la mejor manera de organizar, la información, con suficiente claridad y coherencia conceptual y que permita el vínculo entre la nueva información y los conceptos previos del alumno.

Dentro de esta sección podemos destacar los glosarios. Es una actividad que le permite a los alumnos crear y mantener una lista de definiciones a modo de diccionario. Se utiliza para almacenar información de forma estructurada. En el contexto de una lengua extranjera, el glosario es una herramienta útil para aprender o recordar el significado de palabras y expresiones nuevas referentes a cada unidad temática. Se basa en un enfoque más centrado en el alumno, ya que es él/ella quien tiene que añadir las

palabras con sus correspondientes definiciones y ejemplos en inglés y si lo desea inclusive puede subir una fotografía o imagen relacionada con la palabra.

En cuanto al Wiki, es una actividad colaborativa que permite crear y actualizar en forma rápida páginas. Los alumnos trabajan en pequeños grupos, compartiendo la posibilidad de practicar y desarrollar habilidades y competencias genéricas de carácter transversal, y de observar y reflexionar sobre actitudes y valores que en el método tradicional expositivo muy difícilmente podrían ponerse en acción (Cabero, Llorente y Román, 2004).

- Sección de actividades: permite profundizar los temas tratados en los contenidos del curso. Entre las mismas podemos mencionar cuestionarios, actividades prácticas, talleres, encuestas, evaluaciones, entre otros. En las Tareas o Talleres, los alumnos elaboran trabajos que luego son enviados al docente para su calificación en forma automática o no.

Además, el docente puede tener un total seguimiento y control de cada actividad de los estudiantes ya que el entorno crea un registro por cada usuario el cual detalla información sobre las actividades que cada uno hace, por ejemplo tiempo de trabajo, número de intentos en cada actividad, preguntas sobre una temática específica. Finalmente, la plataforma ofrece diferentes formas de trabajo con grupos de estudiantes: 1) con un solo grupo, 2) grupos separados (cada estudiante sólo puede ver su propio grupo; los demás son invisibles); 3) grupos visibles (cada estudiante trabaja dentro de su grupo pero también puede ver a los otros grupos).

Dentro de las actividades más conocidas se puede destacar HotPotatoes, la cual es una actividad que permite subir a Moodle ejercicios elaborados previamente por el docente con la herramienta HotPotatoes. Una vez resueltos los ejercicios, el docente dispone de diversos tipos de informes que mostrarán las respuestas a cada una de las preguntas y determinadas estadísticas sobre las puntuaciones obtenidas.

Por su parte, la actividad Cuestionario le permite al docente diseñar y elaborar distintos tipos de cuestionarios para recabar información y/o evaluar el conocimiento adquirido de los estudiantes debido a su flexibilidad. Los cuestionarios pueden ser de diferentes tipos: preguntas de verdadero/falso, respuesta corta, de opción múltiple, emparejamiento, ensayo etc. Además, permite la creación de cuestionarios que tengan

una combinación de preguntas de diversos tipos. Asimismo, se puede limitar el tiempo de realización de un cuestionario, establecer el número de intentos en una pregunta o bien que respondan el cuestionario varias veces, y obtener una puntuación final calculada automáticamente.

La actividad Tarea es utilizada por los profesores para calificar varios tipos de envíos de los alumnos.

Los Quizes o Tests son herramientas que pueden ser utilizadas con diferentes propósitos: para la revisión, la evaluación formal y autoevaluación. Estos tests online pueden realizarse en el momento y en el lugar que el docente desee y recibir una retroalimentación casi instantáneamente. Los tests online pueden ser utilizados regularmente para evaluar regularmente el progreso de los estudiantes, así como la comprensión de conceptos y estructuras que los estudiantes necesitan conocer para seguir avanzando en el curso. La información proporcionada al profesor le puede servir de mucho para corregir errores conceptuales y a la vez dar a los estudiantes una motivación externa para participar efectivamente en actividades grupales (Zacharis, 2009).

Tanto la primera como la segunda sección cuentan con un área privada (de edición) donde el docente puede organizar los materiales, las actividades y los ejercicios que irá publicando de acuerdo a la distribución que haya realizado: por semanas, por unidades o por temas.

- Sección de comunicación: facilita la interacción entre los participantes. Entre las herramientas de comunicación se encuentran el correo electrónico, el foro el cual puede ser de distintos tipos para realizar debates, el chat que permite la comunicación en tiempo real, la opción tarea y la opción charla que permite la comunicación entre docente y alumno en forma privada o no.

El foro es una de las principales herramientas del Moodle ya que es una de las más utilizadas (Sánchez, 2009). Es asincrónico y le permite a los alumnos reflexionar, la posibilidad de aprender el uno del otro, ya que pueden leer y responder en cualquier momento y crear un texto o un producto escrito como resultado de la discusión. Black (2005) manifiesta que fomentan el pensamiento analítico de orden superior, la

construcción social del significado, así como el pensamiento y la conversación reflexiva, ambos componentes muy valiosos para una discusión efectiva.

Otra importante herramienta es el chat. Es una herramienta sincrónica que se utiliza para el intercambio de ideas o para replicar situaciones cara-a-cara; y tiende a tener mayor éxito cuando se lo utiliza con grupos pequeños. Sin embargo el uso de ambos: el chat y el foro en situaciones de aprendizaje combinado “b-learning” es fundamental para el desarrollo de la comunidad virtual de aprendizaje (Zacharis, 2009).

Black (2005) recomienda que para sacar el mejor provecho de estas herramienta, a la vez que proporcionar una experiencia positiva y asegurar altos niveles de participación cognitiva y pensamiento crítico por parte de los alumnos, es fundamental la participación activa del instructor, ya sea, estructurando las discusiones, estableciendo tareas significativas y exigentes; así como también proporcionando retroalimentación oportuna. De otro modo, habría una carencia de pensamiento crítico reflexivo y por ende una conversación repetitiva y superficial por parte de los alumnos. Por otra parte, Rovai (2003: 89-103) indica que también es necesario calificar los aportes de los alumnos para estimular su participación. Esto proporciona una motivación extrínseca para participar e interactuar, al mismo tiempo que se refleja en un incremento significativo en el número de mensajes o contribuciones de los alumnos. Sin una motivación para comprometerse en las discusiones, es menos probable que los estudiantes se tomen el tiempo para contribuir y participar activamente. Adicionalmente, el autor sugiere evaluar la participación de los alumnos en base a varios criterios cuantitativos y cualitativos, como: la frecuencia y/o el tamaño de los mensajes o respuestas; la habilidad para plantear nuevas preguntas; identificar problemas, explicar ideas y resumirlas de una manera coherente; el deseo de evaluar críticamente el aporte de otros compañeros con comentarios constructivos y por supuesto la calidad del discurso escrito.

Por otro lado, el diario o Journal es una herramienta para realizar actividades de tipo reflexivo. El Diario es privado y puede ser visualizado solo por el profesor, quien puede añadir comentarios y calificaciones a las entradas del Diario. Es una manera informal de

escribir sobre los propios sentimientos y pensamientos; donde se considera lo que otros piensan, donde se hacen conexiones entre información nueva y previa, se examinan las propias estrategias de pensamiento y se juzga el propio aprendizaje.

Al ser el “diario” un tipo de escritura libre, puede ser usado con diferentes propósitos, como una actividad de inicio; para resumir aspectos importantes de una lección o unidad; como un vehículo para plantear y resolver problemas; para monitorear el progreso de los estudiantes a lo largo del curso; para darles a los estudiantes la oportunidad de escribir sobre sus preocupaciones y preguntas que han surgido en clases, entre otros.

Basado en la enseñanza de las lenguas extranjeras, Lázaro (2004) propone un orden de estructuración que consta de los siguientes niveles:

1er nivel de estructuración: elaborar el tema.

2do nivel de estructuración: formular los objetivos integradores de habilidades y de las dimensiones de la competencia comunicativa y dirigir la planificación de actividades de sistematización para el logro de las metas finales.

3er nivel de estructuración: definir las habilidades comunicativas con sus funciones y formas lingüísticas.

4to nivel de estructuración: planificar las tareas de sistematización y autoevaluación posibilitadoras del desarrollo de las habilidades comunicativas, y que contemplan el empleo de las funciones comunicativas y las formas lingüísticas a través de un contexto dado.

5to nivel de estructuración: planificar las tareas finales de aprendizaje productivo para el desarrollo integrado de las habilidades comunicativas, y que contemplan el empleo de las funciones comunicativas y las formas lingüísticas a través de un contexto dado.

Finalmente en el módulo general se colocan todos los materiales generales del curso, luego se colocan cada uno de los materiales por tema: guía de estudio, material de presentación y actividades de práctica por habilidades y actividad de evaluación integradora de habilidades.

A juicio de Darhower (2002); Warschauer, Kern y Ware, (2008), en el aprendizaje de lenguas extranjeras (L2), el entorno Moodle ha probado ser un espacio propicio para la adquisición de la lengua y afirman que las conversaciones electrónicas promueven:

- Mayor participación de todos los miembros del grupo.
- Conversación entre los alumnos sin interrupción, una comunicación más substancial.
- Reducción de la ansiedad en comparación con las conversaciones orales.
- Identificación más personalizada de errores en L2.
- Reducción significativa de ciertos errores gramaticales en L2.
- Ampliación de las funciones discursivas que realizan los alumnos (hacer preguntas, dar su opinión, solicitar aclaración, concluir las conversaciones de una forma apropiada, etc.).
- Efectos positivos en el desarrollo de la escritura.
- Aumento de la motivación para practicar la lengua, especialmente mayor participación de los estudiantes que muy raramente participan en discusiones orales.

Además, a diferencia de la comunicación oral, en la comunicación electrónica los estudiantes tienen más tiempo de focalizarse en la “estructura” de la lengua, por lo que pueden mejorar y pulir sus respuestas, llevándolos a una mayor precisión y sofisticación en la manera de expresarse.

Enfoques en la Enseñanza del Inglés Científico-técnico y la Competencia Lectora

Como ya se ha mencionado, el desarrollo de competencia lectora implica la adquisición y aplicación de ciertas estrategias de comprensión lectora, razón por la cual, se profundizará en los distintos enfoques o teorías y técnicas.

Asimismo, la enseñanza del inglés científico-técnico es un requisito básico del currículo en todos los trayectos de formación docente y profesional en las carreras universitarias.

Chacón y Chacón (2011) sostienen que tanto en la lengua nativa como en la lengua extranjera inglés, la mayoría de los alumnos que ingresan a la universidad presentan dificultades para comprender la información de una forma asertiva, y debilidades en la aplicación de estrategias lo cual se refleja en los procesos de comprensión lectora.

Si bien es cierto que muchos alumnos presentan estas dificultades, es relevante mencionar que en los últimos años, las prácticas docentes se han focalizado principalmente en un enfoque gramatical, a través de ejercicios descontextualizados y mecánicos; no innovando en nuevas formas de trabajar el contenido y de orientarlo a un aprendizaje más prescriptivo.

Esta realidad hace necesario reorientar las prácticas áulicas con el propósito de promover la lectura, usando herramientas conceptuales y resolviendo actividades que incluyan lo cognitivo, lo lingüístico y lo social a través del trabajo colaborativo en un entorno mixto. Teniendo en cuenta a Goodman (1986) y Nunan (1999) en una práctica centrada en la adquisición de competencia, el docente debe facilitar los conocimientos básicos de la lengua, su uso en contextos específicos y parta de la lectura, sin excluir las demás habilidades que componen la competencia lingüística del idioma tales como hablar, entender y escribir, porque el lenguaje se adquiere de manera integral; lo cual también implica, enseñar estrategias para desarrollar la comprensión de textos significativos y que respondan a las necesidades propias de los estudiantes y de la carrera. En el proceso de lectura en la lengua extranjera inglés (LEI), los alumnos deben realizar los mismos procesos cognitivos que en la lengua materna, o sea, adquirir, almacenar y recuperar información de un texto como así también comprenderla

y reproducirla, haciendo un pasaje de una lengua a la otra. Para ello, los lectores desarrollan estrategias para mejorar el desarrollo de sus habilidades lectoras en LEI. Los modelos de lectura en la comprensión lectora de textos en inglés son diversos y complementarios. Por un lado, algunos autores han considerado los procesos cognitivos mientras que otros se han focalizado en los procesos lingüísticos implicados y en el énfasis en el rol que le cabe al lector.

Desde la Psicolingüística cognitiva se considera que los procesos de comprensión lectora parten del reconocimiento de letras y palabras (Stanovich, 2000) para llegar a los procesos sintácticos y semánticos, que implican ya una aproximación a los textos (Kinstch, 1974; Rumelhart, 1975 y Meyer, 1975).

Por otro lado, otros autores como Vygotsky (Bronckart, 1994) y Halliday & Hasan (1976) analizaron al texto como acción social inmersa en situaciones comunicativas y explicaron la estructura lingüística en base a la idea de que el lenguaje tiene un determinado rol en nuestras vidas y es necesario para satisfacer ciertos tipos universales de demanda (Halliday, 1978:331). Este modelo llamado “sistémico funcional” define en el texto tres variables: el campo, que sitúa el contenido lingüístico, el modo, que tiene en cuenta el canal o medio por el que se transmite y el tenor, que apunta al componente comunicativo al hacer hincapié en las relaciones entre los interlocutores.

Entre los enfoques más usados para enseñar la lectura comprensiva en inglés y que se aplican en el trabajo de campo de este proyecto, debemos señalar en primer lugar el enfoque “bottom up” o de procesamiento ascendente de Brown (1994) y Nunan (1999). Este enfoque se centra principalmente en el texto, en el reconocimiento de formas gramaticales y léxicas. El alumno decodifica el significado a través del reconocimiento de los signos lingüísticos y usa los mecanismos de procesamiento de datos para dar orden a esos signos (Brown, 1994). O sea, reconstruye el significado comenzando desde el reconocimiento de las unidades textuales mínimas del idioma (letras y palabras), hasta alcanzar las unidades más complejas (frases, cláusulas y oraciones) para darle sentido al texto. El procesamiento opera en una sola dirección: del texto al lector.

Otro de los enfoques es el modelo “top down” o modelo descendente, llamado también enfoque psicolingüístico por Nunan (1999) y Brown (1994) que se centra en el contexto y los conocimientos previos del lector (Brown, 2000).

La lectura bajo este enfoque se focaliza más en el proceso de conectar información que en el de extraer significado del texto. El lector juega un rol más activo, al utilizar esquemas de alto nivel, realizar predicciones sobre el texto y luego localizar información que esté relacionada con esquemas de alto nivel (Villalobos, 2001).

En esta perspectiva, el proceso lector comienza con el nivel más alto de unidades posibles –el significado en la mente del lector- y luego baja a unidades menores, por ejemplo las palabras, solamente dentro de ciertos límites. Nuevamente aquí el proceso opera en una sola dirección, pero en esta perspectiva va del lector al texto.

En los modelos interactivos o interactive models (Burt, Peyton y Adams, 2003; Goodman, 1986; McCarthy, 1991; Villalobos, 2001) ambos modelos (bottom up y top down) se trabajan conjuntamente procurando la interacción del lector con el texto y el uso de sus conocimientos previos sobre el tema. Es decir, tanto el lector como el texto juegan importantes roles en la lectura. En este sentido, se considera la lectura como un diálogo entre el lector y el texto que toma en cuenta las experiencias previas y el contexto de la lectura. Este modelo concibe que el lector arriba a la comprensión del texto simultáneamente sintetizando información de una variedad de fuentes que incluyen el nivel del conocimiento de las palabras, el conocimiento sintáctico y varios tipos de esquemas internalizados.

Por su parte, el enfoque inter-comprensivo para la enseñanza de lenguas emparentadas; Grzega (2005); Carullo, Marchiaro y Pérez (2010); Meissner (2010); Torre y Marchiaro, 2011) propician la construcción de los conocimientos más alejados para el estudiante a partir de los elementos que las lenguas tienen en común. Es de considerar, que este aspecto resulta más dificultoso entre dos lenguas que no provienen de una raíz común, como es el caso del inglés y el español.

Sin embargo, para Baugh y Cable (2002); Dmitrenko (2010); Merzig (2010) y Unamuno, (2011) existen vastas semejanzas entre una y otra lengua puesto que en el área de las ciencias abundan las expresiones derivadas del latín (Macías, 2013), factores que aproximan a ambas lenguas en estas áreas. Por ello, se considera que la

reflexión sobre las similitudes léxicas desde los géneros textuales puede ser una vía de acceso significativa para el desarrollo de la comprensión de textos en inglés cuando se trata de estudiantes, cuya L1 es el español, que tienen escasos conocimientos del inglés.

El enfoque inter-comprensivo parece ofrecer esta conjunción entre las lenguas mencionadas, en tanto se toma un principio constructivista como punto de partida: lo que el estudiante ya sabe constituye la base del aprendizaje (Meissner 2010). A juicio de Díaz Cortez (2017) este modelo propicia que los estudiantes logren una construcción de conocimientos a partir de los elementos que las lenguas tienen en común, para abordar, a partir de ellos, los conocimientos más alejados. Asimismo, se plantea una reflexión sobre las coincidencias entre los dos idiomas y una sistematización de las similitudes.

Desde su posición el término intercomprensión designa la capacidad de una persona de comprender una lengua extranjera de manera espontánea, a partir de los conocimientos que posee de la primera lengua o de otras, sin haber realizado estudios sistemáticos previos. Desde la perspectiva de la didáctica de las lenguas, Carullo et al. (2010) entienden por intercomprensión el aprendizaje receptivo de una o más lenguas emparentadas mediante el desarrollo de estrategias que facilitan la transferencia de procesos cognitivos, conocimientos y habilidades adquiridos previamente.

Bajo esta línea, la investigadora considera que este modelo tiene relevancia en la enseñanza de la comprensión lectora entre inglés y español puesto existe una relación histórica entre el inglés y el español. Esta relación puede ser capitalizada para la enseñanza de la lectura comprensiva en lengua extranjera, por lo que concentrarse en los conocimientos lingüísticos de la L1 aprendidos por los estudiantes en sus ámbitos de desarrollo permitiría activar esquemas formulados en L1 y transferirlos a la lengua extranjera. Aquí el latín, raíz de la lengua castellana, trabaja como lengua puente entre el inglés y el español. Para Company Company y Cuétara Priede (2014:73), las afinidades entre las lenguas pueden explicarse por diferentes fenómenos tales como el azar, el préstamo o la herencia directa. En el caso del inglés las afinidades con el latín se basan en el préstamo o contacto lingüístico: más de la mitad del vocabulario del inglés actual son préstamos del latín, algunos adquiridos de manera directa y muchos

otros a través del francés (Whitley 2002). Por su parte, en el caso del español las similitudes se originan en una relación genética con el latín. Desde el punto de vista de estos autores, el método comparativo permite diferenciar el vocabulario básico de una lengua y los parecidos estructurales que se originan en los préstamos entre dos lenguas cuyas comunidades de habla experimentaron contacto cultural. Por otra parte, dos lenguas pueden parecerse porque una de ellas es antecesora de otra, como ocurre con el latín, lengua madre del español.

Company Company y Cuétara Priede (2014) han analizado los vocablos derivados del latín culto y vulgar compartidos por ambas lenguas como formas del cambio lingüístico, que definen como un “micro quiebre funcional” (2014:47) que asegura el carácter comunicativo de una lengua. Es decir, la comparación de dos lenguas que no están emparentadas directamente puede permitir el reconocimiento de afinidades a partir de distintos fenómenos que vinculan una y otra con otra lengua raíz de una de ellas y del préstamo o contacto lingüístico por parte de la otra.

En cuanto al desarrollo de la lectura autónoma en los alumnos es necesario incluir la aplicación de estrategias a fin llevar a cabo una lectura efectiva según Villalobos (2007). Las estrategias son herramientas para conseguir un aprendizaje activo y autodirigido esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Estrategias cognitivas como predicción e inferencia, adivinanza del significado de términos según el contexto, lectura rápida (skimming) para obtener la idea principal de un texto (Brown, 1994), lectura detallada (scanning) para obtener información específica tales como nombres, fechas, términos específicos sin necesitar leer el texto por completo, estrategias para saber seleccionar el significado de palabras utilizando el contexto de la lectura y sus conocimientos previos en cuanto al tema y uso del diccionario entre otros.

Por otra parte, Chamot, Barnhardt, El-Dinary y Robbins, (1999); Janzen, (2001); Lopera, (2012) sostienen que el enfoque de estrategias de lectura guía al lector en la lectura en una segunda lengua. En este enfoque el docente desarrolla conceptualmente las estrategias de lectura, ejemplifica y luego los alumnos realizan actividades de aplicación de las mismas. Arismendi, Colorado y Grajales (2011) Lopera, (2012);

Osorno y Lopera (2012) entre otros sostienen que cuando el estudiante aplica el enfoque de estrategias de lectura en una segunda lengua, éstos tienden a desenvolverse más eficazmente.

O' Malley y Chamot (1990) y Oxford (1990) respectivamente, establecen dos taxonomías detalladas de estrategias de aprendizaje del lenguaje: Las estrategias cognitivas y las estrategias metacognitivas. Las primeras están directamente relacionadas con las tareas y los objetivos del aprendizaje e influyen en la información recibida, manipulándola con el objeto de favorecer el aprendizaje. Las segundas se relacionan con destrezas de rango superior, que incluyen la planificación, el monitoreo y la evaluación de las actividades de aprendizaje. Adicionalmente, O' Malley y Chamot (1990) incluyen en su taxonomía, un tercer grupo de estrategias: Las estrategias socio-afectivas que constituyen el componente afectivo y social inherente a la aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas, así como al control de la afectividad en situaciones de aprendizaje.

Calero (2011) también distingue los dos tipos de estrategias referidas al aprendizaje de la lectura, mencionadas anteriormente. Define las estrategias cognitivas como las operaciones mentales o procedimientos que realiza el aprendiz para alcanzar el objetivo de conocimientos y que lo ayudan a manejar y entender la información que proporciona un texto; y a las metacognitivas, que al igual que las anteriores son procesos de pensamiento, pero centrados en los propios recursos cognitivos utilizados por el lector para apropiarse de los conocimientos, favoreciendo el control y la regulación de su aprendizaje. Este autor también plantea que la psicología cognitiva ha hecho énfasis en dos tipos de estrategias: las de enseñanza (utilizadas por el profesor para que el alumno alcance el conocimiento) y las de aprendizaje (puestas en marcha por el alumno).

En su tesis doctoral Valdebenito Zambrano (2012) sostiene que Cassany, Luna y Sanz (1994) y Solé (2001) destacan una serie de estrategias a ser utilizadas durante el proceso de lectura, y por otra parte Carrell, Pharis, y Liberto (1989), Sink, Barnett, y Hixon, (1991), y Minguela y Solé (2011) apuntan otras en las estrategias de lectura relacionadas con el control, seguimiento y monitoreo del proceso, que se van

presentando de forma automática e inconsciente muchas veces. De forma sintetizada presenta a continuación una tabla de las estrategias cognitivas y metacognitivas recogidas por los autores mencionados.

Tabla 2. Estrategias cognitivas y metacognitivas en el aprendizaje de la lectura.

Estrategias Cognitivas	Estrategias Metacognitivas
<p>-<i>Establecer predicciones o anticipaciones sobre el texto:</i> Siendo de utilidad al lector para activar sus experiencias y conocimientos sobre los índices textuales, establecer sus objetivos de lectura, intereses y motivaciones.</p>	<p>-<i>Planificación:</i> Se relacionará con el establecimiento de objetivos y procedimientos para afrontar el texto, contemplando además actuaciones para afrontar posibles dificultades que conlleve su comprensión.</p>
<p>-<i>Identificación:</i> Percepción e ideas respecto a aspectos estructurales del texto.</p>	<p>-<i>Supervisión:</i> Contempla la autoevaluación continuada durante todo el proceso de lectura.</p>
<p>-<i>Reorganización:</i> Para establecer relaciones lógicas entre las diferentes partes del texto, clasificar la información y ordenar datos.</p>	<p>-<i>Evaluación:</i> Permitirá conocer si finalmente se han alcanzado los objetivos propuestos en nuestra planificación y se ha construido o modificado los conocimientos.</p>
<p>-<i>Precisión lingüística:</i> Exactitud del léxico utilizado en cada contexto lingüístico con diferentes tipos de textos y situaciones.</p>	
<p>-<i>Atención:</i> Lectura atenta y fluida cuando no se presentan problemas de comprensión, implicando también atención frente a ciertos aspectos que podrían obstaculizar una favorable comprensión.</p>	
<p>-<i>Localización:</i> Útil para captar indicios relevantes y encontrar determinadas informaciones en el manuscrito.</p>	
<p>-<i>Inferencias:</i> Existen dos tipos: simple (involucraría comprender las palabras por el contexto de la lectura, reconocer relaciones de causa y efecto, comparaciones y contrastes) y compleja (implica reconocer la idea principal, predecir resultados o extraer conclusiones).</p>	
<p>-<i>Deducción:</i> Comprende obtener resultados a partir de un razonamiento, formular hipótesis, redactar títulos que incorporan la idea general del texto o resolver enigmas.</p>	
<p>-<i>Sentido crítico:</i> El lector deberá argumentar, descubrir absurdos, elaborar juicios sobre determinados hechos, escogiendo la opción más óptima.</p>	

Santiuste y otros (1996), Velandia (2010) y Heit (2011) por su parte, señalan que las estrategias meta cognitivas involucran los procesos de:

La planificación: en la cual se precisa los objetivos y metas a lograr con la lectura, la reactivación de los conocimientos previos relacionados con el tema expuesto en el texto, las estrategias cognitivas a utilizar, elaboración de hipótesis, tipo de lectura (reflexiva, mediana, atenta y vistazo), recursos, ambiente y tiempo para leer.

La supervisión: consiste en verificar si lo planificado se está ejecutando, en caso de presentarse alguna dificultad determinar por qué está, la intención es autocontrolar el proceso de la lectura que conduzca a lograr el objetivo propuesto.

La evaluación: la hace antes, durante y después de la lectura. Esta autoevaluación la ejecuta al planificar y supervisar, con la intención de tomar decisiones que conduzcan a llevar el proceso de la lectura de manera eficiente, eficaz y funcional.

Por lo tanto las estrategias meta cognitivas de la lectura permiten planificar, monitorear, controlar y evaluar el proceso de esta actividad mental.

El modelo propuesto por este autor muestra cómo un lector que posee un nivel básico a intermedio de una lengua extranjera realiza unas determinadas actividades mentales que lo conducen a comprender el texto. El modelo se compone de cinco fases:

Decodificación: fase que conduce al acercamiento al aspecto formal del escrito. El lector activa “sus conocimientos lingüísticos y fonológicos para reconocer y transformar, en un acto paralelo al de la lectura, los distintos símbolos que aparecen sobre el material impreso” (p. 313).

Traducción: es una fase mental a la que recurre el sujeto para centrarse en la lectura y lograr asimilar el significado.

Precomprensión: la información expuesta en el escrito le permite al lector realizar inferencias e hipótesis.

Comprensión: aquí realiza el lector una reconstrucción del significado.

Interpretación: esta fase la realiza el sujeto dependiendo del grado de comprensión.

En lo que respecta a la taxonomía propuesta por Oxford (1990), las estrategias de aprendizaje se clasifican en dos grandes grupos: las estrategias directas y las estrategias indirectas. Éstas a su vez se subdividen en distintos tipos de estrategias que están interconectadas entre sí. Las estrategias directas se relacionan con el lenguaje mismo, en tanto que las estrategias indirectas se relacionan con el propio aprendizaje.

A su vez, el grupo de estrategias directas está conformado por tres sub-categorías: I. Estrategias de memoria, II. Estrategias cognitivas, y III. Estrategias de compensación. Las estrategias de memoria ayudan al estudiante a recordar, almacenar, y recuperar información de manera sistemática a través de la memorización. Las estrategias cognitivas ayudan al estudiante a manipular el material de aprendizaje de manera directa, a través de distintos medios, a fin de producir y comprender nuevas formas del lenguaje. Por otro lado, las estrategias de compensación ayudan al estudiante a organizar o inferir el significado de estructuras desconocidas en un contexto dado. Las estrategias de compensación permiten al alumno usar la lengua a fin de superar la existencia de brechas en el conocimiento.

Al igual que las estrategias directas, las estrategias indirectas están conformadas por tres subcategorías: las estrategias metacognitivas, las estrategias afectivas y las estrategias sociales. Las estrategias metacognitivas le permiten al alumno coordinar el proceso de aprendizaje a través del control de su propia cognición; es decir, este tipo de estrategia permite que el aprendiz coordine su proceso de aprendizaje usando funciones tales como la focalización, la agrupación, la planificación y la evaluación. Las estrategias afectivas ayudan al alumno a regular sus emociones, actitudes, motivaciones y valores. Este tipo de estrategia es muy difícil de describir dentro de límites definidos y comprende asuntos relacionados con la autoestima, la ansiedad, el choque cultural, la inhibición, la toma de riesgos y la tolerancia. Las estrategias sociales facilitan el aprendizaje por medio de la interacción y cooperación con otros. Tomando en cuenta que el lenguaje es una forma de comportamiento social y de comunicación, la cooperación en general, con pares o con hablantes más competentes, es esencial para el proceso de aprendizaje de una L2 (Oxford, 1990).

Es decir, las estrategias de aprendizaje son operaciones que el alumno usa a fin de afrontar un problema en particular y darle sentido a su aprendizaje. Estas estrategias pueden ser usadas de manera consciente o inconsciente, no son siempre observables, son flexibles y se pueden aprender. Las estrategias pueden ser de naturaleza cognitiva, es decir involucran procesos mentales, o pueden verse influenciadas por una variedad de factores de naturaleza social o afectiva. El conocimiento sobre estrategias de aprendizaje expande el rol del profesor, apoya el aprendizaje de manera directa e

indirecta y su uso efectivo aumenta a través del conocimiento sobre el conocimiento; es decir, sobre el conocimiento metacognitivo (Oxford, 1990; Williams y Burden, 1997).

Ahora bien, el conocimiento específico sobre el manejo de estrategias varía considerablemente de un aprendiz a otro (Poggioli, 2005). Hay diversos factores que influyen tales como las características del alumno, el contexto de estudio, las características de los materiales de instrucción y la naturaleza de la tarea de aprendizaje.

Por lo tanto, sería recomendable que los alumnos que están aprendiendo una segunda lengua o lengua extranjera puedan utilizar las estrategias de aprendizaje de manera intencional con el objeto de poder controlarlas y así lograr las metas del aprendizaje (Williams y Burden, 1997).

Como consecuencia, la metacognición desempeña un papel relevante en la comprensión de la lectura considerando que ésta tiene que ver con el conocimiento que posee el lector acerca de los recursos cognitivos de que dispone para enfrentar una tarea de lectura y con la autorregulación de las estrategias a través de la planificación, la supervisión y la evaluación (Ríos, 1991).

Según Grabe (1991) el conocimiento metacognitivo es el conocimiento sobre la cognición y la autorregulación. El conocimiento sobre la cognición tiene que ver con el reconocimiento de patrones de estructura y de organización relativos al proceso de lectura. El conocimiento sobre la autorregulación se relaciona con el monitoreo de la comprensión y con el uso efectivo de estrategias para lograr el objetivo que se tiene en mente. Independientemente del propósito de la lectura, el conocimiento metacognitivo involucra el control de acciones con el objetivo de supervisar la comprensión del texto (Carrell y Grabe, 2002).

Por otra parte, todo proceso lector implica pasar de la adquisición de las microhabilidades de lectura primaria, básicas hasta alcanzar las destrezas lectoras superiores. Estas destrezas superiores se caracterizan por la consciencia de los objetivos de la lectura, la adecuación de la velocidad de acuerdo al texto, la inferencia de significados y sobre todo la comprensión de textos a diferentes niveles de

complejidad teniendo en cuenta la tipología. El lector determina su propio ritmo, la linealidad y la velocidad de la lectura.

De este modo, la lectura es un proceso continuo y sistemático.

Camba (2006) agrega que el proceso de la lectura no termina en la comprensión, sino que una vez superada esta etapa es importante que el lector realice actividades tendientes a establecer el nivel de aprehensión del nuevo conocimiento. O sea, es necesaria una fase de post-lectura en la cual el lector confronte sus interpretaciones, construya el significado de los textos leídos observando desde múltiples perspectivas, incluso la propia. Para esto, deberá realizar actividades como resumir información

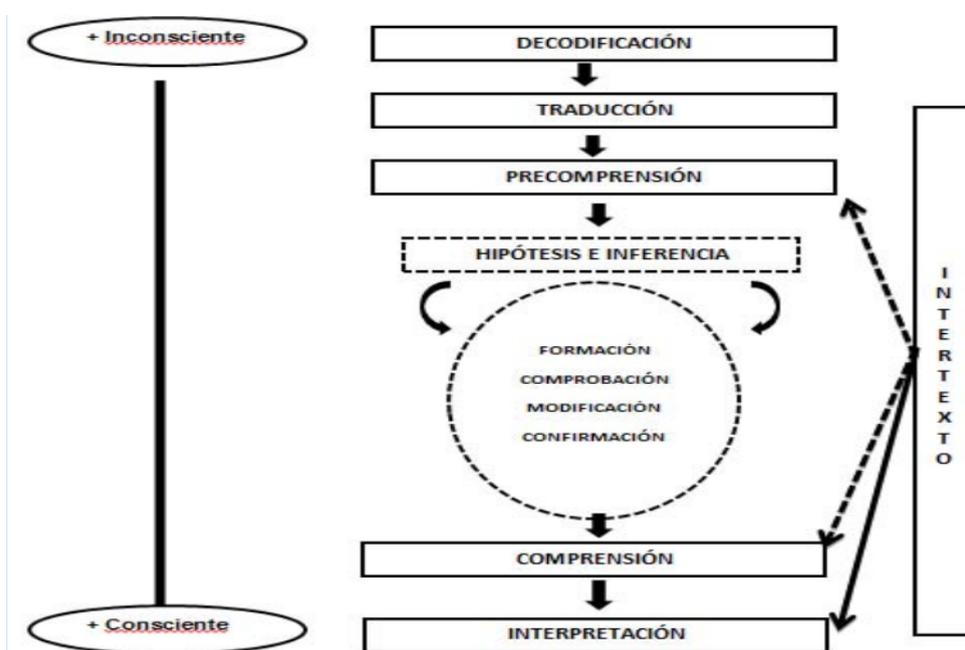


Figura 1. Modelo de la lectura en lengua extranjera Fuente: (Ruiz, 2010, p. 316).

mediante organizadores gráficos como: mapas mentales, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, flujogramas, una la reseña del texto leído, plantear juicios e interpretaciones, situaciones de la lectura y sostener con argumentos la valoración que se hace sobre la lectura y comprensión de un texto, revisar las predicciones realizadas durante el proceso de pre lectura, consultar fuentes adicionales a la del texto leído, verificar hipótesis, entre otros.

En este contexto, Solé (2001) se centra en el lector definiéndolo como un sujeto activo, que debe adoptar un pensamiento estratégico, dirigiendo y autorregulando su

propio proceso de lectura y aprendizaje pero para ello será necesario que el docente dirija su atención a proporcionar estrategias que permitan a los alumnos abordar diferentes textos, con diferentes intenciones.

Por su parte Castelló (2002) destaca que el uso de estrategias le permite al lector tomar decisiones de manera intencional y voluntaria para alcanzar el objetivo de lectura, y señala que en cada situación se presentan cuatro elementos decisivos del proceso:

a) Objetivo de lectura: Si el lector comprende el fin que la lectura persigue, estos funcionarán como guía y orientadores del proceso, aportando además un alto grado de motivación en la tarea. Los objetivos lo ayudarán a hacer los ajustes necesarios para que pueda atribuir significado y sentido al proceso y al texto, además de permitirle monitorear la comprensión de acuerdo a las metas propuestas.

b) Tipo de texto: Este elemento (tipología textual) junto con su temática contribuirá a establecer el objetivo de cómo enfrentarse a él, permitiendo elaborar hipótesis a partir de los conocimientos previos o establecer relaciones de manera implícita. A medida que se avance en la lectura, dichas hipótesis se pueden ir confirmando, descartando o modificando, lo cual hará que se agilice la lectura facilitando así la comprensión (en la confirmación) o por el contrario recapitular y volver a leer para intentar comprender su contenido, reformulando además las inferencias iniciales.

c) Los procedimientos: Se pondrán en marcha teniendo en cuenta los propósitos de la lectura con el fin de facilitar la comprensión. Ellos pueden ser diversos y variados, entre otros: destacar palabras importantes, realizar esquemas, realizar resúmenes. El aprendizaje de estrategias implicaría saber en qué situaciones es necesario utilizar qué procedimientos.

d) El propio proceso de lectura: Tomando en cuenta los elementos anteriores se planificará y regulará dicho proceso. Esto implica reflexión sobre el proceso y la manera en que se ha trabajado el texto, además de valorar si se han alcanzado los objetivos propuestos a través de los procedimientos aplicados.

Se deberán tomar en cuenta estos cuatro elementos en su conjunto para poner en marcha las estrategias de lectura más adecuadas a cada situación, que responda a los objetivos del lector, el texto, los procedimientos a ser implementados, y finalmente la reflexión y evaluación del objetivo y cumplimiento de la tarea.

Asimismo Antoniou (2010) destaca la importancia de la enseñanza e implementación de estrategias cognitivas y metacognitivas para favorecer la comprensión lectora puesto que son relevantes herramientas para la intervención con un grupo heterogéneo de alumnos. Las clasifica del siguiente modo:

- Estrategias de mejora del texto, cuestionamiento y programas multicomponentes, que los docentes enseñarán como estrategias efectivas para que sus alumnos/as alcancen una comprensión profunda del texto.
- Estrategias de mejora del texto: Referidas al uso de estrategias mnemónicas para la memorización de información importante y el vocabulario, ya que estas parecen contribuir a la mejora de la comprensión lectora y también involucran la organización espacial, a través de la ordenación del contenido del texto con la información de apoyo presente en él (diagramas, tablas, gráficos, etc.)
- Estrategias de cuestionamiento: Señaladas como las más efectivas para alcanzar la comprensión lectora que involucran la formulación de preguntas a los estudiantes sobre la comprensión del texto, la formación a los estudiantes para que estos hagan preguntas acerca de la idea principal o puedan hacer la comprobación de la síntesis de las ideas principales de la lectura. Las preguntas que involucran una comprensión interpretativa del texto, es decir que el lector relacione diferentes elementos del texto y haga inferencias, reportan mayores ganancias para el aprendiz que preguntas de comprensión literal o superficial. También las interrogantes que involucren una comprensión profunda o de elaboración personal, es decir que no se puedan deducir sólo a partir del texto, exigirán la intervención del conocimiento y/u opinión del lector, lo cual también contribuirá en mayores ganancias en la comprensión lectora.

Competencia lectora y su evaluación

Cuando hablamos de comprensión lectora, es relevante tener en cuenta que la lectura inferencial supone un grado importante de competencia o literacy e implica la superación de dos etapas anteriores: la lectura literal que es una decodificación automática y la lectura comprensiva en la que se le asigna significado al texto. La lectura inferencial implica llegar al sentido final del texto y posibilita el acceso a la lectura crítica.

En concordancia con esta definición, Perrenoud (2000) define la competencia lectora como “La aptitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizandole a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y razonamiento”.(Perrenoud, 2000, pp.11).

Por su parte, Sarramona (2004) entiende la competencia como “objetivos que no se agotan en sí mismos, sino que sientan las bases para un perfeccionamiento continuo de las capacidades que comportan”. Una competencia no será una capacidad encerrada en sí misma en la medida que no constituya una habilidad muy específica. Serán precisamente los aprendizajes más específicos, los que más rápidamente quedarán obsoletos con el paso del tiempo y los consiguientes cambios sociales y tecnológicos. Las habilidades específicas se agotan en sí mismas y sólo pueden ser consideradas como objetivos de aprendizaje en la medida que sirvan para concretar las competencias amplias en situaciones concretas”. (Sarramona, 2004, pp.13).

Estas definiciones implican que el término “competencia” está relacionado con el saber hacer, con demostrar una actuación o respuesta adecuada ante una situación o demanda planteada, pero difícil de realizar sin los recursos cognitivos que señala Perrenoud, el conocimiento del sujeto, su capacidad de utilizarlo y transferirlo a situaciones concretas. Esto conlleva a afirmar que las competencias son una combinación de la práctica (a través de las habilidades y destrezas) con la teoría o

saber, basada y sustentada por los conocimientos que posea el alumno y el entorno en el que se desarrolla; o sea, hacer un uso activo de lo aprendido y de los conocimientos previos en una mirada de situaciones nuevas.

Desde 1997 se ha tratado de determinar la calidad y eficacia de los programas y sistemas educativos. Las pruebas PISA (Programme for Indicators of Student Achievement) han tenido como objetivo evaluar hasta qué punto el alumnado cercano a finalizar su educación obligatoria ha adquirido los conocimientos y habilidades necesarias para su participación plena en la sociedad del saber. La prueba incluye la evaluación de las siguientes competencias: lectora, matemática y científica.

PISA expone que: “La competencia lectora consiste en comprender y utilizar los textos escritos y reflexionar e implicarse para alcanzar los objetivos propios, desarrollar el conocimiento y el potencial de cada uno y participar en la sociedad”.

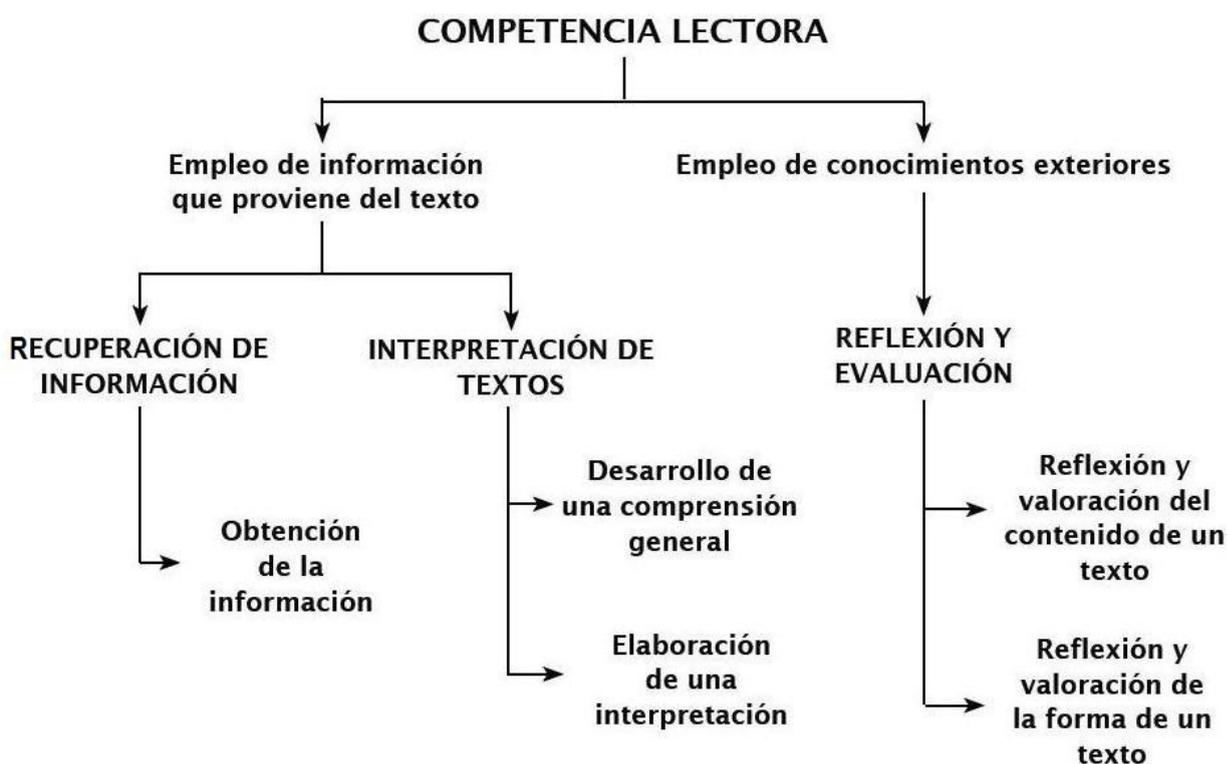


Figura 1. La competencia lectora desde la perspectiva de PISA (tomado de: INEE, 2008). Resumen del marco de referencia PISA. Competencia lectora.

Esta definición destaca el compromiso por la lectura como elemento constitutivo, junto a la comprensión lectora, el uso de los textos para dar sentido a la construcción de aprendizajes y la reflexión por parte del sujeto que lee, ya que ello implica el pensar, evaluar, comparar sobre el contenido y reconocer el valor de la lectura.

Con respecto a los estudiantes que aprenden una lengua extranjera, Sánchez (2011) afirma que al leer un gran número se limita a buscar vocablo por vocablo en el diccionario para luego hacer una traducción literal, lo que altera la coherencia del texto original y en consecuencia hace difícil que el estudiante comprenda el texto escrito.

Para adquirir un buen nivel de competencia lectora, es fundamental entender que en el proceso de construcción y exploración de un texto, convergen e interactúan el conocimiento lingüístico, el bagaje cognoscitivo, las mediaciones sociales e inclusive, el mundo emocional del lector (INEE, 2008) El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2008).

Estas definiciones implican que tanto la lectura como la comprensión lectora son los elementos centrales para el desarrollo de la competencia lectora. Asimismo implica la relevancia de los métodos de enseñanza aplicados y las estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas que alcancen los alumnos que les permitan lograr cierta fluidez en la lectura y comprensión, la cual es muy importante para la comprensión lectora local y global que se analizarán en profundidad en el siguiente tema.

En cuanto a la evaluación de la competencia lectora existen diversas propuestas.

Henao-Álvarez (2001) propone que la comprensión lectora, debe evaluar las siguientes dimensiones o factores de la comprensión:

1. Reconocimiento de información: Capacidad de ubicar elementos explícitos en el texto como personajes, atributos, situaciones, lugares, secuencias, relaciones, ideas, etc.
2. Dominio Léxico: Conocimiento de la significación, atributos y funciones básicas de las palabras que integran el texto.
3. Manejo estructural: Habilidad para captar y utilizar adecuadamente las partes o elementos que configuran el texto, su organización y la trama de sus interrelaciones.
4. Capacidad inferencial: Habilidad para trascender la información explícita del texto descubriendo significaciones ocultas, formulando hipótesis y elaborando conjeturas.
5. Capacidad crítica: Aptitud del lector para juzgar, evaluar, comparar y reaccionar frente al contenido del texto a la luz de su experiencia, conocimientos, emociones o valores.

En cuanto a la evaluación de la competencia lectora existen diversas propuestas. López y Rodríguez (2003) afirman que los exámenes de ejecución se basan por lo tanto en una serie de preguntas abiertas elaboradas bajo el criterio de “autenticidad”, cuyas preguntas definidas como auténticas, “no tienen una respuesta pre elaborada, pues admiten una gran variedad de ellas y aluden a conceptos, procesos y habilidades que rebasan los contenidos declarativos de la materia en cuestión” y que además pueden ser de respuesta breve o respuesta extensa.

Por su parte, Zorrilla (2007) declara que “dado que leer es algo más que decodificar palabras y encadenar sus significados, existe una serie de modelos que explican los procesos implicados en la comprensión lectora que coinciden en la consideración de que ésta es un proceso multinivel, esto es, el texto debe ser analizado en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto como un todo. La comprensión correcta de un texto implica que el lector pase por todos los niveles de lectura para lograr una comprensión total”.

Con respecto a las técnicas, instrumentos y procedimientos que suelen utilizarse en la lectura comprensiva, Berliner (1987, citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2004), clasifica dichas técnicas en dos tipos:

1. Técnicas informales: se utilizan dentro de episodios de aprendizaje con duración breve; como es la observación de las actividades realizadas por los alumnos y la formulación de preguntas formuladas por el profesor durante la clase.
2. Técnicas semi formales: requieren un mayor tiempo de preparación, valoración y consisten en respuestas más duraderas por parte de los alumnos, como son los trabajos y ejercicios que los alumnos realizan en clase, los trabajos fuera de clase y los portafolios.
3. Técnicas formales: Exigen un proceso de planeación y elaboración más sofisticado, y suelen aplicarse en situaciones que demandan un mayor grado de control. Entre ellas se encuentran los exámenes, los mapas conceptuales y la evaluación del desempeño o de ejecución.

Estas últimas consisten en el diseño de situaciones donde los alumnos demuestran las habilidades aprendidas ante tareas genuinas; es decir, son “situaciones de evaluación donde interesa que el alumno ponga en acción el grado de comprensión o significatividad de los aprendizajes logrados. Además, agregan que aunque se ha considerado que este tipo de pruebas es muy útil para la evaluación de contenidos procedimentales, también lo pueden ser para conceptuales y actitudinales.” (Díaz-Barriga y Hernández, 2004).

Para Fuchs (1995, citado en López y Rodríguez, 2003), los exámenes de ejecución o desarrollo empleados como herramientas para evaluar comprensión lectora, deben reunir al menos tres características:

- 1) Los estudiantes construyen las respuestas en vez de seleccionarlas.
- 2) Los formatos de evaluación permiten a los maestros observar el desempeño de los alumnos a partir de tareas específicas.
- 3) Los criterios de evaluación revelan los patrones de procesamiento y aprendizaje de los estudiantes.

Siguiendo el mismo criterio, López y Rodríguez (2003) afirman que los exámenes de ejecución se basan en una serie de preguntas abiertas elaboradas teniendo en cuenta el criterio de “autenticidad”. Esto implica que las preguntas definidas como auténticas, “no tienen una respuesta pre elaborada, pues admiten una gran variedad de ellas y

aluden a conceptos, procesos y habilidades que rebasan los contenidos declarativos de la materia en cuestión” y que además pueden ser de respuesta breve o extensa.

Rodríguez (2000), citado en Mateo, (2006) propone el uso de metodologías que faciliten la observación directa del trabajo de los alumnos y de sus habilidades. Este enfoque es conocido como «evaluación alternativa» o evaluación de ejecución, la cual, requiere que los estudiantes, en un momento determinado, demuestren, construyan, desarrollen un producto o solución a partir de unas definidas condiciones y estándares, se basa en la realización de tareas reales, y a diferencia de las prácticas tradicionales, en las que el estudiante selecciona una respuesta (opción múltiple, falso o verdadero, relación de columnas), las alternativas requieren la construcción de una respuesta, producto o demostración por parte del alumno (López y Rodríguez, 2003).

En cuanto a las características y competencias del alumno on-line Fernández Molero et al (2007) cita a (Delacôte, 1998, 199) resaltando que el trabajo on line es un proceso diferente, con unas metodologías de trabajo distintas y unos roles que cambian, que nos llevan a la conclusión de que “la eficacia de un entorno de aprendizaje se medirá principalmente, no por la calidad de los resultados finales, sino por la amplitud de la evolución de los tipos de competencia adquirida”

Sobre las competencias del alumno on-line, este mismo autor retoma de Martínez y Solano (2001) las siguientes ideas:

1. El potencial de la tecnología carece de sentido si quienes aprenden no cuentan con la capacidad ni con las oportunidades para explotarla.
2. Las necesidades que manifiestan los alumnos ante el uso de las redes para la enseñanza se basan en el conocimiento sobre:
 - Los procedimientos (conocer el funcionamiento de las nuevas tecnologías, aunque no necesariamente a un nivel experto), - Sobre el campo del conocimiento científico en el que se circunscribe la experiencia de enseñanza en red.
 - El desarrollo de hábitos de trabajo y actitud, sobre todo de responsabilidad.

Posteriormente Fernández Molero (2007) cita a Martínez (2004) quien señala que es fundamental que los alumnos desarrollen su capacidad de navegar por la información y de reconstruir la información, o sea, “conocimientos y habilidades que hagan posible la “navegación” significativa y la construcción de su propia aproximación al conocimiento”.

Además agrega que no todos los alumnos que manejan la misma información, van a construir el mismo conocimiento, ni lo van a hacer del mismo modo, y en radica la importancia de la flexibilidad de los modelos abiertos de enseñanza.

Más detalladamente Salina (2003) identifica las destrezas y los conocimientos que un sistema educativo con nuevas tecnologías debe promover. Las mismas se muestran en el siguiente cuadro:

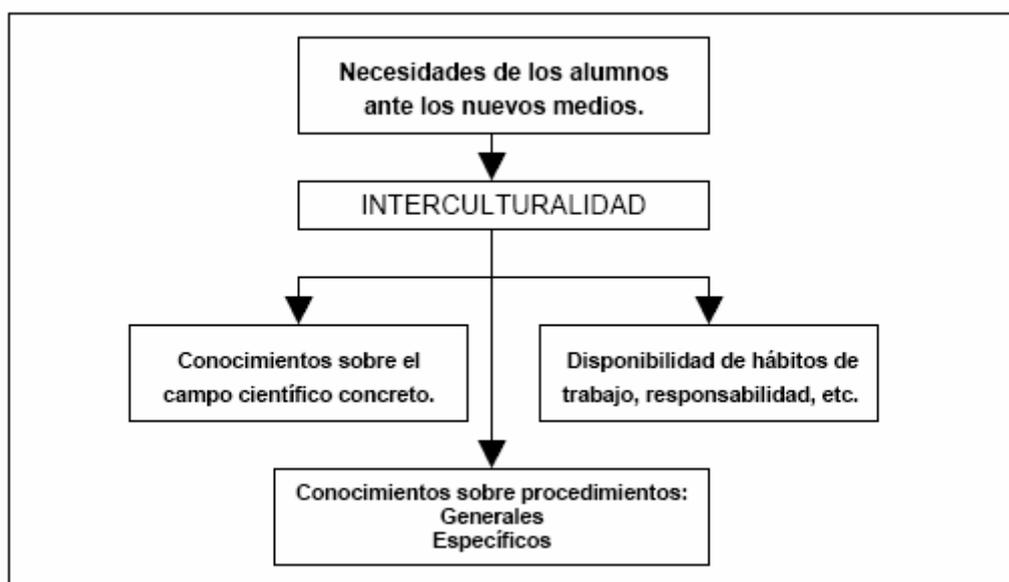


Figura tomada de Martínez (2004): Necesidades de los alumnos ante los nuevos medios.

Dentro de este contexto de e-learning Hanna (2002) sostiene que “el conocimiento que la gente necesita para lograr un buen nivel de competencia lectora, no basta con identificar bien las letras del alfabeto o reconocer palabras escritas, sino entender que en el proceso de construcción y exploración de un texto, convergen e interactúan el conocimiento lingüístico, el bagaje cognoscitivo, las mediaciones sociales e inclusive, el mundo emocional del lector, lo que constituye una perspectiva más científica y sistemática para la evaluación de la lectura en el contexto escolar, además de ser una

herramienta para la búsqueda de información, de aproximación a la ciencia y la cultura, y de construcción y comunicación del conocimiento (Henaó Álvarez, 2001).

El Blended-learning en la enseñanza-aprendizaje del inglés

En inglés se conoce como Computer Assisted Language Learning CALL, Aprendizaje de un Idioma Asistido por Computadora, a la integración de la tecnología en el aprendizaje de un idioma extranjero (L2) . En los últimos años, especialistas de CALL han sugerido que los programas informáticos tienen potencial para estimular la conversación entre pares y grupos de estudiantes, lo que en consecuencia podría mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes de L2 (Borras, 1993).

Éste término aparece a comienzos de 1980 y se lo atribuye a Davis y Steel aunque ya se había comenzado a utilizar la computadora para aprender un idioma extranjero en los años 60 pero estaba limitado a las universidades de prestigio en el área de ciencia y tecnología.

El CALL ha pasado por distintas etapas o fases en los últimos treinta años. En una primera etapa era conductual, luego comunicativo y finalmente integracional. La primera fue implementada en los años 60 y 70 y estaba basada en las “Teorías Conductuales” del aprendizaje y que se basaba en la relación entre estímulo y respuesta. Los ejercicios eran de repetición “drill and practice” ya que la exposición repetitiva del estudiante al mismo material era considerado fundamental para el aprendizaje. Era un sistema centrado en la computadora como tutor.

La segunda etapa, el enfoque comunicativo surge en los años 1980 y 90. En esta fase la repetición y la práctica ya no eran suficiente puesto que no permitían una comunicación auténtica. Se enfoca más en el uso de las formas que en las formas por sí mismas, es flexible, frases auténticas en vez de frases prefabricadas, enseñanza de la gramática en forma implícita y explícita, entre otros.

Durante esta fase se desarrollaron varios programas CALL, entre éstos, software libre educativo para la enseñanza de la lengua y los idiomas.

En la tercera etapa, este modelo define a la computadora como una herramienta. En estos programas, la computadora no proporciona ningún tipo de material al estudiante sino que lo faculta para usar y entender el idioma.

A pesar de los avances de CALL en el enfoque comunicativo para la enseñanza de un idioma, a finales de 1980 muchos educadores consideraron que para desarrollar las destrezas receptivas y productivas del idioma era necesario focalizar en el aprendizaje basado en tareas y proyectos. Los avances en la tecnología permitieron integrar en los programas varios aspectos del lenguaje inmersos en el proceso de aprendizaje. Hoy los enfoques de CALL están basados principalmente en dos avances importantes de la última década: la multimedia y la internet.

Para Arcos, F., Ortega, F. y Amilburu A. (2010) el b-learning permite una instrucción más personalizada, más directa, fomentando el trabajo en grupo y, a la vez, permitiendo que los alumnos encuentren su propio ritmo de aprendizaje. Además, gracias a herramientas sociales como el foro, el chat y el e-mail, la instrucción se hace más colaborativa y más orientada a adquirir competencias comunicativas ya que los alumnos pueden ponerse en contacto con los compañeros sin límite de tiempo o espacio. Además, la instrucción online proporciona una oportunidad única para poder adaptar los materiales, tareas y actividades de aprendizaje a los diferentes estilos de aprendizaje y preferencias individuales.

De forma similar, Moore y Kearsley, (2012) consideran que los ambientes de aprendizaje online propician un cambio en el rol del estudiante. En el nuevo contexto, el estudiante a distancia se caracteriza por la confianza en sí mismo y por un intento natural de alcanzar logros individuales en un ambiente distinto al tradicional, superando el aislamiento y soledad que muchos estudiantes dicen sentir al referirse al estudio a distancia.

El texto electrónico

Es sabida la importancia del texto impreso en la historia y su gran impacto en la educación. En cuanto al libro o texto electrónico, Echeverría (2002, p.1) lo expresa muy claramente “No hay prácticamente actividad humana que no haya sido afectada en mayor o menor medida por las técnicas digitales. El video, la computación, el CDROM y los multimedios han cambiado nuestra forma de trabajar y de pensar” y por tanto la enseñanza no puede rezagarse con la evolución tecnológica actual.

Kerr & Symons (2006) señalan la diferencia entre fuentes de información tradicionales como los libros que presentan el material en forma lineal y secuencial y los hipertextos presentados en la computadora que contienen información sin una organización explícita: una masa de información no lineal que el propio lector debe ordenar y sintetizar. Internet puede ser una herramienta útil para obtener información y como complemento de actividades didácticas, siempre y cuando los estudiantes puedan auto-organizar su aprendizaje y perseguir sus propias metas de aprendizaje.

El uso de las TICs exige aprender nuevas formas de lectura y escritura. Hoy en día la lecto-escritura se realiza a través de documentos digitales que combinan textos, elementos audiovisuales (sonidos, imágenes, presentaciones, vídeos, animaciones), emplean nuevos elementos técnicos (pantallas de alta definición, teclados, apuntadores ópticos, software de edición, tablets) y exigen por parte del lector adquirir nuevas habilidades, debido a las diferencias entre la lecto-escritura tradicional y la digital.

Entre éstas es relevante señalar la variación de la dinámica de la lectura y de los procesos cognitivos al emplear TICs, puesto que es diferente leer y escribir textos con una estructura secuencial que leer y escribir textos con una estructura ramificada hipertextual, enriquecida con imágenes, presentaciones, vídeos, sonidos digitalizados entre otros. El hipertexto no presenta una secuencia lineal, interconecta varios bloques informativos que permiten la interacción lectora y de elección de múltiples posibilidades de comprensión lectora. Campos y Medina

(2004, p. 33) sostienen que con el hipertexto, la lectura en internet establece cambios fundamentales para el lector quien encuentra una forma de textualidad en la que convergen bloques de contenidos (palabras, imágenes, sonidos) interconectadas en trayectorias, encadenamientos o recorridos que ofrecen una estructura abierta, permanentemente inacabada y susceptible de elección por los usuarios en función de sus intereses, sus necesidades específicas y sus niveles de experiencia y habilidades al momento de ejercitar su actividad lectora en este medio.

La lectura hipertextual produce cambios estructurales en el proceso lector. El lector se vuelve más activo, debe saber elegir al presentar la información en forma no secuencial como hemos visto. Los documentos digitales poseen una tercera dimensión al ofrecer profundidad, los textos pueden superponerse o sobreponerse a las imágenes, y sus elementos pueden actuar como enlaces o hipervínculos que puedan ir emergiendo progresivamente según las acciones de los lectores, permitiendo múltiples caminos durante el proceso lector. Por lo tanto esto exige por parte del lector, ser crítico, tener habilidades de lectura profunda.

Una desventaja del hipertexto es que estos múltiples caminos pueden generar confusión en el lector, es una lectura fragmentada y discontinua por lo que resulta fundamental la intervención pedagógica del docente como guía en ese camino por recorrer.

Sobre esta temática Rodríguez Nosti (2019) introduce el concepto de narrativa digital y sostiene que la misma se construye a partir de atributos esenciales; características y propiedades tales como:

- La no-linealidad es el atributo principal de la narrativa digital. No es necesaria una cronología ni un final cerrado.
- Utilización del hipervínculo y del hipertexto. La no-linealidad otorga conexiones intra e intertextual.
- Juego de lo sincrónico y asincrónico. La opción de tratar la información de manera no simultánea nos brinda la posibilidad de manejar el tiempo y utilizarlo conforme a nuestras necesidades.

- Multiplicidad de nodos y puertas de acceso. Aparecen múltiples puntos de interconexión digital que entrelazan diferentes líneas discursivas.
- Multiusuario. Se emplea este lenguaje y se participa en esos sistemas que permite la co-creación de contenidos.

O sea, en términos generales Rodríguez define a la narrativa digital como un lenguaje formado por múltiples partes conectadas en forma lineal o multilineal, de acceso sincrónico o asincrónico y de carácter multiusuario o co-participativo. Los nodos se convierten en “compuertas lógicas” de acceso de y a la información a través de diversos canales. Por otra parte, se caracteriza por la interactividad, el uso de diferentes elementos como audio, imágenes, videos, entre otros, dinamismo y discontinuidad. Estos elementos conllevan a nuevas formas de narrar y el rol del estudiante pasa de ser pasivo a asumir un protagonismo en la producción, co-creación y el intercambio.

CAPÍTULO 4: ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

Caracterización de la metodología de investigación aplicada

Esta investigación se basa en el enfoque metodológico de carácter cualitativo en el marco de Investigación-Acción educativa de tipo descriptiva. Los datos recogidos a través de los cuestionarios, evaluaciones, foros, mensajería y actividades fueron analizados en relacionando la teoría y fueron interpretados utilizando en método de comparación constante.

En cuanto al enfoque cualitativo, Hernández Sampieri (2014) lo define como un enfoque que se guía por áreas o temas significativos de investigación explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto.

Es un enfoque en el que se pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. La acción indagatoria se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular” en el que la secuencia no siempre es la misma, pues varía con cada estudio.

También agrega, citando a Punch, 2014; Lichtman, 2013; Morse, 2012; Encyclopedia of Educational Psychology, 2008; Lahman y Geist, 2008; Carey, 2007, y DeLyser, 2006); que este enfoque generalmente se elige cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados. Por otra parte, para este especialista, este enfoque es recomendable cuando el tema del estudio ha sido poco explorado o no se ha hecho investigación al respecto en ningún grupo social específico (Marshall, 2011 y Preissle, 2008).

Desde la perspectiva de Sirvent (2003) las diferentes tradiciones de investigación científica suponen la existencia de dos lógicas: la cualitativa -con énfasis en la construcción del objeto de investigación, la inducción analítica y la posibilidad de generar teoría y el objetivo de comprender la realidad- y la lógica

cuantitativa -con énfasis en la idea de descubrimiento desde un enfoque hipotético deductivo, la búsqueda de verificación de teoría y el objetivo de explicar la realidad. Además agrega que la lógica cualitativa pone su énfasis en el hecho que se construye, en la inducción analítica y en la posibilidad de generar teoría y la comprensión de la realidad. Para esta autora, se trabaja a partir de una pregunta inicial amplia que permita flexibilidad y libertad para explorar un problema sin compromisos cerrados como punto de partida y a lo largo del trabajo en el terreno se ajustan con preguntas emergentes y más específicas. Sirvent (2003). Para ella, este modo de operar no es a-teórico sino que supone un modo diferente de trabajar con la teoría: la teoría previa orienta y focaliza el objeto de estudio y la pregunta inicial y luego se construye teoría de base en el trabajo con la empiria.

Litwin (2009) agrega que este método le posibilita al investigador poner en acción operaciones del pensamiento reflexivo y, a su vez, permite tomar cierta distancia.

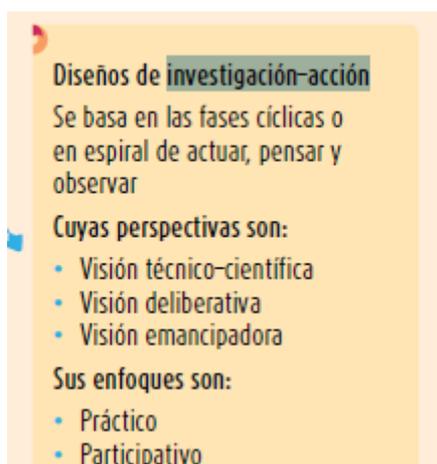
Con respecto a la investigación-acción o Action research como la define Lewin (1946), éste es propicio para la presente investigación puesto que en el mismo el investigador interviene en un contexto educativo para mejorarlo, cumpliendo un doble rol, el de investigador y el de participante o actor del cambio en términos de Lewin (1946)

Por su parte (Nunan, 1992) sostiene que dentro de la Investigación-acción, se utilizan tanto métodos cuantitativos como cualitativos de investigación, aunque generalmente suelen ser más cualitativas. La investigación cualitativa es de naturaleza subjetiva, proveniente de observaciones u opiniones de los participantes o del propio investigador, que no son cuantificables experimentalmente.

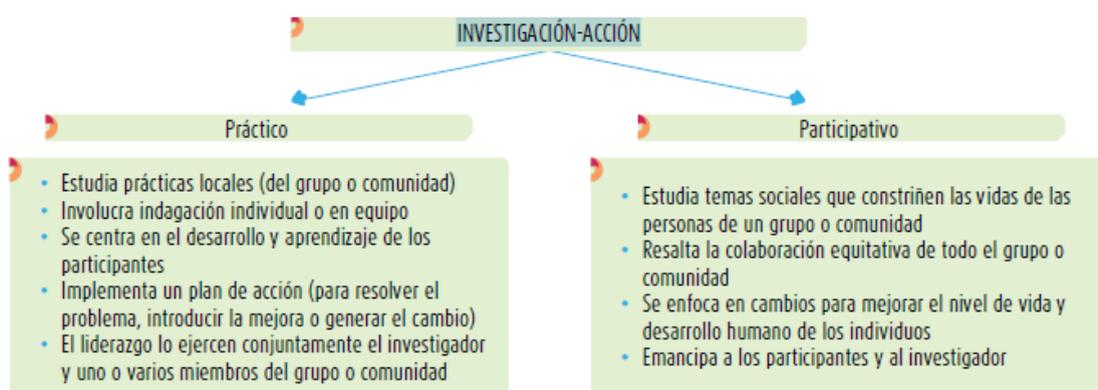
Cohen y Manion (2004: 186), citando a Halsey (1972) profundizan en este concepto, definiéndolo como “small-scale intervention in the functioning of the real world and a close examination of the effects of such intervention” (intervención a pequeña escala en el funcionamiento del mundo real y un examen minucioso de los efectos de dicha intervención)

En términos similares, Hernández Sampieri (2014: 496) sostiene que el precepto básico de la investigación-acción es que debe conducir a cambiar y por tanto este cambio debe incorporarse en el propio proceso de investigación. Se indaga al mismo tiempo que se interviene.

En el siguiente cuadro, Hernández Sampieri (2014: 469) resume las ideas principales de la investigación-acción.



En cuanto al enfoque, toma de Creswell (2005) los dos diseños fundamentales de la investigación-acción, los cuales se resumen en la siguiente imagen.



En una misma línea, Latorre (2003), resume los objetivos principales de la investigación-acción en:

- Mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de la misma.
- Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación.
- Acercarse a la realidad, vinculando el cambio y el conocimiento.
- Hacer protagonistas de la investigación al profesorado.

Por su parte, Cohen y Manion (2004: 194) enumeran una serie de supuestos en los que es recomendable aplicar la investigación-acción como metodología de investigación. Éstos son:

- 1) Métodos de enseñanza: reemplazar un método tradicional por un método de detección.
- 2) Estrategias de aprendizaje: adoptar un enfoque integrado para aprender en lugar de estilo de enseñanza y aprendizaje de una sola asignatura.
- 3) Procedimientos evaluativos: mejora de los métodos de evaluación continua
- 4) Actitudes y valores: fomentar actitudes más positivas ante el trabajo, o modificar los sistemas de valor de los alumnos con respecto a algún aspecto de la vida.
- 5) Desarrollo en servicio de los docentes: mejorar las habilidades docentes, desarrollar métodos de aprendizaje, el aumento de los poderes de análisis, el aumento de la autoconciencia.
- 6) Gestión y control: introducción gradual de las técnicas de comportamiento. Modificación.
- 7) Administración: aumentar la eficiencia de algún aspecto de la parte administrativa de la vida escolar.

En cuanto al método comparativo o de de comparación constante, término introducido por Glaser y Strauss (1967) y retomado por Strauss y Corbin (1991), éste consiste en realizar un análisis de información en espiral donde se combina la obtención de la información y el análisis de la información recolectada. Para los primeros, es un método de investigación en el que la teoría emerge de los datos y tiene por objeto la identificación de procesos sociales básicos como punto central de la teoría. Los últimos agregan que este método permite descubrir aspectos

relevantes de una determinada área de estudio y que éste se basa en la construcción de teoría a partir de la constante comparación en el análisis de datos, buscando similitudes y diferencias a través de la inducción, o sea, genera teoría explicativa de un determinado problema estudiado.

En forma análoga, Sirvent (2003) sostiene que es un método de investigación cualitativa, que usa un conjunto sistemático de procedimientos para desarrollar teoría, derivada - inductivamente- de los datos empíricos y que es necesario un serio y riguroso proceso inductivo entendido como un proceso de raciocinio, de abstracción creciente a partir de categorías identificadas "pegadas" a la realidad hasta la construcción de conceptos y relaciones más abstractas. Además considera que lo importante del método es que se basa en el trabajo de análisis de la realidad, a través de la comparación que emerge de la información empírica. Es un método que para la autora ilustra con claridad las diferencias entre la "cocina de la investigación" y una "investigación verificativa", con centro en la medición de variables, donde se resalta el énfasis en un proceso de raciocinio deductivo de abstracción decreciente.

Con respecto a este método, Sampieri (2014) sostiene que conforme el investigador revisa nuevos segmentos de datos y vuelve a revisar los anteriores segmentos (comparación constante), continúa "conectando conceptualmente" unidades y genera más categorías o consolida las anteriores.

Contexto de estudio: participantes e instrumentos

Teniendo en cuenta el marco conceptual metodológico presentado, podemos afirmar que la presente investigación se encuadra dentro del marco metodológico presentado, tomando principalmente el concepto de intervenir en una situación educativa en particular, en este caso, cambiando el método tradicional de enseñanza presencial, en una cátedra dictada por la docente investigadora, por el método de enseñanza mixta que le permita a los alumnos lograr una mejor adquisición de competencia lectora en la lengua extranjera inglés.

En cuanto a la población objeto, la misma estuvo compuesta por los alumnos del primer año del Profesorado en Matemáticas de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, Facultad de Ciencia y Tecnología sede Concepción del Uruguay durante el ciclo lectivo 2018. Los mismos se encuentran en la franja etaria entre 18 y 19 años. La muestra se tomó de toda la población.

Los instrumentos utilizados en la recolección de datos dentro del enfoque cualitativo son las siguientes:

- Evaluación diagnóstica, evaluaciones parciales (una escrita en formato tradicional y otra digital en el aula virtual), cuestionario semiestructurado inicial sobre conocimientos previos de la lengua inglesa, sobre el uso de TICs y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje, cuestionario de cierre, trabajos prácticos con distintas herramientas digitales y cuestionario semiestructurado de cierre.

A través de estos instrumentos se recabó información relevante en cuanto al desarrollo de competencia lectora en la lectura científico-técnico en inglés y en cuanto a la utilización del texto electrónico en un aula virtual como recurso didáctico potenciador de la comprensión lectora

.Procesamiento y análisis de datos

Los datos obtenidos de las herramientas de recolección fueron procesados y analizados utilizando la herramienta EXCELL. Este software que es utilizado para modelos predictivos y descriptivos es ampliamente usado en educación, investigación y otros ámbitos. Esta herramienta permitió procesar, analizar datos y visualizarlos en un entorno gráfico de fácil comprensión. Los datos fueron analizados con el método de comparación constante entre la teoría y los datos obtenidos a través de los distintos instrumentos ya mencionados. Este método se encuentra contemplado dentro del enfoque cualitativo de investigación mencionado.

Extensión

La Facultad de Ciencia y Tecnología de la UADER con sede en Concepción del Uruguay es una universidad relativamente joven, entre cuyas metas se encuentra la de insertarse en el mundo actual atendiendo a los nuevos cambios tecnológicos y educativos que los nuevos paradigmas exigen. Desde los distintos departamentos se promueve la implementación de prácticas educativas y pedagógicas que atiendan a estos objetivos y son receptores a nuevas propuestas innovadoras.

Si bien este proyecto no está inserto en un proyecto de I+D específico, la universidad está abierta al desarrollo de propuestas educativas y tecnológicas como se ha mencionado, por lo cual, el espacio educativo es propicio para la implementación del presente proyecto el cual promete ser una innovación a las prácticas áulicas habituales y contribuir en cierto modo a las metas educativas de la universidad.

Por otra parte, el entorno Moodle entre otros, es una herramienta relativamente nueva de enseñanza-aprendizaje que puede aplicarse a futuro para evaluar el potencial comunicativo, entre otros aspectos, que la misma ofrece y no solo en el área temática inglés sino trabajarlo en forma interdisciplinaria.

CAPÍTULO 5. LA PROPUESTA

En una primera etapa se realizó una revisión bibliográfica que consistió en la búsqueda, selección y análisis de fuentes bibliográficas relacionadas con los entornos de enseñanza mixta y sus características más significativas, las herramientas que ofrece el entorno Moodle, la comprensión lectora en una lengua y el desarrollo de competencia lectora a través del uso de diversas técnicas y estrategias.

En una segunda etapa, se trabajó en el diseño del entorno virtual y la elaboración del material de enseñanza y lectura, las actividades prácticas y el material de evaluación. Por otra parte, se desarrollaron los espacios de trabajo colaborativo y de comunicación. Se trabajó en el desarrollo y aplicación de estrategias que conlleven a la adquisición de competencia lectora.

Para el diseño de todos los elementos que componen el aula virtual se consideraron las contribuciones conceptuales y prácticas de Litwin E. (2003), Marta Mena (2005), Cabero (2006), Motteram & Sharma (2009), Moran (2011), Aguaded y Cabero (2013), Barroso y Cabero (2013), Carrieg y Vaey (2019) y González (2019).

Una vez terminado el diseño, se implementó en una primera instancia un cuestionario y una pre-prueba a los alumnos a fin de recabar información diagnóstica sobre conocimientos previos en cuanto al inglés, su desarrollo de competencia lectora y el manejo de recursos informáticos. Esto se realizó antes de comenzar a trabajar con el entorno educativo y en la clase presencial. En cuanto al cuestionario, los alumnos lo completaron en un tiempo mínimo establecido por la docente.

En una tercera etapa, se realizó un seguimiento detallado de cada alumno, se analizó el contenido del curso, se evaluó a través de las actividades prácticas de cada unidad temática, cuestionarios y otras herramientas disponibles en el entorno tales como foros guiados a través de preguntas y el correo electrónico, se realizó el seguimiento del trabajo de los alumnos, en cuanto a la recepción y corrección de actividades y su correspondiente feedback.

La cuarta etapa de relevamiento de datos consistió en la implementación de cuestionarios semi-estructurados de respuestas abiertas y cerradas, al final de la implementación de la presente investigación y de datos recogidos de actividades de comprensión lectora y de evaluaciones escritas a los alumnos.

En las etapas posteriores, se procesó y analizó la información recabada y luego se evaluó comparativamente las dos etapas del proceso.

En una última etapa, se elaboraron las conclusiones y se redactó el informe final.

El cuestionario inicial

El objetivo de este cuestionario fue recabar información sobre el nivel de inglés, conocimientos previos, uso de estrategias en la lectura comprensiva, necesidades e intereses de los alumnos que cursan el 1° año del Profesorado en Matemáticas a fin de guiarlos en el proceso de aprendizaje. Fue realizado en un formulario de Google drive.

El mismo consta de tres partes: la primera indaga sobre los estudios realizados en cuanto al nivel de inglés estimativamente alcanzado, el nivel de competencia lectora, la frecuencia de la lectura de textos en inglés y de ser así el tipo(s) de texto de fuente elegido. La segunda indaga sobre sus experiencias previas con el trabajo en un entorno virtual y sobre la importancia que le asignan al aprender comprensión lectora en inglés en su carrera. La tercera parte focaliza en la competencia lectora, específicamente en el uso de estrategias directas que abarcan las de memoria, cognitivas y de compensación; y las estrategias indirectas que abarcan las metacognitivas, afectivas y sociales.

La pre-prueba o evaluación diagnóstica

Como se mencionó con anterioridad, a fin de recabar información sobre los conocimientos previos de la lengua extranjera y sobre la aplicación de estrategias de lectura antes del trabajo áulico y en el entorno, se implementó en la clase presencial una evaluación escrita sobre un tema específico de matemáticas. El mismo consistió de un texto con 7 ejercicios del tipo completar, multiple-choice y resumen. Cada ejercicio implica el uso de una estrategia específica, tales como predicción, (predicting), comprensión lectora inferencial (inferencing), o sea, utilizar el contexto de la oración para hacer las inferencias y predicciones; lectura rápida (skimming) para obtener la idea general, lectura específica (scanning) para obtener la idea o ideas secundarias y detalles; inferencia léxica en contexto (inferencing vocabulary) y referencia (reference) y el uso apropiado del diccionario y selección de la interpretación más adecuada de acuerdo al contexto.

Trabajo áulico y extra-áulico en el aula virtual

El desarrollo de la cátedra de lecto-comprensión consistió en el uso de enfoques y estrategias específicas mencionadas en el marco teórico, dentro del contexto conceptual y práctico en las clases presenciales y en el aula virtual. Entre ellas, cabe destacar nuevamente a Daniel Prieto Castillo y Beatriz Fainholm (2004) Litwin E. (2003), Marta Mena (2005), Cabero (2006), Motteram & Sharma (2009), Moran (2011), Aguaded y Cabero (2013), Barroso y Cabero (2013), Carrieg y Vaey (2019) y González (2019).

La parte presencial estuvo orientada en primera instancia a introducir la modalidad de cursado tomando un contacto visual con los alumnos, recabar información sobre sus conocimientos previos y sus supuestos sobre el curso. Se presentaron los objetivos propuestos para la cátedra, se informó sobre los contenidos a trabajar, la metodología propia de trabajo, tanto en la clase presencial como en el trabajo en el aula virtual y las formas de evaluación. Se habilitó a cada estudiante para poder ingresar al entorno virtual y conocer la forma de trabajar con la misma.

La selección y organización de los contenidos se han llevado a cabo teniendo en cuenta la propuesta didáctica, es decir, la importancia de desarrollar estrategias de comprensión lectora. Para ello, los contenidos siguen un orden lógico presentados en forma jerárquica; teniendo en cuenta la importancia de los mismos y cuáles deben enseñarse primero; relacionados entre sí y organizados según ejes temáticos relevantes a los objetivos de enseñanza y aprendizaje propuestos. Los contenidos fueron presentados en formato digital.

La organización jerárquica de los contenidos en el aula virtual, en forma de “árbol”, le permitió al alumno identificarlos en forma clara, rápida y organizada y siguiendo un orden de importancia. El curso se organizó en unidades temáticas a las cuales se les dio un nombre identificador. Cada unidad incluía objetivos, un mapa esquema de trabajo, PowerPoints con teoría y ejemplos, práctica que incluía ejercicios. Además, se incorporaron gráficos, esquemas, videos tutoriales,

links para reforzar o hacer ejercicios de práctica, bibliografía y cibergrafía para facilitar la integración de los conocimientos previos con los nuevos.

El cronograma de trabajo se planificó en unidades temáticas que introducían tópicos nuevos pero a la vez reciclaban lo desarrollado anteriormente. El curso se desarrolló en seis unidades temáticas y como se mencionó con antelación, los temas se desarrollaron siguiendo un orden lógico de complejidad conceptual y teniendo en cuenta la integración de contenidos por lo cual estaban anidados.

El uso de foros y el correo electrónico permitió mantener un contacto cotidiano evitando la deserción o abandono de las actividades al mismo tiempo que facilitó compartir conocimientos, intercambiar opiniones y trabajar en forma colaborativa.

En el entorno web no presencial los alumnos disponían del material de estudio y lectura de la semana en la sección de Información general y Contenidos. Asimismo, en la misma sección se les informaba y estaban disponibles las actividades a realizar teniendo en cuenta un cronograma a seguir. En el aula virtual los alumnos realizaban actividades de lectura comprensiva y de aplicación de contenidos relacionados a los temas introducidos. Durante la semana disponible para la realización de la actividad que podía ser individual o grupal dependiendo de la consigna, la docente atendía consultas a través de la mensajería o del foro, en caso de que la actividad requiera el trabajo en el mismo, o bien a través de la mensajería personal de la docente. Una vez finalizada la tarea se enviaba un correo al alumno o alumnos con las correcciones pertinentes, solicitando la reentrega del práctico en caso de ser necesario.

Bajo un enfoque dialogal, en la clase presencial cada temática fue introducida con presentaciones en Power Point que implicaron la práctica oral y espontánea de los alumnos y que permitían el feedback inmediato.

Luego, con respecto a las actividades de práctica sistematizada áulico y extra áulico, se trabajó en un enfoque basado en tareas. En cada unidad temática los alumnos debieron subir un documento en Word sobre un tema específico. Las actividades didácticas que abarcaron las siguientes actividades intelectuales:

reconocimiento, recuerdo, comprensión, reconstrucción global e interpretación constructiva.

Las unidades didácticas están disponibles en pdf y html a fin de aprovechar el potencial interactivo y gráfico de esta clase de material en entornos virtuales. El material en html será más resumido, en forma de esquema a fin de focalizar en los conceptos principales en forma más dinámica e interactiva.

El material complementario incluye revistas virtuales, e-diccionarios, videos tutoriales o bien sitios de interés sobre la temática a fin de profundizar temas, utilizar recursos diferentes para potenciar el aprendizaje o bien orientarlos a otras experiencias. Los recursos de internet provenientes de diversas fuentes de información permiten enriquecer el bagaje de conocimientos al promover el contacto con otras personas, acercar experiencias al aula y tener acceso inmediato y comunicación instantánea.

Los materiales fueron seleccionados teniendo en cuenta principalmente la propuesta educativa de este curso y otros criterios tales como: los conocimientos previos o “schemata” del grupo de alumnos, presentar material actualizado y específico de la rama disciplinar matemática, de nivel académico, que permitan integrar los contenidos, y que conlleven a reflexiones o críticas sobre la temática presentada y de ser posible puedan ser transferibles a su campo disciplinar y pueden relacionarse e integrarse a sus conocimientos previos sobre el tema.

Además, los materiales fueron elegidos a fin de que faciliten la temática seleccionada, que propicien la aplicación de lo aprendido a través de actividades y ejercicios de aplicación. Al ser material relacionado al campo disciplinar específico de los alumnos y actuales se espera que sea motivador y conlleve a que el alumno busque continuar aprendiendo sobre la temática. Los materiales están presentados en creciente complejidad lingüística y discursiva a medida que se progresa en el desarrollo de los contenidos para medir los progresos. Por otra parte, es de importancia que los mismos sean significativos e interesantes para los alumnos, es decir que promuevan el uso original y funcional del lenguaje (estructuras, vocabulario, funciones, estrategias) brindando así a los alumnos la

oportunidad de usar la lengua en un contexto lo más cercano a la realidad. En palabras de Marabotto y Grau en Prieto Castillo (2004) la Internet es un ambiente de representación del conocimiento extremadamente flexible, análogo en muchas formas, a la asociatividad de la mente humana.

El cronograma de trabajo fue muy importante en el entorno para mostrar la propuesta didáctica puesto que permitió ver el desarrollo del curso en general, estructurar el mismo en tiempos determinados, en este caso por semanas, mostrar los temas a abordar, los tipos de actividades a hacer, los materiales y las actividades planificadas para cada instancia, señalando las fechas de entrega.

En las unidades temáticas de la clase presencial y en el aula virtual se le prestó particular importancia al aprendizaje de la gramática inglesa y del vocabulario general y específico a través del trabajo con ejercicios que focalizan en la construcción de oraciones. Recordemos que la gramática involucra el uso de las palabras que conforman oraciones. En la actualidad la meta principal en la enseñanza de lenguas es el desarrollo de competencias, sin embargo estudios realizados en los últimos años sobre la adquisición de una Segunda Lengua (Second Language Acquisition) han retomado su atención en la importancia de enfocarse en las “formas” y no solamente en el uso de estas formas. Se ha observado que los cursos de L2 donde se dedica la mayor parte del tiempo a desarrollar habilidades en la comunicación oral, tienden a tener insuficientes bases de gramática, lectura y escritura que apoyen el trabajo requerido para continuar avanzando en el aprendizaje de L2 (Garrett, 2009).

La gramática jugó un rol crucial en el desarrollo de la competencia lectora, es como la columna vertebral de una lengua, es decir proporciona la estructura necesaria para organizar y transmitir mensajes e ideas. Entonces, si los alumnos no tienen un buen manejo de las estructuras y patrones gramaticales no podrán comunicar sus ideas apropiadamente. Es por este motivo que se focalizó en la práctica de los aspectos gramaticales más relevantes que se presentan en cada unidad de estudio.

Asimismo, junto a la gramática la incorporación de vocabulario general y específico fue fundamental en el proceso de adquisición de una lengua y por ende de competencia lectora. Generalmente le resulta dificultoso al alumno el poder discernir cuál es la acepción más adecuada del término elegido teniendo en cuenta el contexto y la ciencia en la que el término aparece. Además, con frecuencia el alumno tiene incorporado una o dos acepciones del término básico y le resulta sumamente difícil poder encontrar e incorporar otras acepciones. Esto también hace que sea necesario utilizar diferentes técnicas para presentar vocabulario que le permita al alumno ver la plasticidad y dinámica de la lengua. La técnica visual; fotos, dibujos e imágenes; para presentar vocabulario relacionado a objetos concretos (sustantivos), así como para expresar el significado de verbos y adjetivos (Gairns y Redman, 2006).

Ellis (2003) manifiesta que las estrategias que involucran la práctica formal de “palabras nuevas” contribuyen al desarrollo de la competencia lingüística, muy importante en la adquisición de una segunda lengua, al igual que la competencia comunicativa.

Entre las estrategias de lectura que fueron trabajadas en los trabajos prácticos se destacan:

- Identificar la idea principal e ideas secundarias a través del skimming o lectura rápida del texto. Inferir información tal como nombres, fechas, entre otros.
- Predecir significados a través de pistas tipográficas con el fin de anticipar el contenido del texto.
- Identificar la estructura de las oraciones, en la cual se pone de manifiesto el conocimiento de las estructuras gramaticales y sintácticas de las oraciones a través del reconocimiento de sus partes y las funciones que cumplen cada una de las palabras.
- Reconocer cognados, falsos cognados y familias de palabras.
- Deducir el significado de una palabra desconocida a través del reconocimiento del contexto, prestando atención a los términos que preceden y están después de la palabra desconocida, así como también al tema específico al cual se refiere la lectura.
- Inferir ideas que no están explícitas en el texto.

- Identificar los referentes en un texto para relacionar ideas en forma coherente.
- Rememorar experiencias previas sobre el tema para dar sentido al texto.

En cuanto al rol asumido por la docente en este trabajo cabe destacar las siguientes funciones:

- Dar la bienvenida propiciando un espacio de presentación como el padlet.
- Proveer a los alumnos de los objetivos, contenidos, métodos de evaluación y requisitos para la aprobación, guías de estudio, material de lectura, archivos, libros, software, calendario entre otros.
- Mantener una comunicación fluida con los alumnos en forma asincrónica a través de mensajería y foros para evacuar dudas y enviar los avisos necesarios sobre novedades o el cronograma a cumplir.
- Hacer un seguimiento personalizado de las actividades individuales y grupales a través del panel de rendimiento y realizar informes estadísticos con respecto al trabajo individual o grupal de trabajo y sobre el desarrollo del curso para detectar la participación e interacción de los alumnos y por ende seleccionar el modo de poder intervenir a fin de revertir o mejorar la situación presentada.
- Llevar a cabo un control de las calificaciones y evaluar en proceso el progreso de cada alumno.

Organización tutorial

En un entorno mediado por tecnologías, el rol del tutor es fundamental para guiar y apoyar a los alumnos en el proceso de aprendizaje según González (2019), ya sea, asistiendo en la realización de actividades o recabando dudas que faciliten la realización de las mismas y promuevan el proceso de aprendizaje. El docente guiará el proceso individual de aprendizaje del alumno, informando sobre sus fortalezas y debilidades, ayudándolo a que reflexione e integre los contenidos. También es importante este tipo de tutorías para aquellos alumnos que provienen de ciudades aledañas o bien para quienes el trabajo en un entorno

virtual les resulta más atractivo. Se ofrecerá el uso de videollamadas mediante Skype en caso de que una cierta necesidad lo demande.

En el aula virtual, el sistema de tutoría se basó en un modelo mixto, por tipos de actividades y por cantidad de alumnos. La docente tutora cumplió las funciones de asesorar en cuanto a lo disciplinar y trabajo con los contenidos; administrar el curso, el cronograma y entregas de trabajos entre otros; y ofrecer asesoría tecnológica. Alumnos y docente se comunicaron a través de los foros o del correo interno de la plataforma.

La docente hizo un seguimiento de las actividades de los alumnos y de la frecuencia de la interacción con la docente y alumnos a través de la sección de administración del curso en el aula virtual del entorno Moodle. Esta herramienta permite hacer un relevamiento día a día del trabajo de los alumnos.

Los informes proporcionaron información relevante tales como:

- Participación en el entorno: frecuencia de ingreso, interés, consultas realizadas, aportes realizados, calidad de los aportes, fortalezas, dificultades, etc.
- Trabajo individual: calidad de las producciones, integración del marco teórico, cumplimiento de la consigna en tiempo y forma, etc.
- Trabajos grupales: se tiene en cuenta su capacidad para trabajar en grupo, su desarrollo de estrategias comunicativas, etc.

Seguimiento y Evaluación

La evaluación es parte integral del proceso de enseñanza y aprendizaje por lo cual se realizó durante todos los momentos del mismo en el entorno Moodle. La evaluación formativa y la evaluación sumativa respectivamente fueron una parte activa del proceso.

Durante todo el desarrollo del curso, la evaluación formativa fue fundamental para orientar a la docente tutora en la toma de decisiones en cuanto a la

planificación de los contenidos, selección de materiales, estrategias comunicativas y la posibilidad de redireccionar el proceso de enseñanza y aprendizaje en caso de ser necesario. El uso de distintas herramientas de interacción como el foro y la mensajería le permitieron a la docente tutor hacer un seguimiento más personalizado.

Por su parte, la evaluación sumativa al final del curso le permitió a la docente tener una apreciación más amplia del curso en cuanto a recabar información sobre lo aprendido, cuánto se ha aprendido y en qué medida la metodología aplicada en el entorno han favorecido dicho aprendizaje o no.

La evaluación de los aprendizajes y de los materiales se realizó a los alumnos durante la duración del curso, en cada unidad temática a través de los trabajos prácticos individuales y colaborativos, los ejercicios de autoevaluación, participación en foros y mensajería. Tanto para los trabajos prácticos individuales como grupales, la docente hizo un seguimiento personalizado. Evaluó la actividad realizando un comentario general con respecto a las fortalezas y debilidades que se observan. Dentro de esta evaluación del proceso, las intervenciones en el foro permiten realizar una evaluación informal del proceso de aprendizaje y constituyen una herramienta útil para el docente puesto que le permiten guiar a los alumnos ante posibles dificultades de comprensión, con el cumplimiento de las actividades en los tiempos asignados, facilitar la integración de contenidos, entre otros.

La evaluación del proceso de aprendizaje de los alumnos implicó:

- La comprensión y aplicación de los conceptos teóricos abordados en las unidades y material de estudio.
- Integración del entorno virtual para favorecer su proceso de aprendizaje.
- Participación activa en la realización de actividades colaborativas.
- Participación activa en los foros de debate.
- Cumplimiento en la entrega de trabajos prácticos.

- Realización de actividades de autoevaluación y evaluación integradora.

La nota final fue el resultado del promedio de las calificaciones obtenidas en las distintas actividades propuestas, siendo un requisito indispensable tener aprobado como mínimo el 80% de las actividades y una evaluación escrita integradora presencial.

Evaluación formal

En cuanto a las instancias de evaluación formal, se realizaron dos evaluaciones escritas. La primera se realizó a mitades del cuatrimestre. Debido a que los alumnos se estaban familiarizando gradualmente con el entorno, la docente consideró relevante realizarla en forma tradicional, es decir, en forma escrita e impresa. Una vez que los alumnos estuvieron completamente adaptados al trabajo con el aula virtual, al final del segundo cuatrimestre se realizó una evaluación en el aula virtual. Ambas fueron elaboradas teniendo en cuenta el marco conceptual mencionado.

Cuestionario final

La evaluación del desempeño de la docente y del sistema en general se realizó al finalizar el dictado del curso a través de una evaluación del rol docente y del funcionamiento del sistema. La información recabada a través de las mismas resultó de suma importancia para llevar a cabo las modificaciones pertinentes a la planificación.

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El cuestionario inicial

Como ya se ha mencionado, en primer lugar se realizó un cuestionario diagnóstico que planteó preguntas abiertas, cerradas y de selección. El cuestionario constó de dos partes: la primera abarca los primeros 9 ítems y hacen referencia a los conocimientos previos de la lengua en cuanto a cantidad de años de aprendizaje formal o informal de la lengua, nivel adquirido en caso de haber asistido a una academia, frecuencia de uso / contacto con la lectura en la lengua, fuentes de lectura, familiaridad con el uso de entornos virtuales de aprendizaje y la relevancia de aprender comprensión lectora en inglés en su carrera. Esta primera parte del cuestionario fue elaborado teniendo en cuenta los aportes de Chacón y Chacón (2011), Aguaded y Cabero (2013) y los aportes de Morán (2011) quien sostiene que el éxito de todo nuevo modelo educativo depende en gran parte del contexto en el cual el alumno está inmerso.

La segunda parte que comienza en el ítem 10 indaga sobre la comprensión lectora de la lengua extranjera, más específicamente sobre el uso de ciertas estrategias que conlleven a la comprensión lectora en las cuales debían señalar con X cuáles usaban o no al momento de leer un texto en inglés.

Esta segunda parte fue elaborada considerando las conceptualizaciones sobre la diversas estrategias de comprensión lectora presentadas en el marco conceptual de referencia. Se consideraron los aportes de Alyousef (2005), Villalobos (2007) Chamot, Barnhardt, El-Dinary y Robbins, (1999); Janzen, (2001); Lopera, (2012), Arismendi, Colorado y Grajales (2011), entre otros, debido a que estos autores destacan la importancia de saber qué estrategias emplea el alumno y las competencias generales que posee para conseguir un aprendizaje activo y autodirigido; esencial lograr la comprensión lectora y por ende la competencia lectora previo a la intervención pedagógica de la docente en este proyecto.

Por otra parte, los ítems fueron diseñados teniendo en cuenta las taxonomías de estrategias de aprendizaje del lenguaje: Las estrategias cognitivas,

metacognitivas y socio-afectivas de O' Malley y Chamot (1990), las contribuciones de Calero (2011) a estas estrategias y la tabla que presenta Valdebenito Zambrano (2012) en la página 66 de este proyecto, quien la elabora teniendo en cuenta las contribuciones de Cassany, Luna y Sanz (1994) y Solé (2001). También se tuvieron en cuenta a Santiuste y otros (1996), Velandia (2010) y Heit (2011), quienes señalan que las estrategias metacognitivas involucran los procesos de planificación, la reactivación de los conocimientos previos, las estrategias cognitivas a utilizar, elaboración de hipótesis, tipo de lectura (reflexiva, mediana, atenta y vistazo), recursos, ambiente y tiempo para leer.

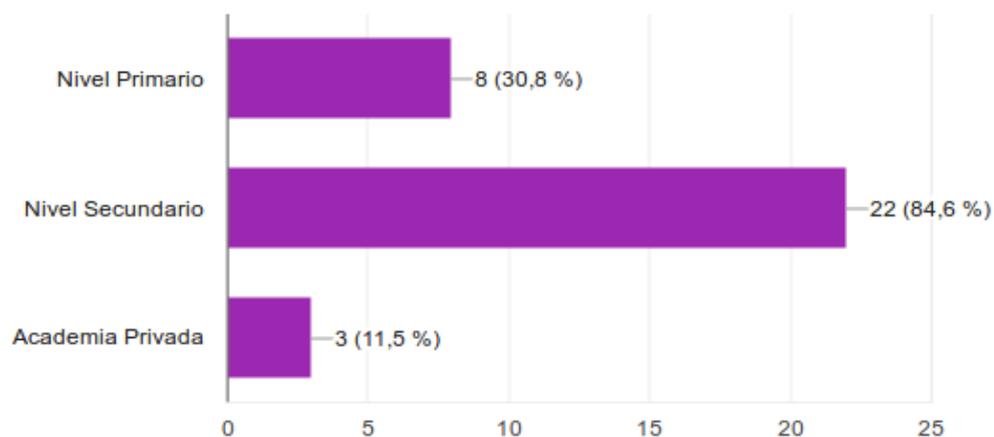
La tercera parte que comienza en el ítem 11 indaga sobre sus procesos de aprendizaje en la lengua extranjera. Se elaboraron teniendo en cuenta los aportes de autores citados en este proyecto tales como las investigaciones de Oxford (1990), Swan, (2001), Bartolomé (2001) Garrison y Cleveland-Innes, (2003); Thorne, (2003); Cabero, Almenara, (2005); Jiménez Esteller, Estupinya y Mans, (2006), Ardila y Bedoya, (2006), Fainholc (2008) y más recientemente Arcos, F., Ortega, F. y Amilburu A. (2010), Moran (2011), Moore y Kearsley (2012) y Gonzalez (2019).

A continuación se detallan y analizan las respuestas de los alumnos a cada uno de los ítems.

Primera parte:

Estudios realizados

26 respuestas

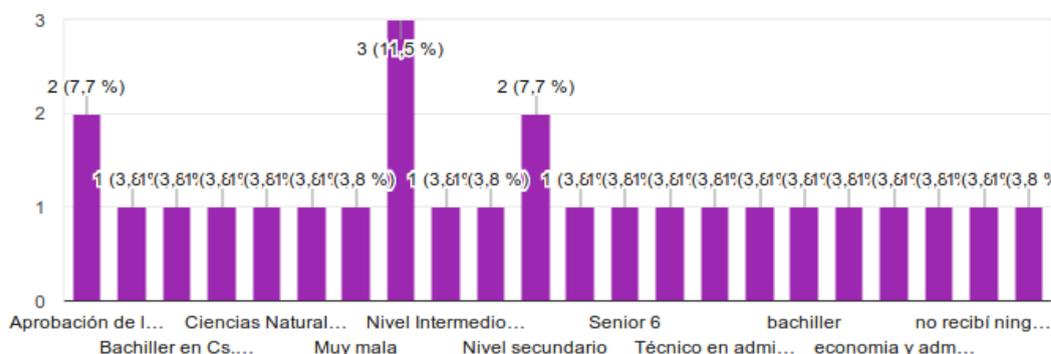


De un total de 26 estudiantes encuestados, una gran mayoría (un 84,6% aprox.) tuvo formación en inglés en el nivel secundario, algunos (un 30,8 % aprox.) de los mismos tuvo formación en inglés en el nivel primario, y un número reducido (un 11,5% aprox.) tuvo formación en inglés en una academia privada. Se observa que un alto porcentaje de alumnos tuvo formación en el nivel secundario en la lengua inglesa pero no así en el nivel primario y menos aún a nivel privado. Es decir, la mayoría de los alumnos no han sido expuestos a la lengua extranjera desde temprana edad, no han recibido el 'input' necesario que es fundamental recibir en esa etapa para facilitar los procesos de reconocimiento de la lengua y adquisición en forma gradual de la misma, no obstante, sí han tenido exposición a la lengua durante un promedio de 3 a 5 años.

Con respecto a la respuesta de la pregunta anterior, indica el nivel de inglés que hayas alcanzado o bien el título con el que egresaste del nivel medio.



26 respuestas

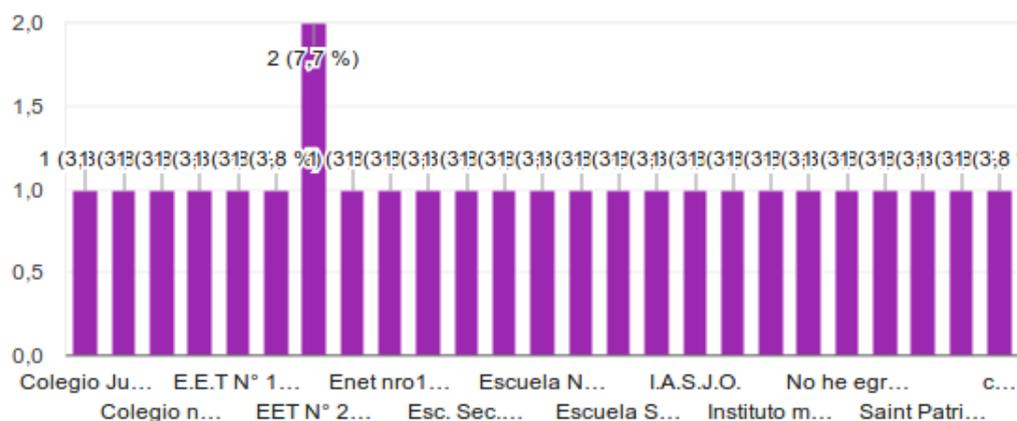


Con respecto al nivel de inglés alcanzado, se observa que un reducido número de alumnos (un 7,62% aprox.) alcanzó un Nivel básico (A1 o A2) de la lengua, un número aún menor (un 3,81% aprox.) un nivel intermedio y un número similar (3,81% aprox.) un nivel senior 6 que corresponde a un nivel B2 de la lengua en el

Marco Común Europeo de Referencia. En cuanto al título de egreso una gran mayoría (un 61,04 % aprox.) provienen de bachilleres y tecnicaturas con distintas orientaciones las cuales serán consideradas nivel básico. Por otra parte, un reducido número de alumnos (un 15,31% aprox.) señaló no tener formación en inglés. Es decir, la gran mayoría de los alumnos ha adquirido conocimientos muy básicos de la lengua. Esto implica una desigualdad entre la cantidad de años de formación en la lengua y el nivel adquirido en la misma. O sea, teniendo en cuenta la cantidad de años, los alumnos deberían haber adquirido un nivel más alto en inglés.

Especifica la institución secundaria de la que egresaste.

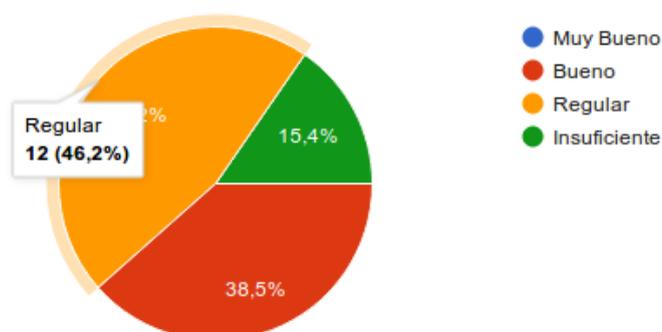
26 respuestas



Menos de la mitad de los alumnos encuestados (un 38,7 % aprox.) cursaron en una escuela secundaria de nuestra ciudad, el resto se reparte en escuelas secundarias de otras ciudades: 6,2 % de Urdinarrain, 6,2% de Colón, 3,1 % de Basavilbaso, 3,1% de Chajarí, 3,1% de Ubajay, 3,1% de San Justo, 3,1% de Nogoyá y un 9,3% no contestaron correctamente la pregunta. Es decir, un tercio de los alumnos provienen de escuelas secundarias de la ciudad en las cuales han tenido una formación básica en inglés de unos 3 o 4 años con una carga horaria semanal de 3 horas. promedio, como se mencionó con anterioridad.

Según tu criterio el nivel de competencia que has adquirido en la lectura de textos en inglés es:

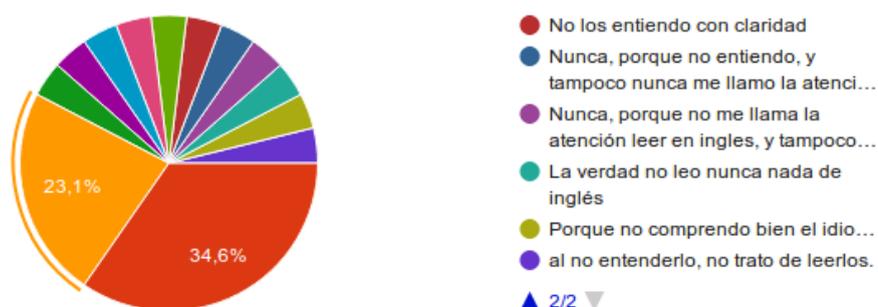
26 respuestas



En cuanto al nivel de competencia en la lectura de textos en inglés, menos de la mitad (un 38,5% aprox.) considera haber alcanzado un nivel bueno, otro grupo un poco menor al 50 % (un 46,2% aprox.) un nivel regular y un número mucho más reducido (un 15,4% aprox.) un nivel insuficiente. (100,1) Se deduce que un elevado porcentaje de alumnos no considera haber logrado adquirir suficiente competencia en la lectura en inglés en el nivel secundario. Esto coincide con lo expresado en los ítems anteriores con respecto a la incongruencia entre cantidad de años de exposición a la lengua y el nivel de adquisición.

Frecuencia con la que lees textos en inglés.

26 respuestas

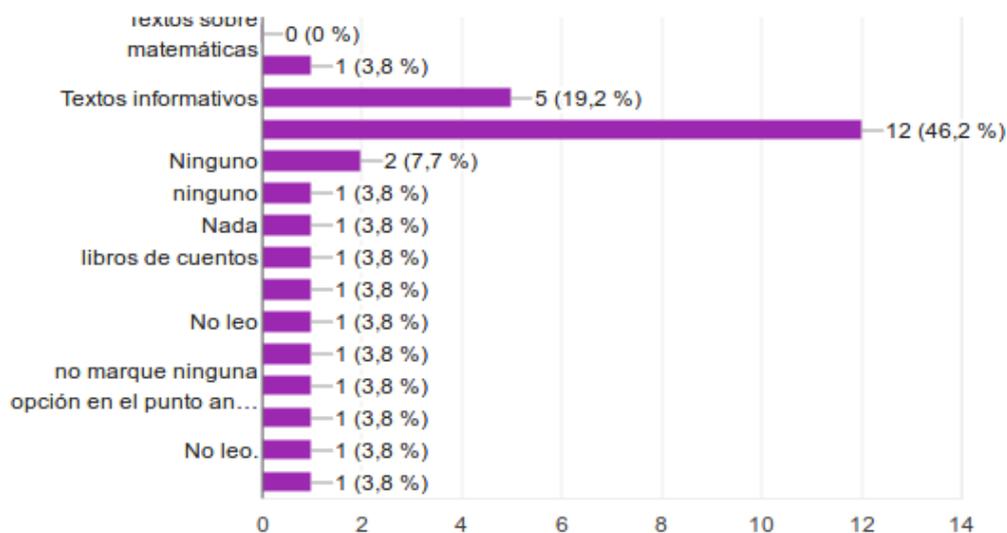


Con respecto a la frecuencia de la lectura en inglés un importante número de

alumnos (un 42,2 % aprox.) lee “a veces” (se incluyen aquellos alumnos que respondieron que solo leían en el secundario), más de la mitad (un 57,3% aprox.) “nunca” lee debido a diferentes razones entre las cuales podemos destacar la falta de interés en la lengua y las dificultades para comprenderlo. Ninguno de los encuestados señaló leer con bastante frecuencia. Aquí nuevamente se replica lo mencionado anteriormente y surgen dos motivos fundamentales para la falta de lectura de textos en inglés; la falta de interés en la lengua y la dificultad para comprenderla. En algunas respuestas ambos motivos están asociados. Éstos son factores primordiales para este proyecto que se focaliza en dichas necesidades. La falta de comprensión deviene en falta de interés, siendo el “interés” fundamental para motivar la lectura.

Si en el punto anterior elegiste las opciones 1 o 2, indica el tipo de textos que sueles leer en inglés. Puedes indicar más de una opción o agregar otra.

26 respuestas



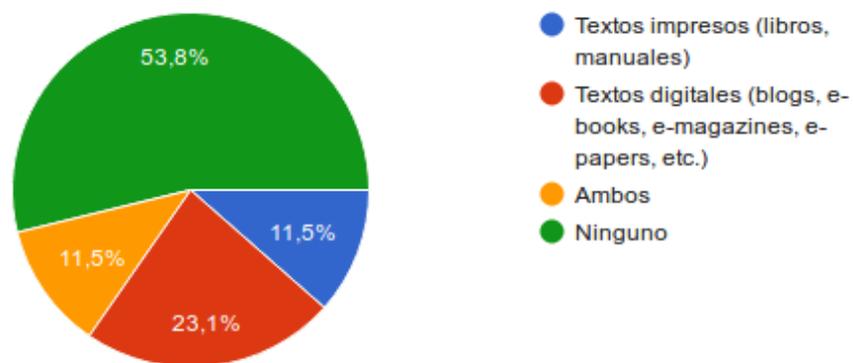
Teniendo en cuenta la frecuencia de la lectura de textos en inglés, una importante cantidad de alumnos (un 46,2% aprox.) lee textos recreativos, un número mucho menor (un 19,2% aprox.) lee textos informativos, un muy reducido número de

alumnos (un 3,8% aprox.) lee textos sobre ciencias en general, unos pocos (un 11,4% aprox.) se divide entre leer cuentos y leer notificaciones en general y un importante número (un 34,3% aprox.) no lee nada. Ninguno de los encuestados lee textos sobre matemáticas.

Se observa que los alumnos continúan su formación en la lengua leyendo diversos tipos de textos. Esto es importante puesto que contribuye a su conocimiento general de la lengua y no han perdido el contacto con la misma, continúan activando sus conocimientos. Por lo que el hecho de que ninguno de ellos lea textos sobre matemáticas no representa un obstáculo significativo para este proyecto, teniendo en cuenta que todo texto contiene un elevado número de palabras básicas que aparecen con mucha frecuencia. Esto implica que durante el cursado será necesario focalizar en aquellos términos específicos de la carrera.

Cual es el tipo de fuente de lectura de textos en inglés.

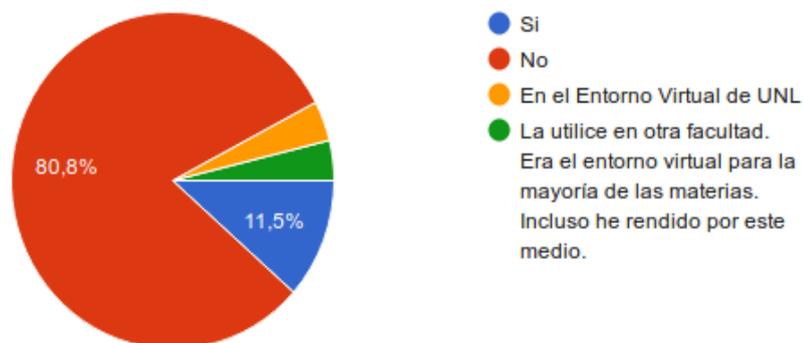
26 respuestas



En cuanto a los tipos de fuentes de información que leen, un reducido número (un 11,5% aprox.) lee textos impresos, un número un poco mayor (un 23,1% aprox.) lee textos digitales, un 11,5% lee ambos tipos de textos y un elevado número de alumnos (un 53,8% aprox.) no lee ninguno de los mismos. Se percibe que menos de la mitad de los alumnos no está familiarizado con la lectura digital. Esto representa un desafío para el presente proyecto en el cual los alumnos deben trabajar con textos digitales.

¿Ya has trabajado en un entorno virtual de aprendizaje como Moodle?

26 respuestas



En cuanto a las experiencias previas de trabajo en un entorno virtual como el Moodle, un muy reducido número (un 19,1% aprox.) ha trabajado en un entorno virtual en el ámbito universitario mientras que una gran mayoría (un 80,8% aprox.) nunca lo ha hecho. Esto implica otro importante desafío para este proyecto, el lograr que los alumnos se familiaricen gradualmente con el entorno virtual de aprendizaje y logren realizar las actividades asincrónicas en un aula virtual.

¿Consideras que es importante aprender comprensión lectora en inglés para tu carrera? Justifica tu respuesta.

26 respuestas

Si, ya que existen diversos textos en ingles, como páginas web, libros, entre otros, que requieran ser traducidos/comprendidos en el ámbito aulico y extraulico (2)

No

Si, ya que es un idioma universal.

Si, al ser uno de los lenguajes principales del mundo es necesario comprender estos textos

si es importante saber mas

Si, en mi carrera nose si tanto..pero aunque no mg esta bueno aprenderlo por si surge algun i intercambio

Si. Puede ser de mucha ayuda si lo sabes desarrollar

Si, ya que toda información universal está escrita en ingles, y matemáticas es un lenguaje universal

Si, lo considero importante; ya que el inglés es un idioma universal, siendo así que la mayoría de las personas, sin importar el lugar del mundo en el que se encuentren, logran comunicar sus ideas y que estas lleguen a todos por medio de este idioma.

Si, creo que siempre es importante aprender nuevos idiomas para el transcurso de la carrera, ya que por ejemplo, si algún día nos encontramos con algún libro referido a la materia en este idioma no tendríamos mayores dificultades

Considero que no es importante, ya que pienso y creo que nunca voy a necesitar ingles cuando de clases de Matemáticas.

Si pienso que es importante porque no se nada yo pero quiero aprender

Si, porque mucho material necesario se encuentra en inglés,

Muy importante ya que todos los avances son publicados en inglés dado que es el idioma universal.

Pienso que es importante aprender Inglés porque hoy en día es muy necesario para distintos tipos de trabajos o tan solo para viajar

Si, ya que podríamos leer libros y/o textos que estén en inglés. También en lo laboral, considerando un posible viaje.

Si es muy importante ya que es un idioma mundial.

Si. Por si me quiero ir a otro país.

no

Sí, debido a que las noticias más recientes o los nuevos descubrimientos siempre están traducidos al inglés además de el lugar de origen.

Si, porque es necesario saber el lenguaje, ya que la información que busquemos siempre va a estar en inglés principalmente

No

Si, como profesor considero importante tener una base de conocimientos de diversas ramas y personalmente me gustaría aprender el idioma.

Es importante aprender comprensión lectora en inglés, porque te ayuda a poder comprender los formatos de computación y muchos tipos de libros que están en inglés

En mi punto de vista, ingles no es mi gran llamada de atención, pero en mi carrera implica aprender a comprender lecturas en ingles, por ese motivo nada mas considero que si implica.

Con respecto a las apreciaciones de los alumnos sobre la importancia o relevancia de la cátedra en su carrera, un importante número de alumnos (22) considera que la comprensión lectora en inglés es importante puesto que el inglés es una lengua universal, muchos textos y sitios web están escritos en inglés, los últimos adelantos tecnológicos y científicos están en inglés primero o bien para realizar viajes de intercambio.

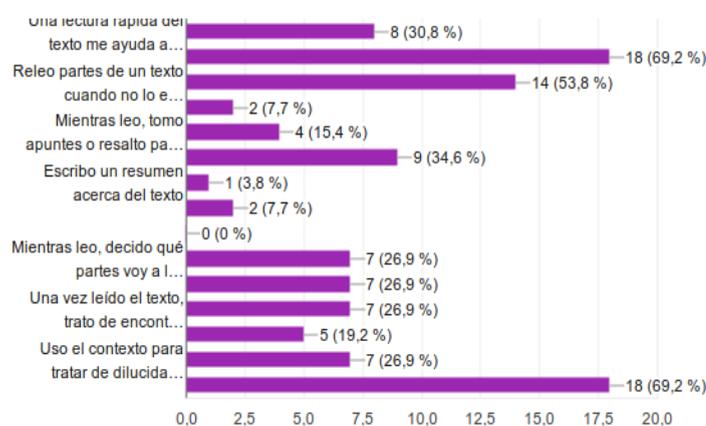
Mientras que un reducido número (4 alumnos) consideran que no es importante el inglés, uno de ellos argumenta que no es relevante para su futuro trabajo como docente y en los otros casos no hay justificación.

Contrastando esta información con la provista anteriormente con respecto a la frecuencia de la lectura en inglés, las dificultades para comprender un texto en inglés y este punto que indaga sobre sus valoraciones con respecto a la importancia de aprender la lengua extranjera inglés; se infiere que los alumnos son conscientes de las ventajas que ofrece aprender la lengua a pesar de las dificultades que se les presentan al leer un texto en inglés. Esta valoración es sumamente importante para generar motivación en los mismos a fin de aprender en un contexto diferente al que estaban acostumbrados.

Segunda parte:

Sobre la comprensión lectora de la lengua extranjera

26 respuestas



Para obtener información con respecto al nivel de competencia lectora que han adquirido en sus años de formación en la lengua extranjera, los alumnos debieron seleccionar entre una serie de estrategias de comprensión, aquellas que utilizan en los distintos momentos de la lectura.

Un número menor a la mitad (un 30,8% aprox.) realiza una lectura rápida del texto para ayudar a entender la idea general. Más de la mitad (un 69,2% aprox.) lee los títulos, encabezados y gráficos para tratar de predecir el tema del texto. Un 53,8% relee partes de un texto cuando no lo entiende. Un muy reducido número de alumnos (un 7,7% aprox.) al finalizar la lectura, revisa si sus predicciones sobre el texto eran correctas o no. Muy pocos alumnos (un 15,4% aprox.) mientras leen, toman apuntes o resaltan partes del texto que le resulten relevantes para recordarlas mejor. Algunos alumnos (un 34,6% aprox.) leen todos los significados posibles de una palabra en el diccionario y luego eligen el significado que mejor la define teniendo en cuenta el contexto y la función. Un número muy reducido (un 3,8% aprox.) escribe un resumen acerca del texto. Igualmente, unos pocos (un 7,7% aprox.), mientras leen, tienen en cuenta los conceptos gramaticales y o conceptuales desarrollados y los aplican al análisis del texto. Nadie elabora mapas mentales, cuadros sinópticos o gráficos sobre el texto. Algunos alumnos (un 26,9% aprox.), mientras leen, deciden qué partes van a leer con más cuidado y cuáles van a ignorar. Un número igual (un 26,9% aprox.) mientras leen, seleccionan palabras claves del texto. Otro número igual de alumnos (un 26,9% aprox.), una vez leído el texto, tratan de encontrar la relación entre las ideas, si es coherente y clara la disposición de la información. Muy pocos (un 19,2% aprox.) tienen en cuenta sus conocimientos previos sobre el tema para comprender mejor lo que está leyendo. Un número algo mayor (un 26,9 % aprox.) usa el contexto para tratar de dilucidar el significado de palabras y un número mucho más elevado (un 69,2% aprox.) usa el diccionario para buscar las palabras desconocidas.

Se observa que una gran mayoría aplica estrategias de comprensión global en la lectura rápida (skimming) y tienen en cuenta las indicaciones tipográficas. No obstante, un reducido número realiza una lectura rápida del texto (scanning) antes de la lectura en detalle y un porcentaje aún menor revisa sus predicciones

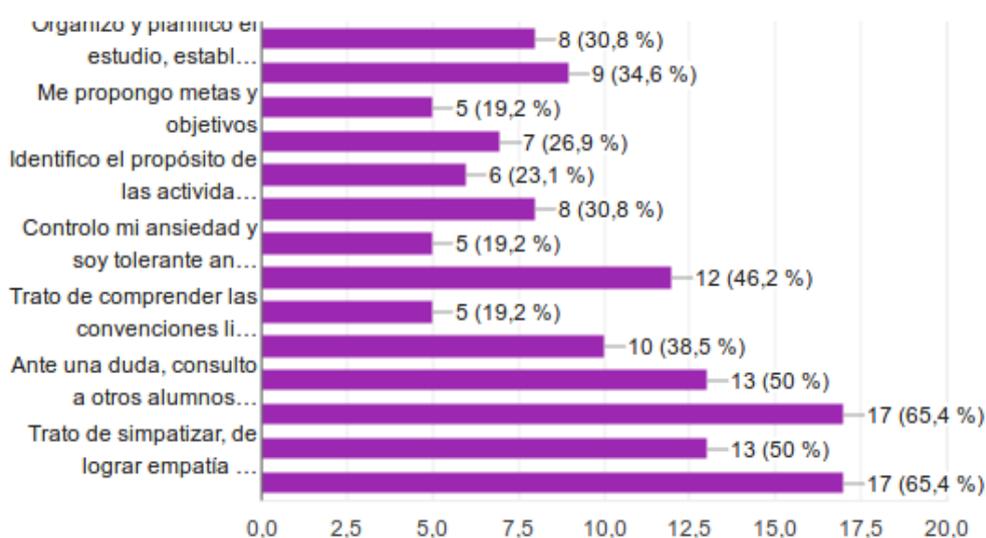
sobre el texto al finalizar la lectura. En cuanto a la lectura en detalle, aproximadamente la mitad de los alumnos relee partes de un texto cuando no lo comprende y un número aún menor toma apuntes de lo leído. Un reducido número de alumnos aplica los conceptos gramaticales en el análisis del texto, realiza resúmenes, selecciona palabras claves y relee para corroborar si el texto tiene coherencia o no. En cuanto a las palabras desconocidas más de la mitad de los alumnos usa el diccionario para buscar el significado pero un porcentaje muy bajo usa el contexto para tratar de encontrar el significado que mejor se adapta al texto y en forma similar un reducido porcentaje lee todas las acepciones de la palabra. Es decir, se observa que aplican ciertas estrategias de lectura general pero no aplican estrategias de lectura específica y hay un reducido conocimiento del uso del diccionario y de la selección del significado más apropiado del término buscado en relación al contexto en el cual aparece.

Se infiere que si bien los alumnos tienen conocimientos sobre ciertas estrategias de lectura general, presentan dificultades para realizar una lectura específica, reconocimiento de las funciones de las estructuras gramaticales y el vocabulario.

Tercera parte:

Sobre el Proceso de aprendizaje

26 respuestas



En cuanto al proceso de aprendizaje, algunos alumnos (un 30,8% aprox.) organizan y planifican el estudio, estableciendo horarios y orden de actividades. Un número un poco mayor (un 34,6% aprox.) realiza listas de vocabulario y estudia reglas o aspectos gramaticales relevantes. Un muy reducido número de alumnos (un 19,2% aprox.) se propone metas y objetivos. Solo algunos alumnos (un 26,9%) evalúan su propio proceso de aprendizaje, reconocen debilidades y fortalezas con respecto al conocimiento de la lengua extranjera. Algunos alumnos (un 23,1% aprox.) identifican el propósito de las actividades prácticas. Un número un poco mayor (un 30,8% aprox.) aplica los conocimientos adquiridos a nuevas situaciones de práctica de la comprensión lectora. Un muy reducido número de alumnos (un 19,2 % aprox.) controla su ansiedad y es tolerante ante las dificultades que se le presenten. Varios alumnos (un 46,2% aprox.) asumen una actitud positiva ante las dificultades y se alientan a seguir trabajando. Unos pocos (un 19,2% aprox.) tratan de comprender las convenciones lingüísticas de la otra lengua / cultura a pesar de las diferencias con la materna. Ante una duda, algunos (un 38,5 % aprox.) consultan al docente en forma oral o a través del correo electrónico pidiendo que le clarifiquen, corrijan o verifiquen la actividad. Un importante número (un 50,0% aprox.) consulta a otros alumnos en forma oral o a través del correo electrónico. Un número aún mayor (un 65,4 % aprox.) cuando trabaja en grupo, interactúa y coopera en la realización de tareas. Un número menor pero significativo, (un 50,0% aprox.) trata de simpatizar, de lograr empatía con los otros miembros del grupo y un número mayor (un 65,4% aprox.) considera que el trabajo en grupo ayuda a comprender mejor el texto.

Se observa que para la mitad de los alumnos resulta relevante la interacción con sus pares y el trabajo en grupo como forma de aprendizaje. No obstante, hay poca planificación del estudio, no se proponen metas u objetivos de aprendizaje, no saben reconocer sus debilidades o fortalezas en la lengua, no realizan listas de vocabulario y no reconocen específicamente ciertos aspectos gramaticales claves de la lengua.

Evaluación Diagnóstica

Para cotejar los datos obtenidos en la encuesta inicial en la que se indaga sobre las acciones que los alumnos llevaban a cabo durante el proceso de lectura, se realizó una evaluación diagnóstica de un texto de matemática en inglés con ejercicios relacionados con los puntos analizados en la encuesta. El diseño de la misma tuvo en cuenta el marco conceptual presentado bajo el título “Inglés científico-técnico: enfoques de enseñanza” donde se mencionan las distintas técnicas y estrategias descritas por Goodman (1986); Brown y Nunan (1999); Stanovich (2000); Villalobos (2001); Burt, Peyton y Adam (2003); Grzega (2005); Carullo, Marchiaro y Pérez (2010); Meissner (2010); Torre y Marchiaro (2011); Dmitrenko (2010); Antoniou (2010); Merzig (2010) y Unamuno (2011), Chacón y Chacón (2011), Arismendi, Colorado y Grajales (2011); Calero (2011); Lopera, (2012); Valdebenito Zambrano (2012); Osorno y Lopera (2012), Company Company y Cuétara Priede (2014); Diaz Cortez (2017) entre otros.

La evaluación se dividió en 7 ejercicios. El primero implicaba hacer una lectura rápida, *skimming*, (título, autor/es, lugar de publicación, fecha de edición y editorial), desde el ejercicio 2 hasta el 6 implican obtener ideas secundarias y detalles (*scanning*), el segundo implicaba completar oraciones, el tercero y cuarto implican hacer inferencias de la lectura, el quinto y el sexto deducir el significado o función de la palabra usando en contexto y el punto 7 realizar un resumen de una parte del texto.

De un total de 26 evaluaciones se obtuvieron los siguientes datos. Se tomaron como parámetros de evaluación: muy bueno, bueno, regular, insuficiente.

Con respecto al ejercicio 1 que implicaba hacer una lectura rápida, un total de 8 alumnos lo hicieron correctamente, mientras que los 15 alumnos restantes tuvieron dificultades en interpretar el título del libro y en algunos casos el año de edición.

En cuanto al ejercicio 2 que implicaba buscar información detallada, 13 alumnos lo realizaron correctamente, mientras que unos 10 alumnos cometieron algunos errores de interpretación, especialmente en la organización de las frases, y 3 alumnos lo hicieron completamente mal.

Los ejercicios 3 y 4 que implican hacer inferencias de la lectura un total de 13 alumnos los hicieron correctamente, mientras que 9 alumnos hicieron solo uno bien, y 5 alumnos los hicieron mal a ambos.

De los ejercicios 5 y 6, un total de 12 alumnos los hicieron correctamente, 11 alumnos solo hicieron bien uno de los ejercicios y un total de 3 alumnos hicieron incorrectamente ambos ejercicios.

Del ejercicio 7, un total de 8 alumnos realizaron un resumen en forma correcta, 8 alumnos no realizaron el resumen de forma correcta al faltar información relevante del texto y unos 10 alumnos no hicieron la actividad.

Se observa que los alumnos aplican con mayor éxito estrategias de lectura global y general y llegan a comprender ideas secundarias del texto en una lectura detallada, pero presentaron dificultades con respecto al reconocimiento de las estructuras gramaticales, orden de las palabras en las cadenas de modificadores y principalmente en la realización de un resumen el cual implica poder conceptualizar lo leído. Esto coincide con los datos recabados en el cuestionario inicial.

Evaluación Parcial

Retomando lo mencionado en párrafos anteriores, la primera evaluación parcial se realizó en el formato tradicional puesto que la mayoría de los alumnos no estaba familiarizada con el trabajo en el entorno virtual, teniendo en cuenta el cuestionario realizado. Por lo tanto se decidió realizar un trabajo de adaptación progresiva con el nuevo modo de trabajo. En esta evaluación también se tomó como referencia los aportes teóricos mencionados en la evaluación diagnóstica.

La evaluación se dividió en cuatro puntos. El primero hacía hincapié en puntos específicos de la gramática enseñada y luego en interpretar oraciones. Los ejercicios 2 y 3 apuntaban a buscar información específica en el texto y el ejercicio 4 a buscar las referencias, es decir, encontrar la cohesión dentro del texto.

De un total de 16 evaluaciones, 7 alumnos respondieron el ejercicio 1 correctamente, unos 3 alumnos lo hicieron bien pero con ciertas dificultades para

organizar las ideas o bien reconocer las estructuras gramaticales. Un total de 4 alumnos tuvieron aún mayor dificultad para realizar la actividad y un solo alumno no realizó la actividad.

Con respecto al ejercicio 2, 8 alumnos respondieron muy satisfactoriamente, unos 4 alumnos lo hicieron bien pero con ciertas dificultades para organizar las ideas, un solo alumno presentó aún mayor dificultad y 3 alumnos lo hicieron mal, al no tener coherencia lo escrito.

En cuanto al ejercicio 3, 6 alumnos completaron la actividad en forma correcta, unos 3 alumnos lo hicieron bien pero con algunos errores de organización de las ideas y 7 tuvieron aún más dificultades en la organización de conceptos.

En cuanto al ejercicio 4, 5 alumnos lo hicieron bien, con algún error, 6 alumnos hicieron mal más de la mitad y 5 alumnos hicieron todos los ejercicios mal. Ningún alumno realizó la actividad completa en forma correcta.

Se deduce que si bien en la lectura detallada, reconocen estructuras gramaticales y vocabulario específico, los alumnos presentaron dificultades principalmente en la organización de las ideas y más que nada en reconocer los elementos de cohesión, muy importantes para la comprensión del texto.

Trabajo en el aula virtual

De los siguientes gráficos tomados del entorno, podemos deducir lo siguiente:

Con respecto a la participación en el entorno: frecuencia de ingreso, interés, consultas realizadas, aportes realizados, calidad de los aportes, fortalezas, dificultades, etc.

 	michelmariana1986@hotmail.com.ar	-
 	somoyano7@gmail.com	-
 	Tiarajocampo@hotmail.com	60,00
 	padillaaguiaicarla@gmail.com	-

	ramonagamarra1985@gmail.com	489,00
	gonzalogomez854@gmail.com	90,00
	milyeligonzalez1999@gmail.com	-
	gutierrez.lujan.r@gmail.com	293,00
	agossimpini@gmail.com	322,00
	maribelkindsvater@gmail.com	-
	nahuelkloster6@gmail.com	-
	juangoretti0@gmail.com	-
	santilugrinn@gmail.com	-
	Giselagmarclay@gmail.com	-

	belenbatalla14@hotmail.com	400,00
	anavictoria0610@gmail.com	474,00
	vickybenitez89@gmail.com	-
	agussbohl@gmail.com	-
	lautaroburgos44@gmail.com	-
	misolugu@gmail.com	0,00
	danielat539.dc@gmail.com	80,00
	rosariofantin@hotmail.com	185,00
	Solcontenti_12@hotmail.com	-
	yami22vane@gmail.com	-
	diazvidalcynthia@gmail.com	390,00
	Emiliafornasari0609@gmail.com	-

 	sofiapesenti23@gmail.com	159,00
 	alejandropicart16@gmail.com	-
 	noeliaapineiro@gmail.com	170,00
 	delfinabelenpintos10@gmail.com	-
 	flor_racigh@hotmail.com	-
 	liaromerofuentes@hotmail.com	238,00

Configuración Calificaciones

Nombre	Ponderaciones 	Calif. máx.	Acciones
 Inglés I - Profesorado en Matemática - UADER		-	Editar ▾
 Tarea de Ejemplo		-	Editar ▾
 [Borrado en progreso] Tarea de Ejemplo 2	<input type="checkbox"/> 10,989	100,00	Editar ▾
 UNIDAD 2 TRABAJO PRÁCTICO N°3	<input type="checkbox"/> 10,989	100,00	Editar ▾
 TAREA: Trabajo Práctico N° 4.	<input type="checkbox"/> 10,989	100,00	Editar ▾
 [Borrado en progreso] Examen de prueba	<input type="checkbox"/> 1,099	10,00	Editar ▾
 Examen	<input type="checkbox"/> 10,989	100,00	Editar ▾
 TP Unidad 3	<input type="checkbox"/> 10,989	100,00	Editar ▾
 TRABAJO PRÁCTICO N°7 MATHEMATICS AS LANGUAGE	<input type="checkbox"/> 10,989	100,00	Editar ▾
 TRABAJO PRÁCTICO N°8	<input type="checkbox"/> 10,989	100,00	Editar ▾
 TRABAJO PRÁCTICO N°9	<input type="checkbox"/> 10,989	100,00	Editar ▾
 TRABAJO PRÁCTICO N°9	<input type="checkbox"/> 10,989	100,00	Editar ▾
 Nombre Paquete SCORM	<input type="checkbox"/> 10,989	100,00	Editar ▾
 Total del curso		910,00	Editar ▾

Con respecto al trabajo individual y al trabajo grupal, se deduce que los alumnos participaron muy activamente, completando las actividades en su totalidad y en los trabajos grupales mostraron muy buena capacidad para la misma. En cuanto a la calidad de las producciones, se observó una muy buena integración del marco teórico y cumplimiento en tiempo y forma de las actividades. Aquellos trabajos prácticos que presentaron dificultades, fueron reenviados con el feedback de la docente para rehacer según las sugerencias realizadas y vueltos a enviar para su calificación definitiva. Aquellos alumnos que entregaron las actividades con demora, se les otorgó tiempo extra para esa actividad pero sin detrimento de la siguiente.

Evaluación escrita en aula virtual

La segunda evaluación parcial se realizó en el aula virtual, puesto que ya estaban familiarizados con el trabajo en el entorno durante todo el cuatrimestre. La misma constó de 10 puntos. El primero de los mismos implicó hacer una lectura general del texto (scanning) y seleccionar el tema del mismo. Nuevamente se tomó en cuenta el marco teórico mencionado en las evaluaciones previas, la diagnóstica y la escrita presencial para el diseño de la misma.

Desde el punto 2 al 9 se focalizó en la lectura detallada (skimming), teniendo en cuenta vocabulario específico, estructuras gramaticales, aplicación de la técnica semántica-morfológica-sintáctica, reconocimiento de elementos de cohesión y coherencia y el punto 10 en la escritura de un párrafo en que se evalúa la organización conceptual de un párrafo teniendo en cuenta los dos últimos elementos mencionados.

84,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 5,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✗ 0,00	✓ 9,00
70,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✗ 0,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✗ 0,00	✗ 0,00	✗ 0,00	✓ 10,00
67,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 5,00	✓ 5,00	✗ 0,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✗ 0,00	✗ 0,00	✓ 7,00

Calificación/100,00	P. 1 /10,00	P. 2 /10,00	P. 3 /10,00	P. 4 /10,00	P. 5 /10,00	P. 6 /10,00	P. 7 /10,00	P. 8 /10,00	P. 9 /10,00	P. 10 /10,00
40,00	✓ 10,00	✗ 0,00	✓ 10,00	✓ 5,00	✗ 0,00	✓ 5,00	✓ 10,00	✗ -	✗ -	✗ 0,00
70,00	✗ 0,00	✓ 5,00	✓ 10,00	✓ 5,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✗ 0,00	✓ 10,00
60,00	✗ 0,00	✓ 5,00	✓ 5,00	✓ 5,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✗ 0,00	✓ 10,00	✓ 5,00
95,00	✓ 10,00	✓ 7,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 8,00
66,00	✓ 10,00	✓ 7,00	✓ 5,00	✓ 5,00	✓ 5,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✗ 0,00	✓ 10,00	✓ 4,00

72,00	✗ 0,00	✓ 7,00	✓ 5,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✗ 0,00	✓ 10,00
53,00	✓ 10,00	✓ 8,00	✓ 5,00	✗ 0,00	✓ 5,00	✓ 5,00	✓ 5,00	✗ 0,00	✓ 10,00	✓ 5,00
95,00	✓ 10,00	✓ 8,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 7,00
89,00	✓ 10,00	✓ 9,00	✓ 10,00	✗ 0,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 10,00
78,00	✓ 10,00	✓ 9,00	✓ 5,00	✓ 5,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✗ 0,00	✓ 9,00
79,00	✓ 10,00	✓ 9,00	✗ 0,00	✓ 5,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 10,00	✓ 5,00

Del primer punto, de 14 evaluaciones un total de 11 alumnos respondieron en forma correcta y un total de 3 alumnos en forma incorrecta. El segundo un total de 3 alumnos alcanzaron el puntaje máximo sin ningún error, 8 alumnos alcanzaron un puntaje aprobado, 2 alumnos la mitad del puntaje y 1 alumno no logró puntuación.

Con respecto al ejercicio 3, un total de 7 alumnos obtuvieron el máximo puntaje, 6 alumnos obtuvieron la mitad del puntaje y 1 alumno respondió incorrectamente. En el ejercicio 4, 3 alumnos obtuvieron el máximo puntaje, 8 alumnos obtuvieron la mitad del puntaje y 3 alumnos lo hicieron en forma incorrecta. En el ejercicio 5, 10 alumnos obtuvieron el máximo puntaje, 2 alumnos obtuvieron la mitad del puntaje y 2 alumnos lo hicieron en forma incorrecta. En el ejercicio 6, 12 alumnos obtuvieron el máximo puntaje, 2 alumnos obtuvieron la mitad del puntaje y ninguno contestó en forma incorrecta. En el ejercicio 7, 13 alumnos obtuvieron el máximo puntaje y 1 alumno obtuvo la mitad del puntaje. En el ejercicio 8, 9 alumnos obtuvieron el máximo puntaje y 5 alumnos obtuvieron la mitad del puntaje. En el ejercicio 9, 7 alumnos obtuvieron el máximo puntaje y 7 alumnos obtuvieron la mitad del puntaje. En el ejercicio 10, 4 alumnos obtuvieron el máximo puntaje, 5 alumnos obtuvieron más de la mitad del puntaje entre 7 y 9 puntos, 4 alumnos obtuvieron la mitad del puntaje o menos y 1 alumno lo hicieron en forma incorrecta.

Se observa que la mayoría de los alumnos realizaron en forma correcta las actividades de lectura rápida, las de lectura específica y la de narración. Se observa mayor dificultad en la actividad del punto 4 que implicaba la organización conceptual de cadenas de modificadores y la interpretación de la voz pasiva impersonal y del punto 7 que implicaba seleccionar el significado más adecuado de los conectores seleccionados de acuerdo al contexto.

Gráfico de barras del número de estudiantes que alcanzan los rangos de calificación



Este gráfico nos muestra el porcentaje de alumnos que logró la promoción. Un total de 11 alumnos aprobaron la evaluación con una nota que va de 7 a 10. Mientras que 3 alumnos no alcanzaron la nota mínima de 7.

Haciendo una comparación entre la evaluación diagnóstica inicial, la evaluación escrita y la evaluación en aula virtual, se observa una creciente mejora en la aplicación de estrategias de comprensión lectora global y específica, reconocimiento de los elementos de cohesión y coherencia, redacción y de adquisición de vocabulario general y específico.

CUESTIONARIO FINAL

El cuestionario final fue realizado en Google Drive. El mismo tuvo como objetivo recabar información cualitativa sobre la experiencia educativa de los alumnos. Se diseñó teniendo en cuenta el marco teórico presentado.

La misma se centró básicamente en cuatro partes, a saber:

- Primera parte: Evaluación del entorno virtual y aprendizaje (puntos: 1 al 19)
- Segunda parte: El rol docente (punto 20)
- Tercera parte: Ventajas y dificultades del trabajo en el entorno virtual (puntos: 20 al 23)

- Cuarta parte: sugerencias (punto 24)

De la lectura de las respuestas proporcionadas por los alumnos de las imágenes se puede observar lo siguiente:

Primera parte:

¿Cuán significativa consideras que ha sido la implementación del aula virtual como herramienta conjunta a las clases presenciales en el desarrollo y adquisición de competencia lectora?

15 respuestas

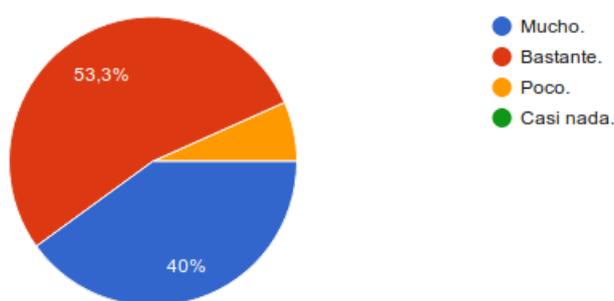
Muy significativa
Fue buena
En lo personal fue muy positiva la experiencia, ya que tenemos acceso a la teoría y práctica de manera más completa, avanzado en menos tiempo más contenido.
Muy importante. Se hace más sencillo estudiar. Y también complementa la clase de manera que si no pudiste estar presente se puede comprender con facilidad el tema gracias a la teoría y ejemplos se encuentran en el aula virtual.
Me pareció una buena forma de poder desarrollar y aprender con otro método de estudio más avanzando utilizando materiales tecnológicos
Muy significativa.
Muy significativa, mas que nada por lo comodo y práctico de tener digitalmente los temas dictados en clases.
Ha sido de mucha ayuda el aula virtual, para mi una nueva forma de aprender a interpretar y saber utilizar el contenido que desarrolla el docente.

Creo que tener los mismos pdf con los cuales se desarrolla la clase subidos en la plataforma virtual son de mucha ayuda a la hora de realizar trabajos prácticos y parciales.
Considero que es una buena opción por disponer de los materiales a trabajar en la materia
Mucho
Esta muy buena la idea. Y es más práctica a la hora de comunicarse.
Buena

Una amplia mayoría de respuestas consideró que la experiencia educativa fue muy significativa, recalcando en algunos casos la practicidad del mismo, lo innovador del uso de la tecnología y la disponibilidad de los materiales y de la teoría.

¿En qué medida consideras que el aula virtual te ha permitido adquirir un rol más activo, interactuando con tu docente y con otros estudiantes en los trabajos colaborativos?

15 respuestas



En cuanto al desarrollo de un rol más activo por parte de los alumnos y la interacción con sus pares y el docente con el entorno mixto, más de la mitad (un 53,3% aprox.) considera que fue bastante, un número un poco menor (un 40%) que fue mucho y un número muy reducido (un 6,7 % aprox.) que fue poco.

Justifica tu respuesta a la pregunta anterior.

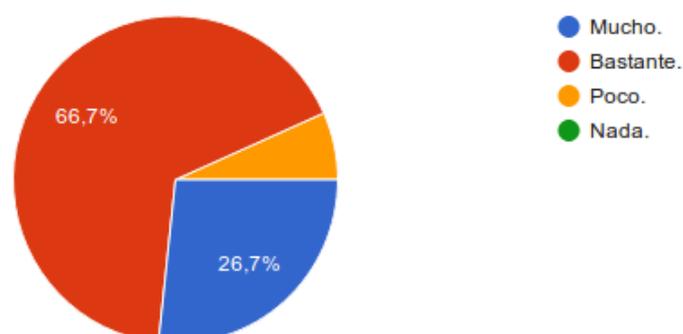
10 respuestas

Podemos trabajar en grupo sin la necesidad de juntarnos. Y así interactuar con otros grupos.
Ha Sido muy importante a la hora de interactuar con el docente en el momento de entregar los tp y poder hacerlo en un lugar donde todos los integrantes del grupo podamos ver las correcciones al mismo tiempo.
Me pareció bastante bueno utilizar el aula virtual como método de estudio porque podíamos consultar y trabajar de manera más rápida
Me permite aprovechar mis tiempos sin necesidad de reunirme personalmente.
En mi caso no fue gracias al aula, ya que también comunicábamos por mail, y con los compañeros de trabajo no utilizábamos el aula como medio de comunicación.
Considero que al no tener demasiado tiempo en clases el aula virtual es de mucha ayuda a la hora de consultar con compañeros o el docente y así mismo adquirir información que el docente considere de ayuda.
Al tener más tiempo de entrega virtualmente es más fácil la colaboración en conjunto para los trabajos
Bastante ya que se le pueden hacer consultas sobre los trabajos mediante el aula virtual
Adecuación de los tiempos personales.
Ya que nos comunicamos mejor.

En sus justificaciones los alumnos resaltan el poder trabajar en grupos sin necesidad de la reunión presencial, un mejor uso del tiempo personal, y mejor comunicación entre pares y con el docente.

¿Han fomentado o mejorado las actividades realizadas en el aula virtual tus habilidades tales como analizar, interpretar, reflexionar, deducir, sintetizar, entre otras, en la comprensión de textos?

15 respuestas



Con respecto a la mejora de sus habilidades para la comprensión lectora, un importante número (un 66,7 % aprox.) considera que fue bastante, algunos (un 26,7% aprox.) que fue mucho y un número muy bajo (un 6.6% aprox.) que fue poco.

Justifica la respuesta anterior.

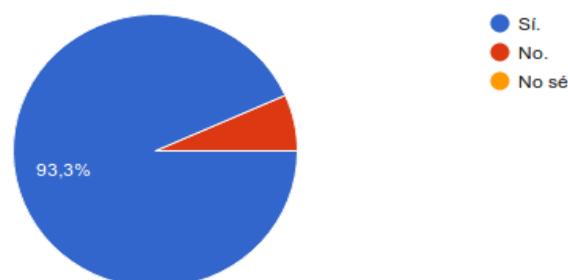
9 respuestas

Tenemos acceso al material
Me ha permitido sintetizar y aclarar dudas, de modo de poder interpretar mejor lo desarrollado.
He mejorado mucho en analizar, deducir e interpretar la comprensión de textos
Los ejercicios nos hacían pensar y razonar.
Bastante, más que nada al realizar los trabajos prácticos.
Al ser textos en inglés, el aula ha fomentado mucho más mi interés, mi interpretación y mi manera de reflexionar sobre la misma.
Con las actividades propuestas en la misma, han mejorado
Hay mayor capacidad de reflexión.
Es más práctico a la hora de leer y de interpretar

Como justificación a la respuesta anterior, algunos alumnos destacaron el haber mejorado las capacidades de analizar, deducir, sintetizar, reflexionar y de interpretar. Estas capacidades están relacionadas con el pensamiento crítico, fundamentales para la comprensión lectora y por ende en el desarrollo de competencia en la misma.

¿El aula virtual ha contribuido a desarrollar/trabajar las estrategias de comprensión lectora presentadas por la docente?

15 respuestas



En cuanto a la pregunta de si el aula virtual ha contribuido a desarrollar las estrategias de comprensión lectora un número elevado de alumnos (un 93,3 % aprox.) considera que sí mientras que un número muy reducido (un 6,7% aprox.) considera que no ha sido así.

Justifica la respuesta anterior.

8 respuestas

Porque en el aula lo no comprendido, podemos comunicarnos en el foro.
Gracias a la gran cantidad de ejemplos presentados. Uno leía la teoría y ponía en práctica con esos ejemplos.
Si a contribuido mucho en desarrollar la forma de trabajo y la comprensión lectora
Si. Fue muy util.
Es una forma más estratégica y didáctica a la hora de trabajar.
Por una cuestión de tiempo fue muy accesible para desarrollar temas que luego estarían en el aula virtual para su revisión
Hay diferentes y variadas formas de encararlas. Eso contribuye a su mejora.
Si, ya que al no tener limites de información. Tienes acceso a leer mucho más.

Como justificación a la respuesta anterior, entre las mismas los alumnos han destacado que la comunicación a través del foro ha contribuido como así también la gran cantidad de ejemplos e información presentados que ayudaron a aplicar la teoría.

¿Cuál es tu opinión con respecto al uso del texto electrónico como recurso didáctico motivador y potenciador de la comprensión lectora, comparado con el texto tradicional?

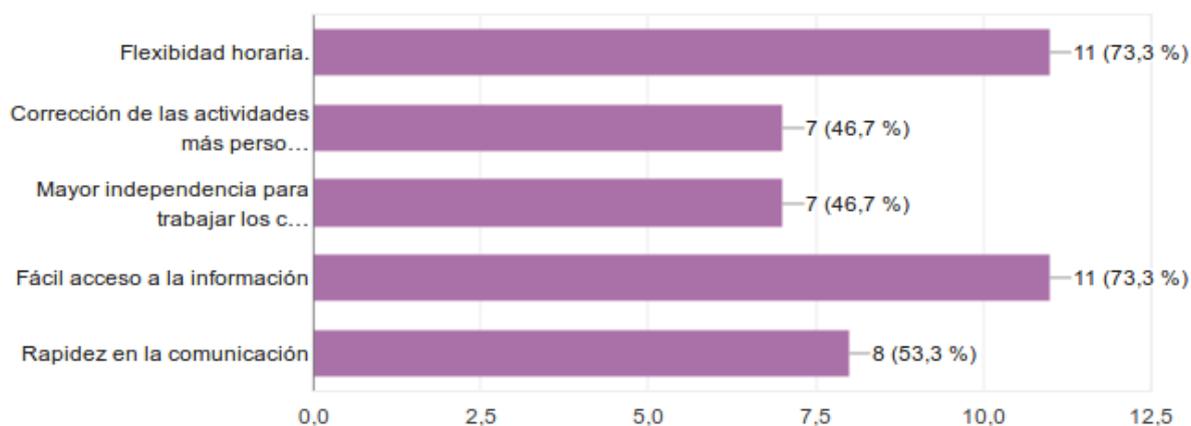
12 respuestas

Es más ágil.
Prefiero el texto tradicional. Porque a la hora de leer en inglés necesito ir haciendo anotaciones, y esto es más fácil en papel.
Me pareció una muy buena manera de trabajar y desarrollar los temas
Es mas versatil y practico, ademas de ecologico.
El texto electronico es práctico, ya que uno lo adquiere de inmediato; pero no me parece de lo más comodo para trabajar. De todas maneras, me parece lo mas adecuado para esta catedra donde cada trabajo es semanal.
Me parece que se debería usar mas, porque es una buena manera de implementar la comprensión lectora para aquel que no posee acceso a una fotocopia.
Estoy a favor
Muy bueno

En cuanto al texto electrónico como recurso didáctico motivador y potenciador, la mayoría de los alumnos expresaron estar de acuerdo con su uso. Comentaron que es más ágil, ecológico, versátil y práctico para trabajar especialmente en una cátedra que tiene poca carga horaria semanal. Por otra parte, un alumno opinó que prefiere el texto tradicional porque lo/la ayuda a tomar apuntes y otro alumno consideró que si bien el texto electrónico es práctico no lo considera cómodo para trabajar.

¿Qué ventajas consideras que el uso del aula virtual te ha proporcionado? (Puede elegir más de una opción)

15 respuestas



Con respecto a las ventajas que el uso del aula virtual les ha proporcionado, la mayoría de los alumnos consideraron que la flexibilidad horaria y el fácil acceso a la información fueron las más importantes. También cabe destacar la rapidez de la comunicación y por último la corrección de las actividades más personalizada y mayor independencia para trabajar los contenidos.

Otros: especifica.

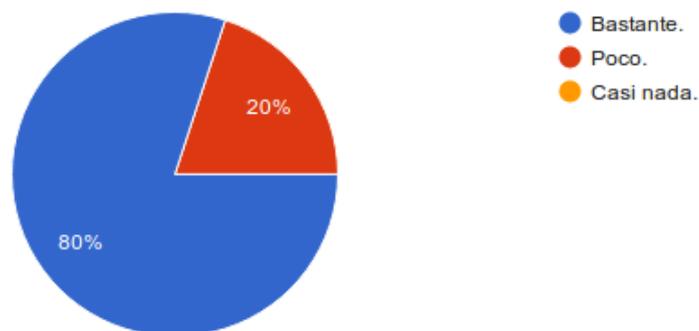
0 respuestas

Aún no hay respuestas para esta pregunta.

¿Consideras que los diferentes recursos y actividades del aula virtual han reforzado y complementado los contenidos teóricos y prácticos de la clase presencial?



15 respuestas



Un importante número de alumnos (un 80 % aprox.) consideran que el aula virtual con sus recursos y actividades ha reforzado y complementado los contenidos teóricos y prácticos de la clase presencial, mientras que un número muy reducido (un 20% aprox.) considera que ha contribuido poco. No hubo respuestas para “casi nada”.

Justifica la respuesta anterior

10 respuestas

En caso inasistencia.

Lo han reforzado con muchos ejemplos y brindar la oportunidad de releer lo desarrollado en clase con la seguridad de que no hay errores por no haber tomado nota mal.

Creo q fue muy poco

Contribuyen a la comprensión de la teoría y refuerzan la práctica.

Poco, ya que no me pareció que fue exclusivamente gracias al aula virtual. La mayor utilidad que tiene es a la hora de estudiar los temas dados teniendo el material a mano.

El aula virtual ha reforzado los contenidos desarrollados en clases ya que toda la información se encontraba subida al sitio al terminar la clase, y eso ayudaba mucho a la hora de realizar los trabajos prácticos.

Mediante los materiales del aula virtual era posible tener una idea previa al tema de la clase para complementar la comprensión de la misma y la traducción oral

Por el uso de powerpoint o guías donde se explica el tema de la clase, ayuda a que ante cualquier duda tengamos el contenido disponible.

Si. Permiten repasar lo aprehendido.

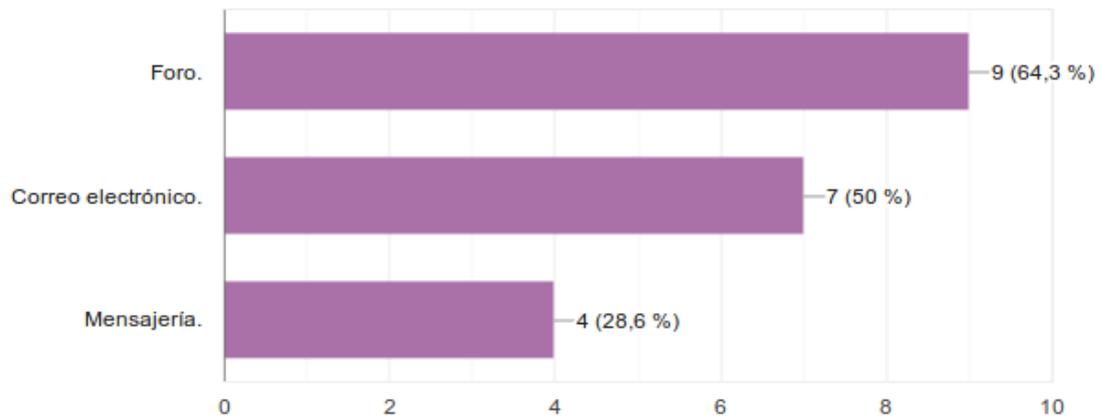
Si. Ya que al subir más cantidad de contenido puedes practicar más.

Como justificación a la elección anterior, en la mayoría de los casos destacan la posibilidad que el aula virtual ofrezca releer, repasar lo desarrollado en la clase presencial, reforzar la teoría y la práctica especialmente con la cantidad de contenido, y a tener la teoría disponible. Por otro lado dos alumnos manifestaron que fue poco puesto que consideró que no fue exclusivamente al aula virtual.

Entre las herramientas comunicativas implementadas en el aula virtual, ¿cuál o cuáles consideras que han contribuido a un mejor aprendizaje? (Puedes elegir más de una opción)



14 respuestas



En lo que concierne a las herramientas comunicativas del aula virtual, una gran mayoría consideró que el foro fue la principal herramienta, mientras que un menor número, no menos significativo consideró que lo fue el correo electrónico y en menor número la mensajería.

Justifica tu respuesta anterior.

8 respuestas

Porque en el foro encontraba lo necesario para estudiar, hacer los tp, etc.

El correo electronico fue una buena forma de trabajar y comunicar

Interactuar con mis compañeros me permitio aprender de sus comentarios tambien.

Es la forma que utilice y me pareció muy rápida la respuesta.

El foro, porque se puede tener una duda que no solo una persona tenga y al momento de ser respondida, todos puedan despejarla

Creo que todas contribuyen, ya que las tenemos en el celular y podemos verlo en todas partes.

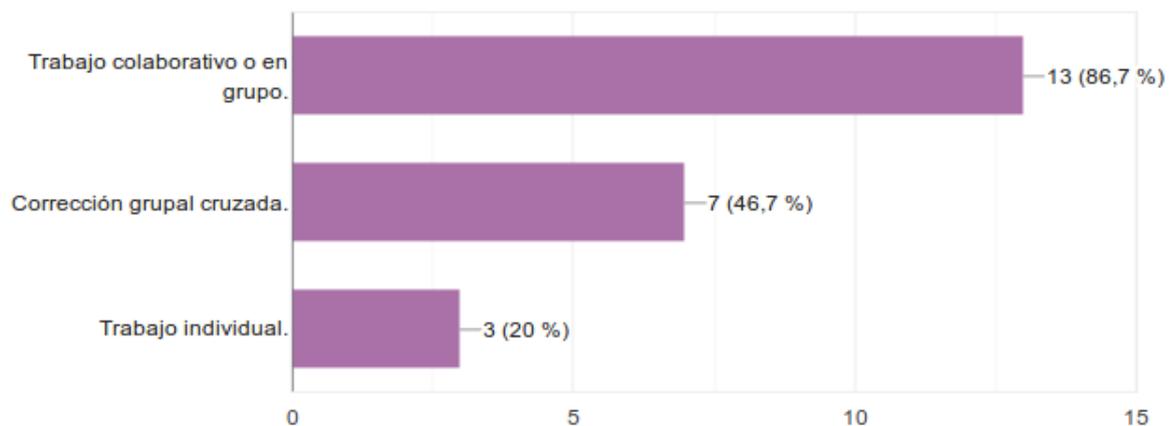
Son herramientas muy dinámicas.

Ya que mandamos nuestras dudas más perdonalmente.

Como justificación a la pregunta anterior, la mayoría consideró que las distintas herramientas son dinámicas, rápidas y permiten una comunicación más personalizada.

¿Qué actividades del aula virtual te resultaron más enriquecedoras? (Puedes elegir más de una opción)

15 respuestas



Con respecto a qué actividades del aula virtual consideran más enriquecedoras, la mayoría consideró que el trabajo colaborativo o en grupo fue lo más significativo, otros también resaltaron la corrección grupal cruzada y en un muy bajo porcentaje el trabajo individual como enriquecedor.

Justifica la respuesta anterior.

9 respuestas

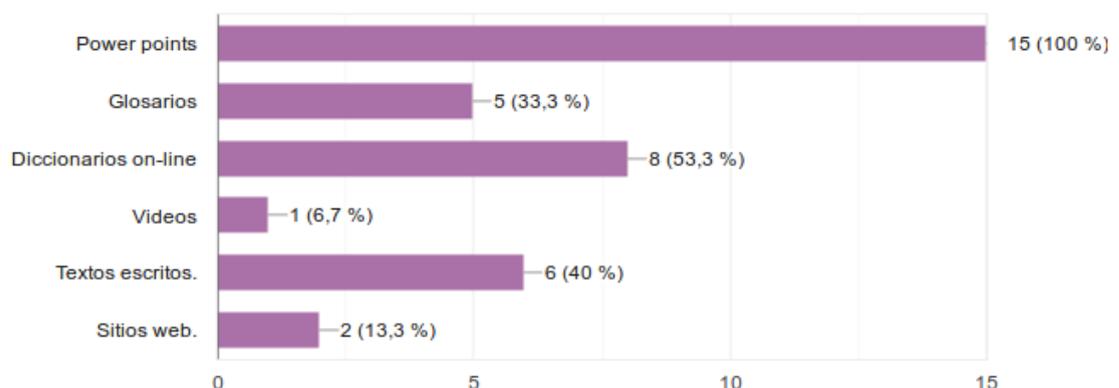
Tuvimos pocos trabajos grupales
El trabajo en grupo enriqueció mi inglés y comprensión lectora. La corrección cruzada me permitió detectar y volver a pensar en errores que se pueden cometer, de modo de tenerlos en cuenta para no comerlos.
El trabajo en grupo y las correcciones eran una gran ayuda
Es una linda experiencia el corregir a compañeros.
Es la mejor forma de tener comunicación con los compañeros.
Por crear una relación con los miembros del grupo
El trabajo grupal para acostumbrarnos a trabajar en grupo y la corrección cruzada por qué está bueno tratar de detectar un error.
Es enriquecedora la interacción.
Ya que interactuas con tus compañeros. Y tienes la posibilidad de corregir.

Como justificación, la mayoría resaltó la relevancia del trabajo grupal y de la corrección cruzada puesto que permiten interactuar, poder corregir y aprender de los errores.

En cuanto a la selección de los materiales de estudio y otros en el aula virtual, ¿cuál o cuáles consideras que han contribuido a un mejor aprendizaje? (Puedes elegir más de una opción)



15 respuestas

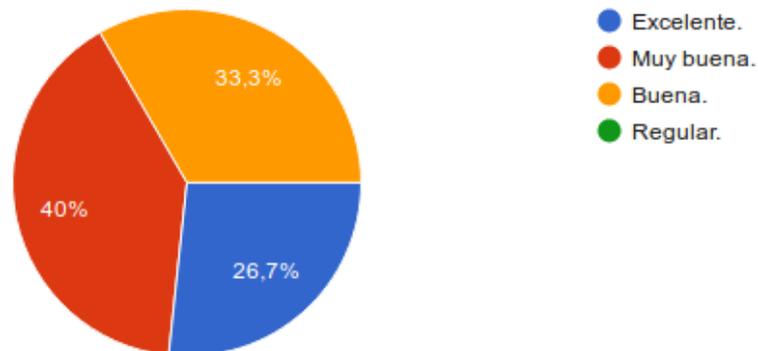


En cuanto a la selección de materiales de estudio y del aula virtual, una gran mayoría consideró que los power points contribuyeron a un mejor aprendizaje, en

menor medida y en forma descendiente siguieron los diccionarios online, los textos escritos, los glosarios, los sitios web y los videos.

¿Cómo calificarías el diseño del aula virtual? (elegir una sola opción)

15 respuestas



En cuanto al diseño del aula virtual algunos (un 26,7% aprox.) la considera excelente, un número mayor (un 40% aprox.) la considera muy buena y un número un poco menor (un 33,3% aprox.) la considera buena y no hay opiniones con respecto al ítem regular. Si bien, hay distintos niveles de calificación todos encuadran dentro de un nivel de satisfacción que va de excelente a bueno.

¿Cómo calificarías los trabajos prácticos del aula virtual?

15 respuestas

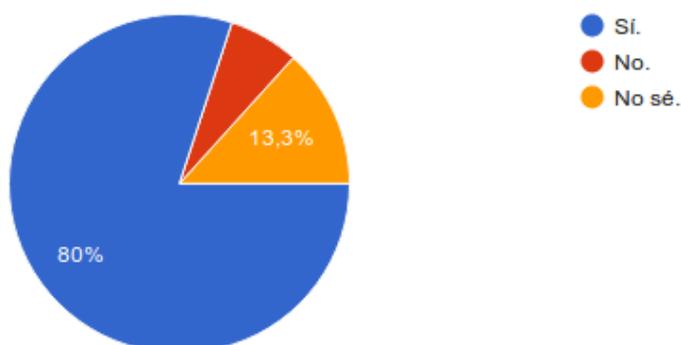


En cuanto a una calificación de la adecuación de los trabajos prácticos presentados en el aula, la totalidad de los alumnos coinciden en que fueron bastante adecuados.

Segunda parte:

¿Consideras que ha sido relevante la intervención de la docente monitoreando el trabajo en el aula virtual?

15 respuestas

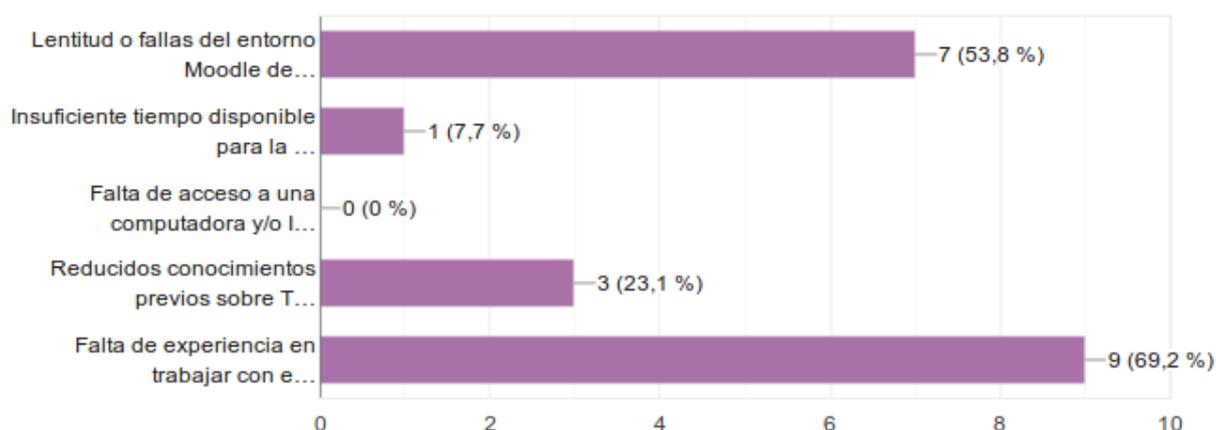


Por otra parte, una gran mayoría consideró relevante el monitoreo de la docente en el aula virtual, un número reducido contestó que no sabía y un número aún menor que no fue relevante la intervención docente.

Tercera parte:

¿Cuál fue o cuáles fueron las principales dificultades que has tenido al momento de trabajar en el aula virtual? (Puedes señalar más de una opción)

13 respuestas



Entre las dificultades que han tenido al trabajar en el aula virtual, más de la mitad de los alumnos expresó que la falta de experiencia con el trabajo en el entorno moodle fue el principal, para otro importante número de alumnos la lentitud o fallas del entorno fue la principal dificultad, en un menor número la principal dificultad fue los reducidos conocimientos previos sobre TICs y en un grado mucho menor la disponibilidad de suficiente tiempo para el trabajo en el entorno.

Otro. Especifica.

1 respuesta

Ninguna

Ante la posibilidad de agregar otras dificultades que la docente no haya incluido en el punto anterior, no se agregó ninguna.

¿Cuáles son las ventajas que te ha proporcionado el trabajo con el aula virtual?

9 respuestas

La disponibilidad de hora para entregar desde mi domicilio
Flexibilidad horaria.
Más rápida y sencilla, podía trabajar en cualquier momento que estuviese libre
Tiempos flexibles.
Las ventajas de usar el aula virtual es el tiempo que tienes para realizar el trabajo, y el poder subir el material en el momento que lo terminas. La disposición del contenido. Una forma distinta de interpretación ya sea individual o grupal. Me parece un buen recurso nuevo de aprendizaje, al que se le pueden ir implementando cosas nuevas. Muy útil y didáctico.
Más flexibilidad horaria y mayor disposición de los materiales
Flexibilidad horaria
Flexibilidad horaria.
No gastar en fotocopias y acceso rápido a los trabajos.

En cuanto a sus opiniones sobre las ventajas que ofrece el aula virtual, la mayoría de las respuestas reflejan la importancia de la flexibilidad horaria, rapidez y mayor disposición de los materiales.

Cuarta parte:

¿Qué sugerencias puede realizar para mejorar esta propuesta de innovación en el uso del aula virtual (modelo de enseñanza mixto) como complemento a la clase presencial?

6 respuestas

No sugeriría nada
Se debe mejorar la accesibilidad y disponibilidad del sistema Moodle en la Facultad de CyT.
Como sugerencia que se implemente más, ya que es un muy buen recurso para aprender.
Agregaría más ejemplos de traducciones
Mejorar el sistema informático que soporta el servidor MOODLE.
La corrección de los trabajos tiene que ser más rápida.

En cuanto a sus sugerencias para mejorar la propuesta educativa presentada, se menciona en particular mejorar la accesibilidad y disponibilidad del sistema Moodle en la facultad, y por otra parte agregar más ejemplos de traducciones y una corrección de los trabajos prácticos más rápida.

De las respuestas proporcionadas por los alumnos en el cuestionario final, se deduce que la aplicación de diferentes estrategias de lectura en las clases presenciales y en el aula virtual utilizando distintas herramientas didácticas y comunicativas en cada una de las clases, le permitió a los alumnos reconocer y evaluar sus habilidades y necesidades, identificar la necesidad de aplicar las estrategias. También señalan como ventaja una mayor exposición a la lengua extranjera, mejor manejo de los ritmos personales y el entusiasmo por parte de los mismos al trabajar con el aula virtual. Asimismo, cabe destacar que este cuestionario les permitió hacer una introspección y tomar conciencia de sus logros al final de la cursada.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES

Con respecto al impacto de la implementación del aula virtual en la adquisición de competencia lectora en alumnos del 1^{er} año del profesorado en Matemática se ha arribado a las siguientes conclusiones:

Desde un aspecto didáctico-pedagógico es posible afirmar, según los aportes de los alumnos en el cuestionario inicial y de cierre, que la metodología blended-learning ha contribuido significativamente a desarrollar, alentar y profundizar su competencia lectora de textos en inglés desde un enfoque constructivista del conocimiento. Esto coincide con las apreciaciones de Ardila y Bedoya (2006) en cuanto a la implementación del entorno mixto.

Como lo expresa Bartolomé (2004), en este proyecto la inclusión del entorno virtual en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, en forma progresiva y reflexiva, implicó el rompimiento con paradigmas de aprendizaje tradicionales, y requirió tanto en la docente como en los alumnos un proceso de adaptación y de reestructuración de sus roles a una nueva metodología. También Moran (2011) lo expresa muy claramente al afirmar que toda experiencia educativa es atravesada por dimensiones que son parte de los diferentes escenarios educativos o contextos y que junto con las características de este modelo permitirán apreciar las facilidades y dificultades que la misma puede presentar ante cada escenario. En un mismo nivel, Litwin E. (2003) hace especial hincapié en los desafíos que la educación a distancia afronta en la actualidad en cuanto a la adecuación de los soportes tecnológicos, las propuestas de enseñanza y la concepción del aprendizaje que la subyace, la producción de materiales que se alejen de lo tradicional y generen desafíos cognitivos a los estudiantes. En palabras de Gonzalez (2019) estas nuevas formas de pensar el proceso de enseñanza en un contexto mixto implican la combinación de la reflexión tecnológica y pedagógica, un importante desafío en el escenario actual.

En sus respuestas, los alumnos consideran que esta nueva metodología les ha permitido trabajar y comunicarse en formas diferentes a la tradicional y de este modo profundizar su interacción con la docente y otros alumnos. Les ha ofrecido

distintos procesos de aprendizaje, especialmente centrados en la adquisición progresiva de autonomía, de responsabilidad de su proceso de aprendizaje, les ha facilitado el acceso a fuentes de información, flexibilidad horaria y de lugar. También destacaron la importancia de disponer del material en formato digital y resaltaron que la interactividad de las herramientas les facilitó los procesos de aprendizaje de los contenidos del curso de manera más agradable y en forma colaborativa. Los trabajos prácticos les permitieron aplicar diferentes estrategias de lectura, identificar errores y evaluar su progreso. El cuestionario de cierre también reveló cómo los estudiantes tomaron conciencia de sus logros en cuanto a la comprensión.

Estas ventajas mencionadas por los alumnos coinciden en gran manera con las ventajas del e-learning citadas por Swan (2001); Garrison y Cleveland- Innes (2003); Thorne (2003); Cabero, Almenara (2005); Jiménez Esteller, Estupinya y Mans, (2006); y Cabero (2006) en este trabajo y especialmente con Marta Mena (2005) cuando afirma que esta modalidad educativa es “mediadora” en la relación pedagógica a través de distintos medios y estrategias; y al permitir establecer una particular forma de presencia institucional que ayuda a superar problemas de tiempo y espacio, la autonomía y la flexibilidad entre otros aspectos.

Aquí también se observa que la implementación de las estrategias y técnicas de aprendizaje implementadas por Brown y Nunan (1999); Calero (2011); Valdebenito Zambrano (2012); Osorno y Lopera (2012), Company Company y Cuétara Priede (2014); Díaz Cortez (2017) entre otros y que fueron el marco de referencia para la elaboración del material didáctico, el cuestionario inicial y las evaluaciones, han sido significativas puesto que en sus apreciaciones los alumnos reconocieron la importancia de la implementación de las mismas para poder comprender un texto.

Con respecto a las herramientas de comunicación como la mensajería y los foros que se usaron en este proyecto, de las respuestas de los alumnos se deduce que fueron una importante guía en el proceso de aprendizaje, les permitió identificar sus fortalezas y debilidades, fomentaron el aprendizaje colaborativo

basado en tareas y en la construcción colectiva del conocimiento. Cabe destacar que el más utilizado fue la mensajería y los alumnos argumentaron que es mucho más personal. Al comienzo gran parte de la comunicación estaba relacionada a temas técnicos de acceso al entorno, formato de entrega, fecha de entrega entre otros. Gradualmente se fue concentrando en preguntas dirigidas a los temas dados.

En cuanto a los materiales en el aula virtual, los alumnos consideraron que el curso estaba muy bien diseñado, el material era adecuado, fácil de comprender y que facilitaba el aprendizaje puesto que disponían de las explicaciones fuera de clase. Estas afirmaciones coinciden con lo expresado por Aguaded y Cabero (2013) quienes afirman que el éxito del B-learning en el ámbito educativo radica en las ventajas que éste ofrece, tales como la flexibilización, la creación de un entorno adaptado a las características y necesidades del alumno, las facilidades para introducir y renovar los contenidos y materiales de enseñanza.

La implementación de esta metodología resultó ser todo un desafío puesto que los alumnos, si bien son nativos digitales, sólo un alumno estaba habituado a trabajar con el aula virtual, mientras que la mayoría no tenía práctica de ninguna tipo. Es más, al principio muchos de ellos manifestaron inquietudes con respecto a la parte técnica, que se fueron resolviendo paulatinamente hasta que lograron independizarse. Los alumnos manifestaron dificultades de conexión para acceder al entorno por lo que fue necesaria su organización personal en momentos en que el aula estaba disponible.

Las reflexiones de los alumnos con respecto a su proceso de aprendizaje ayudado por la metodología empleada, son visibles en la evaluación final, puesto que una importante mayoría acreditó un nivel de comprensión significativo. Por otra parte, si bien los estudiantes en el cuestionario inicial manifestaron no tener preferencia por la lectura de textos escritos en inglés, demostraron una actitud favorable hacia la lectura en la lengua y concientización en cuanto a la necesidad de aprender el idioma inglés en el contexto universitario.

La aplicación en forma consciente y asidua de las estrategias de aprendizaje durante todo el curso, en la clase presencial y extra áulico a través de los trabajos prácticos, promovió un aprendizaje inductivo por parte de los alumnos, apoyados en sus conocimientos previos para realizar las actividades prácticas y consultando la teoría para clarificar dudas o reforzar sus conocimientos. Es relevante destacar la importancia que los alumnos le dieron al aprendizaje de las convenciones lingüísticas de la lengua inglesa y al uso de estrategias para poder “decodificar” el lenguaje puesto que generalmente evitan este camino más arduo y realizan una interpretación lineal que parece más sencilla pero conlleva desafortunadamente a una mayor dificultad para adquirir competencia lectora. En lo que respecta al tiempo dedicado al estudio y la interacción con la docente y otros alumnos, el aula virtual facilitó e incrementó el mismo en gran medida.

Parafraseando a Marta Mena (2005), este entorno educativo le permitió capacitar en forma permanente al flexibilizar el espacio y el tiempo, atender las necesidades educativas de muchos alumnos a la vez, promover la autonomía y utilizar diferentes vías de comunicación entre otros.

En palabras de Moran (2011), el entorno ofreció hipermeabilidad, o sea, elaborar y diseñar contenidos que contengan variedad de recursos en diferentes formatos que permitieron la interacción, favoreció el andamiaje personalizado y colectivo, permitió enriquecer las propuestas educativas con diseños nuevos para trabajar el desarrollo de competencia lectora desde diferentes aspectos, técnicas y estrategias en un contexto virtual asincrónico que acompaña al contexto áulico presencial sincrónico.

Esto resultó ser una gran ventaja, puesto que comparando con la clase presencial con un contacto muy acotado, el aula virtual les permitió comunicarse con más frecuencia durante el transcurso de la semana hasta el encuentro presencial. Esto permitió mayor contacto con la cátedra, facilitó el proceso de aprendizaje y que la docente, teniendo en cuenta dudas presentadas en el aula o mensajería, pudiera retomar o aclarar una temática en particular.

Las sugerencias realizadas por los alumnos en el cuestionario de cierre con respecto a la necesidad de agregar más actividades de práctica y de ofrecer retroalimentación de las actividades con mayor frecuencia son consideradas

como base para mejorar el aula virtual, reflexionar sobre el rol docente y ahondar en la implementación de otras herramientas que el entorno ofrece para mejorar su labor.

Entre estos aspectos, la docente considera que una de las herramientas de comunicación que no fue usada en su potencial fue el foro. Si bien se incentivó el uso del mismo en todas las actividades, los alumnos sólo lo utilizaron en aquellas actividades en que era obligatorio. Las preguntas se realizaron en forma más personalizada a través de la mensajería. No obstante, se considera que a futuro la docente debe incentivar aún más el uso de esta herramienta comunicativa como instrumento de participación.

Al ser este proyecto una experiencia innovadora para su práctica educativa, la docente considera que el trabajo en forma mixta ha resultado sumamente significativo y enriquecedor, teniendo en cuenta que el punto de partida de este proyecto fue la necesidad de una alternativa diferente a las clases de comprensión lectora tradicional en inglés. Desde la convicción de que el trabajo con las TICs promovería una mayor interacción con los alumnos y facilitaría el proceso de aprendizaje en alumnos del primer año de la universidad, el proyecto tuvo un gran impacto en su rol al asumir una función más de facilitadora o moderadora que de instructora, enriqueciendo sus prácticas áulicas con propuestas educativas alternativas que conlleven a facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Barberá Elena y Antoni Badia (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* Vol. 2 - N.º2 / noviembre.
- Bartolomé, Antonio (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, pp. 7-20
- Bartolomé, A. (2001). Universidades en la Red. ¿Universidad presencial o virtual?. *Crítica*, LII(896), 34-38.
<http://www.lmi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/bartolomeSPcritica02.pdf>
- Baugh, A. y Cable, T. (2002). *A history of the English language*. Londres: Routledge.
- Benedetti, Laura; Arrizabalaga Stella; Coscia Marina; Arriaga Constanza. Experiencia con el uso de B-learning en los cursos universitarios de lectocomprensión en lengua extranjera. Argentina. [Http: www.sedici.unlp.edu.ar](http://www.sedici.unlp.edu.ar)
- Berdugo Torres, M. (2001). Integración de tecnologías multimedia en la enseñanza de lenguas. *Lenguaje*, nº 28 (84-107), Colombia: Universidad del Valle.
- Bixio, Cecilia (2005), *Enseñar a aprender*. Rosario, Ed. Homo Sapiens.
- Brandl, K. (2002). Integrating Internet Based Reading Materials into the Foreign Language Curriculum: From Teacher-to-Student-Centered Approaches. *Language Learning & Technology* Vol. 6, nº 3, (87-107) [en línea]. Disponible en: <http://llt.msu.edu/vol6num3>.
- Cáceres Susana E. (2016) *Diseño de una propuesta tecnológica para la enseñanza y difusión de la Capacitación en Inglés a los estudiantes libres*. Facultad de Psicología de la U.N.L.P.
- Camba, Maria E (2006). Didáctica de la lengua. (http://formacion-docente.idoneos.com/index.php/Did%C3%A1ctica_de_la_Lengua/).
- Carnicina, P. *et al* (2011). Proyecto de Reformulación de la Enseñanza de Inglés en las carreras de Ingeniería en la UTN. IV Jornadas de Inglés para carreras de Ingeniería, Mar del Plata.

- Castillo, D (2004). *La Comunicación en la Educación*. Ed. Stella. Buenos Aires.
- Carullo, A., Marchiaro, S. y Pérez, A. (2010). Estrategias cognitivas y metacognitivas en hispanohablantes debutantes en lectura intercomprensiva en lenguas romances, en: P. Doyé y F.J. Meissner, eds., *Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension. Projects and Perspectives*. Tübingen: Narr Verlag, pp. 250-266.
- Cassany, Daniel (2012). *En-línea'. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Chiappero, María Cecilia; Balma, Blanca y Spataro, Claudia (2011). El uso de Moodle para fomentar el uso de estrategias de comprensión auditiva en el aula de Lengua Inglesa I. Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, publicado en la Revista DIGILENGUAS n.o 8.
- Claro Magdalena (2010). Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes. Estado del arte. *Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) Colección Documentos de proyectos*, Naciones Unidas, Santiago de Chile, septiembre.
- Duque García Mari Mar y Ana Ibáñez Ramos (1999). El aprendizaje de idiomas en la era tecnológica: ¿Ciencia-ficción o realidad?. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 11, pp. 72-86
- Ferreira Cabrera Anita y Sandra Morales Rios, (2009). La efectividad de un modelo de Aprendizaje combinado para la Enseñanza del inglés como lengua Extranjera: estudio empírico, *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, Concepción (Chile), 46 (2), II Sem, pp. 95-118.
- Fook, F. S., Kong, N. W., Lan, O. S., Atan, H., & Idrus, R. (2005). Research in e-learning in a hybrid environment – a case for blended instruction. *Malaysian Online Journal of Instructional echnology* 2.
- Fritz, Graciela; Cabrera, Karina; González Carreras, Gladys; Mayol, Cristina (2011). El uso de estrategias para mejorar la comprensión de textos académicos en inglés a través de Blended Learning. *The Language Teacher JALT Publications* [Online]
- García Salinas, J. y A. Ferreira Cabrera (2010). Entrenamiento en estrategias de aprendizaje de inglés como lengua extranjera en un contexto de aprendizaje combinado. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 8(4), 17- 40.

- García Salinas, Jaime, Anita Ferreira Cabrera y Sandra Morales Ríos, (2012). Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología. *Onomázein* 25, 15-50.
- Gómez, Sofía Gabriela; Poliche, María Valeria y Korzeniewski, María Isabel (2011). El Aula Virtual aplicada a la enseñanza de Inglés con Fines Específicos desde una perspectiva metacognitiva: resultados preliminares. Facultad de Tecnología y Ciencias Aplicadas. UNCa, publicado en la Revista DIGILENGUAS n.o 8.
- González Mónica Gilda, María José Marcovecchio, Viviana Margarit, Laura Ureta (2008). Tipología de estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora en inglés en la modalidad EAD. *RED revista de Educación a Distancia*, Universidad de Murcia, septiembre, vol. III, número 020.
- Litwin, Edith (2000) (Compiladora). *La Educación a Distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Amorrortu editores S.A, Buenos Aires.
- Martín, C. Adriana (2011). Explorando Nuevos Recursos Virtuales con Alumnos de Informática: Aplicaciones educativas a las clases de Inglés. Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. UNSJ. San Juan, Argentina, Revista DIGILENGUAS n° 8.
- Meissner, F. (2010). *La didáctica de la intercomprensión y sus repercusiones en la enseñanza de las lenguas: el ejemplo alemán*. Synergies Chili, 6, pp. 59-70.
- OCDE . (2009). Tomorrow's skills today. Student performance in PISA 2009". .OCDE (en prensa).
- OCDE Informe Español. (2011). PISA - ERA 2009 Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos. Madrid: Instituto de Evaluación.
- Otto, F. (2000). Bringing Technology to English Language Learning: Making it work. Revista HOW, (12).
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.

BIBLIOGRAFÍA DEL MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

- Aguaded, J. I. y Cabero, J. (Coords.) (2013). *Tecnologías y Medios para la Educación en la E-Sociedad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Alyousef, H. (2005). Teaching reading comprehension to ESL/EFL learners. *The Reading Matrix*, 2(5), 143-154.
- Ardila, María Elena; Bedoya, Juan Rodrigo (2006) . La inclusión de la plataforma de aprendizaje en línea MOODLE en un curso de gramática contrastiva español-inglés. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, vol. 11, núm. 17, enero-diciembre, 2006, pp. 181-205 Universidad de Antioquia Medellín, Colombia.
- Ávila, P. y Bosco, M. (2001). Ambientes virtuales de aprendizaje - una nueva experiencia. Trabajo presentado en el 20th. International Council for Open and Distance Education. 1-5 Abril, 2001. Dusseldorf, Alemania.[En línea] Disponible en: http://investigacion.ilce.edu.mx/panel_control/doc/c37ambientes.pdf.
- Barroso, J. y Cabero J. (Coords.). (2013). *Nuevos escenarios digitales. Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la formación y desarrollo curricular*. Madrid: Pirámide.
- Borrás, I. (1993). Developing and assessing Practicing Spoken French. A multimedia program for improving speaking skills. *Educational Technology Research and Development*, 41(4),91-103.
- Burgos Aguilar, J. (2004). Generaciones en la historia de la EaD. Hacia un modelo de quinta generación de EaD. Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia. 2004 Abr 4[cited 16 Jul 2005] http://www.ateneonline.net/datos/15_03_Burgos_Vladimir.pdf.
- BRUNER, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor
- Cabero Almenara, J. Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXIV (3), núm. 135, julio-septiembre, 2005, pp. 77-100 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior Distrito Federal, México.

- Cropley, A. J. y Kahl, T. N. (1983). *Distance education and distance learning: Some psycho-logical consideration* . Distance Education, 4 (1), 27-39.
- Cukierman, U. (2009). Las Tecnologías y la Educación, En U. Cukierman, J. Rozenhauz, y H. Santángelo (Eds.).Tecnología educativa. Recursos, modelos y metodologías (pp. 6-88). Buenos Aires: Pearson Education.
- Chacón, C. y Chacón, M. (2011). El Uso del Portafolio en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Acción Pedagógica 20, 3 2 - 4 1”.
- Dmitrenko, V. (2012). El inglés como “lengua puente” para la enseñanza-aprendizaje de ELE/L2. En: B. Blecua, S. Borrell, B. Crous y F. Sierra, eds., Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. XXIII Congreso Internacional ASELE. [online] Girona: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, pp. 358-369.
- Díaz-Barriga, A.F. y Hernández, R.G. (2004). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. 2ª ed., McGraw Hill, México.
- Enciclopedia práctica del docente, (2004). Cultural, S.A. Madrid, España.
- Diaz Cortez, Ma. (2017). Lectocomprensión del inglés para estudiantes universitarios: descripción de similitudes léxicas entre el español y el inglés en textos del área de las ciencias químicas. Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas.
- ECHEVERRÍA, J. (2000). Educación y tecnologías telemáticas. Revista Iberoamericana de Educación. No 24. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie24f.htm>
- Fainholc, B. (2012). *Una Tecnología educativa apropiada y crítica: nuevos conceptos*. Buenos Aires Editorial Humanitas. Lumen magisterio.
- Fainholc, B. (2008). *Programas, profesores y estudiantes virtuales: una sociología de la educación a distancia*. Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Fainholc, B. (2011). *Distance and flexible de ucation. Applying ICT for an innovative and Open learning*. New York: Nova Sciences.
- Fainholc, B. (2012). *Aprendizaje electrónico mixto*. Germany/España : Editorial EAE.

- Fainholc, B. (2011). La evaluación de los programas educativos virtuales de nivel universitario en Argentina, en Rama, C, Domínguez Granda, J. Editores. Observatorio de la educación virtual de América latina. Perú: Universidad Católica de los Ángeles de Chimbote.
- Friss de Kereki, I. (2003). Entornos de Aprendizaje basados en técnicas de Gestión del Conocimiento. (Tesis inédita de Doctorado). Universidad Politécnica de Madrid, España. [En línea] Disponible en: <http://www.ort.edu.uy/fi/pdf/Tesis.pdf>
- García Aretio, L. (1999). Historia de la Educación a Distancia. RIED, 2(1), 11-40. <http://ried.utpl.edu.ec/?q=es/node/103>
- García Aretio, (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel Educación, España.
- García Aretio, L. (1986). Nuevos retos educativos y educación no presencial. Disponible en: [http://www.uned.es/catedraunesco-ead/articulos/1986/nuevos retos educativos y educación no presencial.pdf](http://www.uned.es/catedraunesco-ead/articulos/1986/nuevos%20retos%20educativos%20y%20educaci%C3%B3n%20no%20presencial.pdf).
- García Aretio, L. (1987). Hacia una definición de educación a distancia. Boletín informativo de la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia. Abril. Año 4, N.18.
- García Aretio, L.(1999). Fundamento y componentes de la educación a distancia . Disponible en: http://www.utpl.edu.ec/ried/index.php?option=com_content&task=view&id=71&Itemid=53
- García Aretio, L. (1999). Historia de la educación a distancia . Disponible en: <http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol2-1/historia.pdf>
- Goñi, J.M. (Coord.).(2000). *El currículo de Matemáticas en los inicios del Siglo XX*. Barcelona: GRAO
- Gross S., B. (2002). Constructivismo y Diseño de Entornos Virtuales de Aprendizaje. RE. Revista de Educación. Didácticas Específicas, 1, 225-250.
- Jimenez Esteller, L., Estupinya, P. y Mans, C. (2006). Potencial de un entorno virtual de aprendizaje en asignaturas ECTS semipresenciales. La perspectiva del profesorado, en Congreso Edutec: La educación en entornos virtuales: calidad y efectividad en el e-learning". ISBN: 84-690-0126-4. Disponible en: <http://edutec.urv.net/CDedutec/cast/comun-pdf/francisco-perez%20fernandez.pdf>

- Garrison, D. y Cleveland-Innes, M. (2003). Critical factors in student satisfaction and success: Facilitating student role adjustment in online communities of inquiry. Comunicación presentada a Sloan Consortium Asynchronous Learning Network Invitational Workshop, Boston, MA.
- Garrison D. y Anderson T. (2010). *El e-learning en el siglo XXI Investigación y práctica*. Ediciones OCTAEDRO. Barcelona.
- Grzega, J. (2005). The Role of English in Learning and Teaching European Intercomprehension Skills. *Journal for EuroLogistiX*, 2, pp. 1-18.
- Henao-Álvarez, O. (2001). Competencia lectora de alumnos de educación básica primaria: una evaluación en escuelas públicas de Medellín. *Revista Interamericana de Bibliotecología*. Vol.24, No. 1: 45-67.
- Holmberg, B. 1985. The feasibility of a theory of teaching for distance education and a proposed theory. ZIFF Papiere 60. ERIC, ED 290013.
- INEE. (2008). Resumen del marco de referencia PISA. Competencia lectora. Dirección de Proyectos Internacionales y Especiales". Documento inédito.
- López, B.G. y Rodríguez, L.M. (2003). La evaluación alternativa: oportunidades y desafíos para evaluar la lectura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. III Número 17:67-98.
- Keegan, D. (1988). On defining distance education. En D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives* (pp. 6–33). New York: Routledge.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Orlando: Academic Press.
- Lázaro, J. (2007). La enseñanza mediante tareas y un ejemplo de su aplicación en el diseño del método. En PÉREZ, J. I. *La evaluación como instrumento de mejora de la calidad del aprendizaje. Propuesta de intervención psicopedagógica para el aprendizaje del idioma Inglés*. Tesis Doctoral. Universidad de Girona, España.

- Macías, C. (2013). *Contribución del griego y el latín a la creación del léxico científico-técnico del español*. *Thamyris*, n. s. 4, pp. 167-190.
- Mateo, J. 2006. Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 24, nº 1: 165-186
- Marsh, George; MCFadden, Anna y Price, Barriejo (2003). *Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes*. En *Online Journal of Distance Learning Administration*, (VI), Number IV", Winter 2003
- Mena, Marta. (1994). La convivencia institucional de las modalidades de educación presencial y a distancia: competencia o cooperación?. En Litwin, Edith, Maggio, Mariana y Roig, Hebe (compiladoras) *Educación a Distancia en los 90. Desarrollo, problemas y perspectivas* Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Programa UBA XXI.
- MENA, Marta y otros. (2005). *El diseño de proyectos de educación a distancia*. Buenos Aires. La Crujía.
- Merzig, B. (2010). Importancia de los rasgos fonético-fonológicos y grafémicos y su interrelación para la intercomprensión de las lenguas germánicas inglés, alemán y neerlandés. En: V. Castel y L. Cubo de Severino, eds., *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Mendoza: Editorial FFyL, UNCuyo, pp. 831-839.
- Morán, L. (2011). *Modelos de enseñanza en la formación online: Contrastes y transposiciones con la formación presencial*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Moore, Graham M. (1989). Three types of Interaction. En: *The American Journal of Distance Education*, Vol. 3, No. 2.
- Moore, Graham M.(1997).Theory of transactional distance.
<http://www.aged.tamu.edu/research/readings/Distance/1997MooreTransDistance.pdf>
- Moore, M., & Anderson, W. (Eds.). (2003). *Handbook of distance education*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.

- Moore, M. (2007). The theory of transactional distance. En M. G. Moore (Ed.), *Handbook of distance education*(pp. 89-108). Mahwah, NJ, EE.UU.: Lawrence Erlbaum associates, Publishers.
- Motteram, Gary y Pete Sharma. (2009). Blending Learning in a Web 2.0 World. *International Journal of Emerging Technologies & Society*. Vol.7-No2, pp 83-96: <http://educationblogcsu.blogspot.com.ar/2009/10/this-weeks-featured-journal-article.html>
- Negroponete, Nicolas. (1995). *Being digital*. Vintage books. New York.
- Orellana A., Hudgins T. y Simonson M. (Eds.). (2009). *The Perfect Online Course*. U.S.A: Information Age Publishing.
- Rovai, A. P. (2003). Strategies for grading online discussions: Effects on discussions and classroom community in Internet-based university courses. *Journal of Computing in Higher Education*, 15(1),89–107. [En línea] Disponible en: <http://ecomp6202.pbworks.com/f/Week3reading+-+rovai.pdf>
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. En D.G. Bobrow y A. Collins *Representation and Understanding: Studies in cognitive sciences*". Nueva York: Academic Press.
- Salinas, J. (1999). ¿Qué se entiende por una institución de educación superior flexible?. Comunicación presentada en “Congreso Edutec 99. NNTT en la formación flexible y a distancia”, 14 a 17 de septiembre de 1999, Sevilla. <http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/>
- Silva, J. (2011). *Diseño y moderación de entornos virtuales de aprendizaje*" .Colección. Educación y Sociedad Red. Barcelona: editorial UOC.
- Swan, K. (2001). *Virtual interaction: Design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses, in Distance Education*. 22, 306–331.
- Stanovich, K.,E. (2000). *Progress in Understanding Scientific Foundation and New Frontiers*. New York- London: The Guilford Press.
- Taylor James C. (2001). *Fifth Generation: Distance Education*. Disponible en: <http://www.usq.edu.au/users/taylorj/>

- Thorne, K. (2003). *Blended learning: how to integrate online & traditional learning*. Londres: Kogan.
- Turoff, M., Harasim L., Hiltz, R. y Teles L. (1995). *Learning Networks: A field guide to Teaching and Learning*. Cambridge, Massachussts: MIT press.
- Zacharis, N. (2009). Fostering Students' Participation In Online Environments: Focus On Interaction, Communication And Problem Solving. *Journal of College Teaching & Learning*, 6(2).[En línea] Disponible en: <http://journals.cluteonline.com/index.php/TLC/article/viewFile/1169/1153>
- Unamuno, V. (2011). *Lengua. Serie para la enseñanza 1 a 1º*. [pdf] Bs. As.: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://bibliotecadigital.edu>

BIBLIOGRAFÍA REFERIDA A LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

- Anderson, G. And Herr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos. (Teacher Research: Action Research as a valid form of knowledge generation.) En I. Sverdlick (Ed.) La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción. Buenos Aires: Noveduc.
- Hernández Sampieri y otros (2014). Sexta edición. *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Interamericana Editores México.
- Litwin Edith (2009). Dificultades en el aprendizaje de la metodología de la investigación. Disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/magis>
- Samaja, Juan (2004). *Epistemología y Metodología para una teoría de la Investigación Científica*. 3ra Edición. Buenos Aires. Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Sabino, C. (2014). *El proceso de Investigación*. Editorial Episteme. Guatemala.
- Sirvent, M.T. (2003). El proceso de investigación. Ficha I. Cátedra de Investigación y Estadística Educacional I. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. OPFyL
- Sirvent, M Teresa y Rigai Luis (2012). Investigación Acción Participativa Un desafío de nuestros tiempos Para la construcción de una sociedad democrática. PROYECTO PÁRAMO ANDINO. Disponible en: <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=56482>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía, Medellín.

ANEXOS