



APRENDIZAJES ACADÉMICOS MEDIADOS POR LA PLATAFORMA DIGITAL DE LA UNLAM

THE UNLAM'S DIGITAL PLATFORM AS A MEAN TO ACADEMIC LEARNING

Ana Bidiña¹

anabidina@gmail.com

Liliana Luppi²

lililupp@gmail.com

Jazmín Rodríguez³

Jazmjr@gmail.com

Nora Smael⁴

norasmael@gmail.com

Universidad Nacional de La Matanza
Argentina

Resumen

En el marco del proyecto “Enseñanza-aprendizaje en la universidad: nuevos modos de leer y escribir 2” se realizó una experiencia con el uso de la plataforma Materias Interactivas en Línea (MIeL) de la UNLaM durante el segundo semestre de 2015 con los alumnos de la materia Seminario de Comprensión y Producción de Textos del Curso de Ingreso 2016. El objetivo fue comprobar la pertinencia de las TIC en general, y de esta plataforma en particular, como instrumento de complementación y mediación digital en el desarrollo de la materia en las clases presenciales. Para esta experiencia se tuvieron en cuenta los lineamientos conceptuales referidos al uso de las TIC y la alfabetización digital (Cassany, 2000, 2013), la construcción de entornos virtuales (Asinsten, 2007), el uso de foros (Buil, Hernández, Sese y Urquizu, 2012), y los conceptos de lectura (Van Dijk y Kintsch, 1983) y alfabetización crítica (Cassany, 2006,

2010). La metodología aplicada fue de desarrollo experimental. En este artículo se analizan el uso del foro y una actividad de lectura en pantalla, a la luz de los datos relevados por evaluaciones específicas y por una encuesta. Los resultados obtenidos muestran que la mediación digital puede constituirse en un aporte significativo para el aprendizaje de contenidos académicos; reafirman el carácter multidireccional del foro y permiten considerar a las TIC como herramienta positiva para la lectura académica y crítica; además, señalan la necesidad de continuar con la alfabetización digital en toda la población estudiantil del ingreso.

Palabras claves: Plataforma digital - Ingreso universitario - Mediación de conocimientos – Foro - Lectura académica

Abstract

In the framework of the project "Teaching-learning at the University: new reading and writing ways 2", it was performed an experience using the UNLaM's Online Interactive Courses platform (Miel). The experience was conducted during the second semester of 2015 with the students of the Text Comprehension and Production Seminar of the 2016 Admission Course. The objective was to check the overall appropriateness of the TIC, and, in particular, the digital platform as a tool for the compliment and digital mediation for the course's in-person classes. For this experience, it was taken into account the conceptual orientation referred to the use of TIC and digital alphabetization (Cassany, 2000, 2013), the construction of the virtual environment (Asinsten, 2007), the forums use (Buil, Hernández, Sese y Urquizu, 2012), and the reading and critical alphabetization concepts (Van Dijk y Kintsch, 1983; Cassany, 2006, 2010). The applied methodology was experimental. In this article, the use of the platform forum and an on-screen reading activity are analyzed, using data from specific evaluations and a survey. The obtained results show that the digital mediation may constitute a significant contribution to learning academic contents; they confirmed the multi-directional nature of the forum, and allow to consider the TIC as a positive tool for academic and critic reading; in addition, the results demonstrate the necessity to continue with the digital alphabetization of the whole student population of the admission process.

Keywords: Digital platform - University admission - Knowledge mediation - Forum- Academic reading

Recepción: 22-04-2018

Aceptación: 30-11-2018

INTRODUCCIÓN

En el equipo de trabajo de Seminario de Comprensión y Producción de Textos del Curso de Ingreso de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) se plantearon nuevos desafíos en orden al objetivo general que guía la investigación de la cátedra: mejorar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de lectura y escritura en el curso de ingreso. Estos nuevos desafíos se relacionan con las nuevas formas de leer y de escribir que posibilitan las TIC.

En investigaciones anteriores (Bidiña, Luppi e Smael, 2014a, 2014b, 2014c) se encontró que los estudiantes que cursan el ingreso en la UNLaM, aunque pertenecen a diferentes culturas letradas, en su mayoría participan de la cultura digital, en línea con los conceptos de “visitantes” y “residentes digitales” (White, David, 2008), en lugar de “nativos” e “inmigrantes” (Prensky, 2001). Los nuevos conceptos se basan en la idea de que los usuarios y miembros de la red la utilizan dependiendo más de las motivaciones personales que los mueve a hacerlo y del propio contexto que de la edad o experiencia que tengan. En los alumnos de la UNLaM, los modos de participación muestran diferencias que deben ser tenidas en cuenta, sobre todo en la etapa de ingreso, que es cuando se produce el pasaje entre la cultura escolar y la académica (Bidiña, Luppi e Smael, 2015).

El Seminario de Comprensión y Producción de Textos atiende las competencias psicosociolingüísticas y discursivas (Van Dijk y Kintsch, 1983), imprescindibles para la lectura crítica de textos académicos (Cassany, 2006, 2013), y en la experiencia de la que da cuenta el presente artículo en particular, se incorporó elementos de alfabetización digital desde las perspectivas pedagógicas de la “multimodalidad” (Kress, 2001) y de las “multialfabetizaciones” (Cope y Kalantzis, 2010).

A partir de este marco, el proyecto de investigación “Enseñanza-aprendizaje en la universidad: nuevos modos de leer y escribir 2”, consistió en realizar una experiencia con el uso de la plataforma “Materias Interactivas en Línea” (MIeL) de la UNLaM durante el segundo semestre de 2015 con los alumnos de la materia Seminario de Comprensión y Producción de Textos del Curso de Ingreso 2016. Se partió de la

hipótesis de que los medios tecnológicos son herramientas que favorecen y complementan el trabajo realizado por los profesores de la cátedra en el aula y permiten el acercamiento a los nuevos modos de leer y escribir.

El objetivo general de la experiencia fue conocer el uso que los alumnos hicieron de las TIC en esta plataforma, como instrumento de mediación digital en esa complementación y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura académica.

La experiencia se desarrolló durante el segundo cuatrimestre de 2015. Se trabajó con la totalidad de los alumnos del Curso de Ingreso, que en esta instancia fueron 18.500. En la plataforma MleL los alumnos contaban con contenidos, glosario y foro, como se observa en la Figura 1.



Figura 1. Foto de UNLaM – MleL
Fuente: UNLaM

En la sección de “Contenidos” se publicaron diferentes documentos que se correlacionaron con los contenidos desplegados en la materia durante el cuatrimestre: presentación de la materia e indicaciones para trabajar en MleL, una consigna de trabajo de lectura a distancia para desarrollar en el receso y material audiovisual extra para la ampliación de los conocimientos específicos, entre otras.

En el “Glosario” se definieron conceptos centrales de la asignatura. Y el “Foro” fue una herramienta de comunicación entre docentes y estudiantes para la publicación de mensajes visibles para todos, donde los alumnos plantearon sus dudas.

A través de la plataforma se buscó, por un lado, acompañar el aprendizaje del aula; para eso se desplegaron, por semana, en forma correlativa con los contenidos curriculares, foros de debate y de consulta de los temas de la materia. Por otro lado, también se diseñó una actividad de lectura en pantalla que pretendía profundizar en la enseñanza de la lectura como un proceso estratégico (van Dijk y Kintsch, 1983) y, a su vez, atender el contexto de producción y otros aspectos críticos (Cassany, 2006, 2013).

En este trabajo se presenta el análisis de los resultados del uso del foro, de la actividad de lectura en pantalla y los resultados de una encuesta final que respondió una muestra de alumnos.

1. Marco teórico

Para diseñar la actividad de la que da cuenta este trabajo se tuvieron en cuenta los lineamientos conceptuales referidos a: el uso de las TIC y la alfabetización digital (Cassany, 2000, 2013), la construcción de entornos virtuales (Asinsten, 2007), el uso de foros (Buil, Hernández, Sese y Urquizu, 2012) y los conceptos de lectura (van Dijk y Kintsch, 1983) y alfabetización crítica (Cassany, 2006; Cassany y Castellá, 2010).

Con la aparición de las TIC es necesario considerar las implicaciones y necesidades de la alfabetización digital para la interacción y acceso al conocimiento, pues con la introducción de Internet se multiplicaron las maneras de leer y escribir. En su artículo “De lo analógico a lo digital”, Cassany (2000) indica que de ninguna manera la educación puede ser igual que hace treinta años. En las aulas hay que incorporar la alfabetización digital centrada en las capacidades específicas que impone el soporte digital. Hay que comprender a las TIC como una extensión de las potencialidades del lenguaje. El mismo autor plantea la necesidad de añadir un nuevo concepto: “alfabetización digital”, centrado en las capacidades específicas que impone el soporte digital (Cassany, 2013).

La incorporación del texto digital en la vida diaria y en la escuela está demandando la revisión de los procesos de alfabetización en todos los formatos. Las páginas y los sitios web, los blogs, las wikis, los videojuegos y los libros digitales combinan diferentes lenguajes o modos y, por lo tanto, se conciben en el marco de la “multimodalidad” (Kress y van Leeuwen, 2001). Este tipo de interacción permite trabajar con el otro y aprender del otro en diferentes contextos, participar de manera abierta en blogs, publicaciones, videos y foros.

La experiencia que se llevó a cabo en la UNLaM, especialmente en el uso del foro y en la lectura en pantalla, se encuadra en un modelo educativo orientado al aprendizaje integrado y contextualizado (Asinsten, 2007). Se trata de un aprendizaje activo, que tiene en cuenta lo que el alumno ya sabe; y según esta concepción es sobre todo un proceso social, colaborativo, basado en la interacción. Este modelo educativo requiere de un docente mediador; la didáctica debe basarse en la actividad, la investigación y la bidireccionalidad docente-alumno, fomentando la autonomía del estudiante e integrando las TIC al currículum.

Coll (2005) desde una perspectiva sociocultural y constructivista expresa que el aprendizaje es un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido a los contenidos. Agrega que el proceso de interacción entre estudiantes permite que se pongan en marcha procesos interpsicológicos de construcción del conocimiento que favorecen la significatividad del aprendizaje. En este sentido, los foros son espacios colectivos que permiten crear una zona de comunicación, intersubjetividad y colaboración entre los estudiantes y docentes, crear una comunicación multidireccional de tipo asincrónica con retroalimentación diferida. Con respecto a los foros en general, se identifican como sus características más relevantes la existencia de fuentes de información clasificadas por tema, el interés común que comparten los miembros, la naturaleza asincrónica (por lo que un mensaje puede ser respondido en cualquier momento y posteriormente queda visible para que cualquiera lo lea), la potencial multidireccionalidad, la comunicación reflexiva, en general, más que en la comunicación oral porque el alumno piensa más cómo

expresar una idea (Buil et al., 2012). Los foros asociados a un soporte didáctico, en general, se complementan y realimentan con la intervención del docente que promueve, apoya y retroalimenta los diálogos.

Otro aspecto a tener en cuenta es que la cátedra trabaja con la enseñanza de la lectura desde una perspectiva psicosociodiscursiva y crítica. Esta perspectiva se sostiene, principalmente, en el trabajo de dos autores, van Dijk y Cassany.

van Dijk y Kintsch (1983) proponen el “Modelo estratégico de comprensión textual”. Para este modelo, la comprensión de un texto se entiende como un proceso mental constructivo e intencionado que permite al lector (re)construir el significado del texto a partir de los datos que este ofrece y de sus conocimientos previos, en función de un objetivo acorde a las demandas del contexto social.

El modelo supone que la comprensión se lleva a cabo a partir de estrategias, que son de índole personal y que permiten al lector utilizar sus propios conocimientos y la información del texto de manera flexible. El conocimiento estratégico implica que haya conciencia de la existencia de un objetivo y que exista intencionalidad por parte del lector.

Las estrategias le sirven al lector para organizar y reducir el caudal de información que recoge del texto en unidades semánticas mayores que conforman la “macroestructura” semántica. De acuerdo con van Dijk y Kintsch (1983), tres son los tipos de estrategias que intervienen en la lectura de un texto: estrategias de lenguaje, estrategias gramaticales y estrategias discursivas. Estas últimas incluyen la selección de la información cultural relevante para la comprensión del texto; las estrategias sociales vinculadas al contexto particular -institución, evento- en el que se produce el texto; las estrategias pragmáticas relacionadas al acto de habla; estrategias semánticas y estrategias que distinguen los tipos textuales.

Este modelo, a su vez, se inscribe en un enfoque sociocultural del proceso de lectura. Cassany (2006) explica que la concepción sociocultural destaca los aspectos sociales que son propios de la perspectiva crítica. El significado de los textos se construye en contextos sociales, políticos y culturales, que provocan en los receptores unas

interpretaciones determinadas histórica y localmente. El lector debe saber interpretar estos contextos y situarse respecto a ellos para entender el texto de manera completa (Cassany y Castellá, 2010).

A partir del desmoronamiento de las grandes narrativas de la modernidad se hizo indispensable la posibilidad de comprender el mundo y los discursos que lo rodean y lo constituyen. Desde este punto de vista, cualquier texto tiene contenido e ideología y saber procesarlos y comprenderlos requiere recuperar ambas cosas. Por ideología se entiende el propósito del texto, así como también, el conjunto de representaciones sociales que configuran una cultura, el conocimiento, los valores y las actitudes que comparten los miembros de una comunidad, y que se insertan inevitablemente en cualquier discurso producido en la misma y para la misma.

Esta concepción de lectura llevó a la cátedra a trabajar en particular el contexto de producción y circulación de los textos, el conocimiento del autor, su ideología, las problemáticas que le interesan o *quaestio*, el propósito del texto y el género discursivo.

Desde estas perspectivas la lectura fue trabajada como un proceso que requiere de cuatro pasos: lectura de paratextos, lectura global, lectura por párrafos y resumen.

En síntesis, para esta experiencia se trabajó en forma paralela con la cátedra de Seminario de Comprensión y Producción de Textos para integrar las TIC a la tarea del aula, en la búsqueda de iniciar una alfabetización digital y tomando como base de las actividades una perspectiva psicosociodiscursiva y crítica de lectura.

2. Marco metodológico

Con el objetivo de conocer qué uso le dieron los alumnos a la plataforma digital como complementación de las clases presenciales, el análisis de la experiencia fue cuantitativo y cualitativo. La metodología utilizada permitió reconocer la incidencia de las consultas a distancia, los intercambios y la finalidad de ellos (aclarar dudas, ampliar conocimientos, variar los modos de aprendizaje, actualizar información en el

caso de inasistencias, brindar información útil). Las muestras y los instrumentos de recolección de datos variaron según el objeto de estudio.

Para el análisis del foro, sobre un universo de 18.500 alumnos cursantes, se seleccionaron como muestra los 953 mensajes que se publicaron. Sobre estas intervenciones se realizó un análisis cuantitativo, que permitió clasificarlas según su función y su direccionalidad, y también cualitativo.

Para el análisis del grado de comprensión lectora alcanzado en la actividad a distancia de lectura, se tomó del mismo universo de alumnos una muestra de 65 comisiones, lo que representa 35% del total de las 186 comisiones, y se tuvieron en cuenta las evaluaciones grupales efectuadas por los docentes a cargo de esas comisiones, realizadas sobre la base de las estrategias psicodiscursivas y socioculturales que se pretenden desarrollar en la cátedra; estos datos fueron analizados también de manera cuantitativa.

Con respecto a la función de complementación de la plataforma en general, se aplicó un autoinforme semiestructurado, “encuesta”, sobre una muestra menor a las anteriores, 191 alumnos de distintas carreras, que permitió recolectar datos relacionados con la percepción que los estudiantes tuvieron de la experiencia.

3. Resultados y Discusión

En el análisis que se desarrolla a continuación, se tuvo en cuenta el uso del foro como herramienta de comunicación (3.1.) (Buil et al., 2012), la actividad de lectura en pantalla (3.2.) (Cassany, 2013; van Dijk y Kintsch, 1983) propuesta durante el receso a los alumnos y una encuesta final (3.3.) para evaluar la recepción de la plataforma MleL en los alumnos del Curso de Ingreso.

3.1. El Foro: una herramienta de comunicación estudiantes-docentes

El foro se organizó temáticamente desde su estructura, con tópicos abiertos progresivamente por las tutoras a medida que las unidades temáticas se abordaron en las clases presenciales de la materia, para que los alumnos plantearan sus dudas.

La duración del período de funcionamiento relevado fue de 137 días. En ese período se publicaron 953 mensajes en total, 519 correspondientes a estudiantes (54,46%) y 434 a docentes (45,64%).

Para el análisis de esos mensajes, se hizo una clasificación en las siguientes categorías: por un lado, con respecto a los mensajes correspondientes a estudiantes: a) no pertinentes/errores (es decir, mensajes en blanco, saludos, consultas por otras carreras sobre las que no se responde); b) cierre de diálogo/agradecimientos; c) consulta/comentario. Los comentarios implican: saludos y relatos de experiencias; repreguntas, sobre consulta de otro alumno o sobre respuesta del docente a la consulta propia o de otro; la respuesta de un alumno a otro alumno. Por otro lado, con respecto a los mensajes de docentes, las categorías fueron: responde; responde sobre repregunta; señala no pertinencia o dirige a otra parte del foro.

Entre los 519 mensajes de los estudiantes, se encuentran 20 no pertinentes o errores (3,85%), 46 de cierre de diálogo/agradecimiento (8,86%), 361 de consultas (69,55%), 64 repreguntas (12,33%) y 29 respuestas a preguntas de otro alumno (5,58%). Esto se puede observar en el Figura 2.

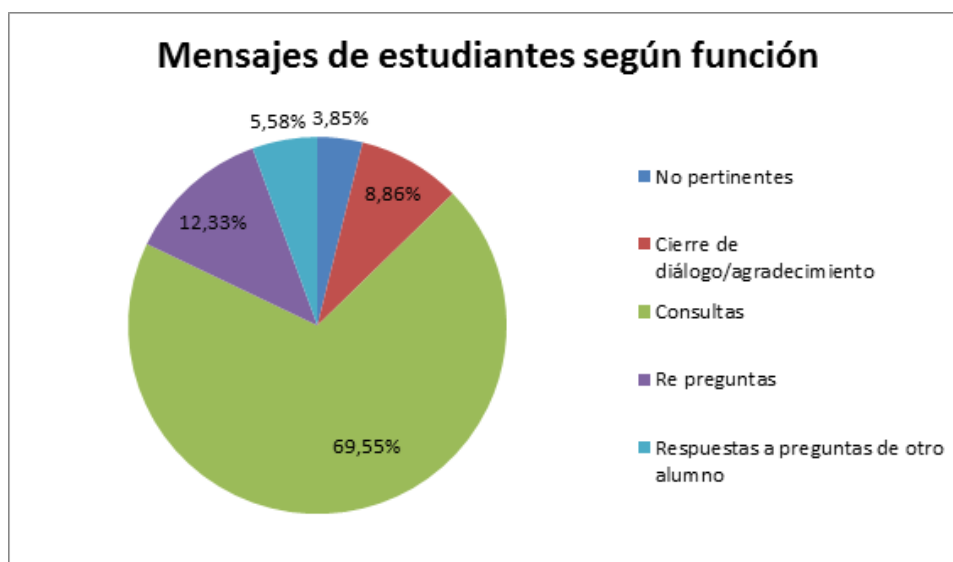


Figura 2.
Fuente: elaboración propia.

Entre los 434 mensajes de las docentes, 356 son respuestas a preguntas (82%), 50 son respuestas sobre repreguntas (11,52) y 24 mensajes señalan la no pertinencia o dirigen a otra parte del foro (5,52%). Esto se ve en la Figura 3.

Estas cifras sugieren un intercambio predominantemente entre estudiantes y docentes, en la modalidad consulta/respuesta, con casi 82% de mensajes de los alumnos orientados a este fin (considerando conjuntamente consultas/comentario y repreguntas) y más del 93% de los mensajes de docentes como respuestas a consultas.

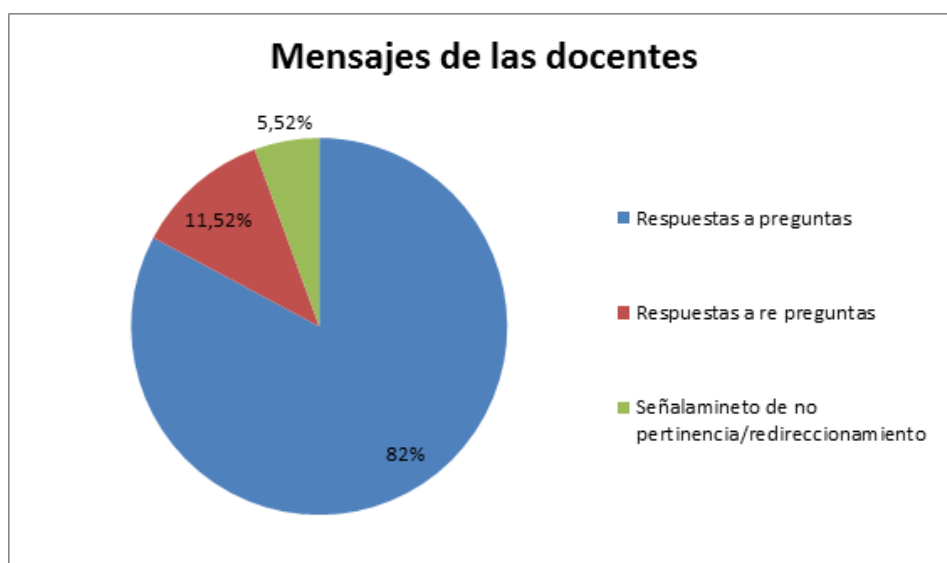


Figura 3.
Fuente: Elaboración propia.

Estos resultados perfilan una dinámica dialógica bidireccional fluida que instala al foro como herramienta útil para el acompañamiento de la materia. La comunicación entre alumnos a través de los mensajes como respuestas a preguntas de otros estudiantes fue, por otro lado, escasa pero no inexistente (5,58% de las intervenciones de estudiantes). Esto permite conjeturar que la herramienta del foro puede ser utilizada en una dinámica de aprendizaje colaborativo en la que los estudiantes cooperen en la construcción de conocimientos con sus pares.

El 5,58% de mensajes de docentes que señalan la no pertinencia de la consulta, o específicamente dirigen a otra parte del foro, confirman el carácter reglado de este instrumento y sugieren que en algunos casos no existe por parte de los estudiantes la

lectura previa de los contenidos del foro, tanto respecto de la estructura propuesta como de los mensajes previamente publicados. Esto plantea la necesidad de alfabetización digital para el universo de estudiantes para el correcto uso de las herramientas propuestas.

Paralelamente, 8,86% de mensajes de agradecimiento por la respuesta recibida, o cierre de diálogo, señalan que existe una concepción no mayoritaria del espacio del foro como espacio de intercambio “dialogal”.

En cuanto a la estructura de las intervenciones de los alumnos que usan el foro para canalizar preguntas y consultas pertinentes (82%), se observa en primer lugar que señalan la dificultad, la duda, etc. antes de realizar la pregunta o bien de indicar el requerimiento. La introducción a la misma está precedida por la emoción, lo que le provoca, lo que siente el alumno. Se trata de una justificación de su intervención, como se observa en los siguientes ejemplos:

(1) “Disculpen las molestias, pero necesito que me respondan a la pregunta...”

(2) “Hola disculpen si ya se tocó el tema de la conclusión, pero me cuesta en el final de la conclusión...”

(3) “Me cuesta mucho reformular texto”

La segunda parte de las intervenciones se encuentra armada como una pregunta sobre un tema o bien un requerimiento acerca de la resolución de una consigna. En el primer caso se requiere explicación (81%), en el segundo caso se requiere la corrección del tutor (19%).

En el caso de requerimiento sobre la resolución de consignas, se trata de intervenciones concretas respecto a la corrección de consignas resueltas por los mismos alumnos, por ejemplo:

(4) “Hola, hice el punto 4 del modelo de examen del texto (...), en el que hay que transcribir 3 marcas de enunciación y explicar cómo se relacionan con el punto de vista del autor, y quisiera saber si lo hice bien.” (...)

Dentro del primer caso, el de explicación, el que ocupa la mayoría de las intervenciones de los alumnos en el foro, podemos distinguir dos tipos de preguntas. Por un lado, las directas (5) (6) y (7), con signos de interrogación y que requieren la respuesta del interlocutor (42%) y, por otro lado, las indirectas (8), que no incluyen signos de interrogación y transmiten la cuestión a través de otros recursos lingüísticos, como son los llamados "verbos de habla" (39%):

(5) "¿Cuál es la diferencia entre marca de enunciación y de subjetividad?"

(6) "Ahora mi duda es: ¿qué diferencia hay entre punto de vista y opinión?"

(7) "¿Qué significa que un texto tenga enunciación marcada o no marcada?"

(8) "Hola! Tengo una duda sobre subjetivemas y modalizadores"

El tipo de preguntas varió entre las funcionales e instrumentales y las cognitivas y de desarrollo de trabajos que debían realizar para la cátedra.

En síntesis, el análisis de las intervenciones de los alumnos muestra un predominio de preguntas directas e indirectas que requieren la explicación de aspectos puntuales de la tarea de Seminario.

A su vez, la apertura progresiva de los temas en el foro y las indicaciones de las docentes contribuyeron al carácter reglado y al orden en la discusión de los temas. Los temas abiertos siguieron el orden secuencial de las unidades del módulo de la materia, más algunos temas adicionales sobre cuestiones organizativas, recomendaciones generales de inicio y fin de la cursada.

Este análisis del uso del foro nos lleva a pensar que, como primera aproximación a una plataforma digital, los alumnos del Curso de Ingreso utilizaron el foro como una herramienta de comunicación bidireccional y de aprendizaje entre alumnos/docentes, y en menor medida entre alumnos/alumnos en una dinámica de aprendizaje colaborativo. Por otro lado, se observa una necesidad de seguir trabajando algunos aspectos necesarios para un buen intercambio en una plataforma digital.

3.2. La actividad de lectura en pantalla

La actividad de lectura en pantalla se diseñó para que los alumnos la realizaran en el período de receso de cuatro semanas que tuvo la materia durante la cursada. La actividad no fue obligatoria y tuvo dos objetivos: que los alumnos no perdieran la continuidad de lo trabajado en clase durante el receso, y que practicara la lectura comprensiva y crítica de un texto ayudados por las posibilidades que brindan las TIC.

El material de esta actividad se diseñó considerando que la lectura implica un proceso (van Dijk y Kintsch, 1983; Cassany, 2006) que contempla los aspectos contextuales, semánticos, discursivos y pragmáticos. El material para que los estudiantes trabajaran se organizó en cinco documentos, que se incorporaron en la solapa "Contenidos". Consistió en una guía de trabajo con las indicaciones generales; una guía de lectura que tuvo en cuenta los cuatro momentos del proceso de lectura: lectura de paratextos, lectura global, lectura por párrafos y resumen, y que incluía variadas actividades relacionadas con las estrategias necesarias; el texto que estaba intervenido con subrayados y links; y, por último, un cuestionario para guiar la comprensión y otro cuestionario de metacognición.

Una vez concluido el período de receso, en la primera semana de clase, cada comisión hizo la evaluación de la tarea de manera presencial con su profesor o profesora del aula. Posteriormente, los profesores elaboraron informes de esta tarea, de los que se analizaron los resultados.

De los informes de los profesores, se obtuvieron los siguientes datos.

1- Los alumnos que no hicieron la actividad fueron 35 comisiones en total, 54% de la muestra. Manifestaron que la causa fue porque priorizaron otra materia en 25 comisiones (38% de la muestra) o porque no tuvieron interés, en 10 comisiones (15% de la muestra).

2- Los grados de comprensión se establecieron de acuerdo con el marco teórico que sustenta la cátedra. Por ello, se consideró que habían alcanzado un grado "alto" los alumnos que identificaron las ideas centrales del texto fuente, tanto en el nivel

macroestructural como en el microestructural, y que las pusieron en relación con el contexto de producción y circulación. En el grado "medio" se ubicaron los que reconocieron las ideas principales, pero con algunas dificultades, y que relacionaron el texto con algunos aspectos de su contexto. El grado "bajo" correspondió a quienes no pudieron reconocer ninguno de los elementos explicitados anteriormente.

El grado de comprensión promedio alcanzado fue evaluado por los profesores como "bajo" en 4 comisiones, representa 11,5% de la muestra; "medio" en 27,77%, y "alto" en 4, 11,5% (Figura 4).

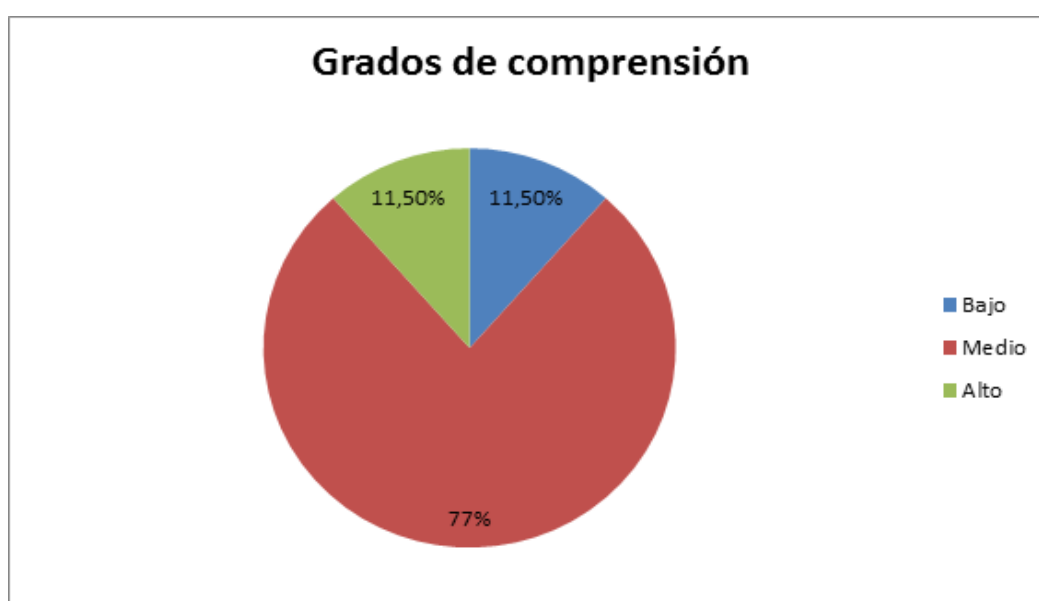


Figura 4.
Fuente: elaboración propia.

También se relevaron las dificultades y los temas bien resueltos. Se observó que las dificultades que detectaron los profesores fueron, como se muestra en la Figura 5, identificar la cuestión de debate social o *quaestio* en el que participa el texto argumentativo y la hipótesis del texto leído en respuesta a esa problemática (en 9 comisiones); explicar expresiones (en 8); la comprensión del texto (en 5 comisiones); realizar las actividades de metacognición (en 1); leer en la pantalla (en 1). En cuatro comisiones los alumnos declararon haber tenido dificultades de acceso a la plataforma y/o a los contenidos.

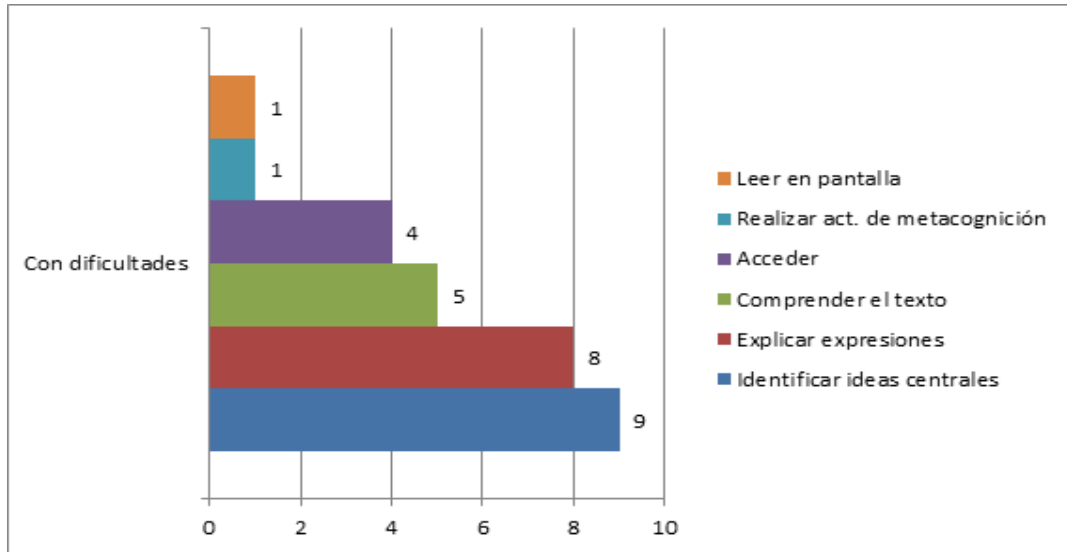


Figura 5: Dificultades.
Fuente: elaboración propia.

Los temas mayoritariamente bien resueltos, como puede apreciarse en la Figura 6, fueron el ámbito de producción y circulación del texto en 4 comisiones, la identificación de *quaestio* y de hipótesis en 2, las actividades de metacognición en 4 y resolvieron bien -en general- todas las tareas en 7 comisiones.

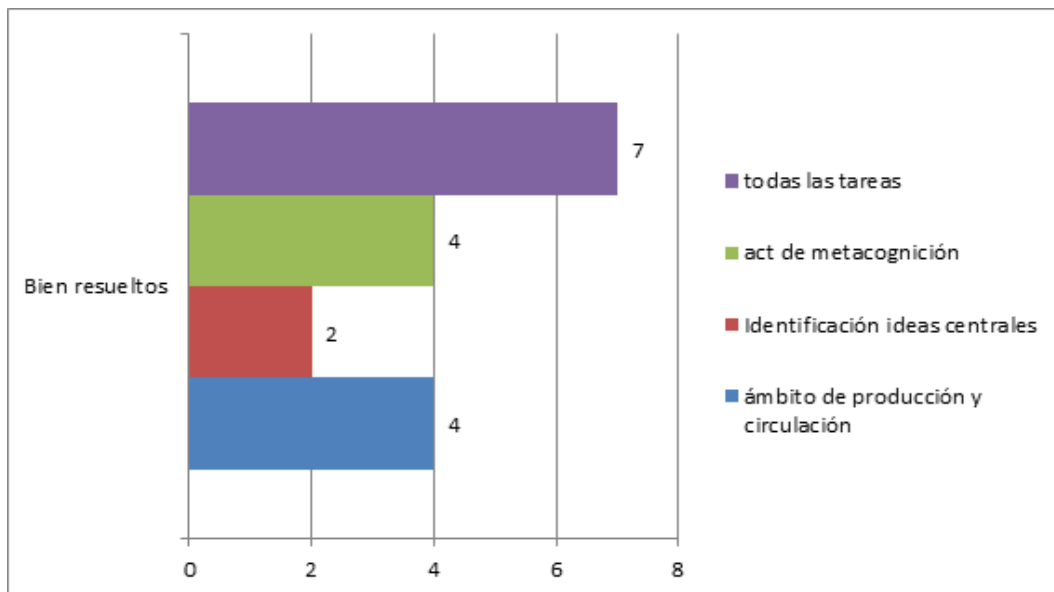


Figura 6. Temas bien resueltos.
Fuente: elaboración propia.

Del análisis de los datos obtenidos del trabajo de lectura en pantalla, pueden plantearse algunas ideas.

El primer objetivo de esta experiencia, que los alumnos permanecieran relacionados con los contenidos y actividades más importantes de la materia durante las cuatro semanas en que no cursarían Seminario, no fue alcanzado. Solo 4% de los inscriptos realizó la tarea. Es un número muy reducido que indica que la propuesta de hacer una actividad a distancia no obligatoria no fue completada por la mayoría. Aunque un porcentaje adujo no haber tenido interés en hacer la tarea, gran parte de esta reacción se explica porque priorizaron la otra materia que estaban cursando en ese momento. Esto se corroboró con los comentarios hechos por los alumnos y los docentes.

El segundo objetivo de esta experiencia, que los estudiantes practicaran la lectura comprensiva y crítica de un texto similar a los trabajados en clase presencial, ayudados por las posibilidades que brindan las TIC, fue alcanzado satisfactoriamente por quienes participaron de la tarea. Se observaron resultados dispares en aspectos específicos; por ejemplo, identificar la *quaestio* y la hipótesis fue lo más o lo menos logrado según las comisiones, aunque prevalecieron los que tuvieron dificultades. Pero, en general, el grado de comprensión del texto alcanzado fue bueno (88,5% entre medio y alto).

Desde la perspectiva crítica se observó que fueron bien resueltos ciertos ítems, como situar el discurso en el contexto sociocultural de partida. Entre otros aspectos, este punto incluye la capacidad de identificar el propósito y situarlo en el entramado de intereses de la comunidad; reconocer y saber interpretar el escrito según su género discursivo.

En resumen, la actividad de lectura a distancia no tuvo el nivel de participación de los alumnos esperado; sin embargo, para aquellos que la realizaron resultó positiva en términos del grado de comprensión alcanzado.

3.3. La encuesta

La encuesta se realizó una semana antes de la finalización de clases con el objetivo de relevar el uso de la plataforma, identificar qué secciones resultaron más útiles para los

alumnos y conocer su opinión sobre aspectos positivos y negativos del uso de la plataforma MleL.

Se encuestó una muestra de 191 alumnos de distintas carreras.

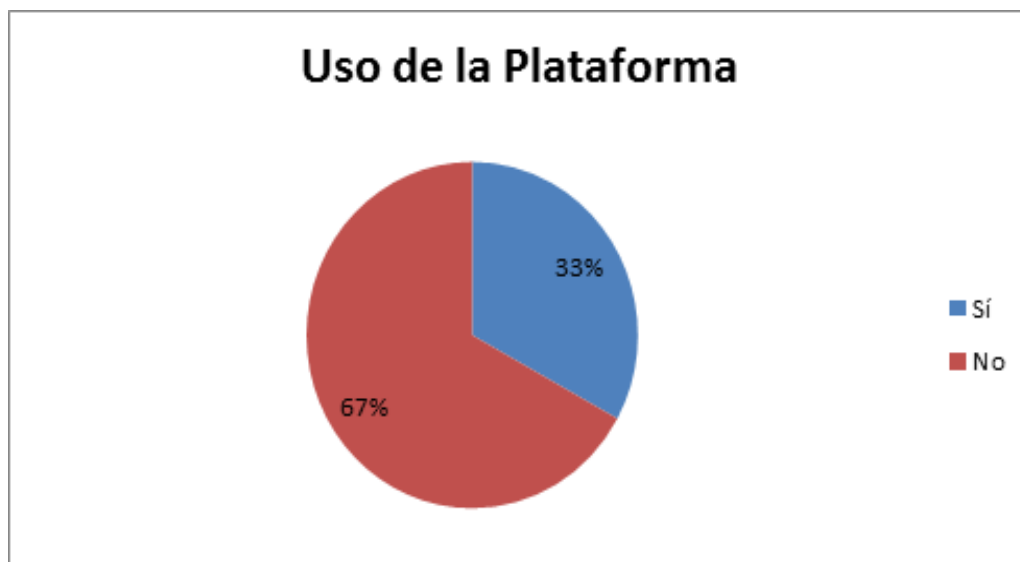


Figura 7.

Fuente: elaboración propia.

Las dos primeras preguntas buscaron indagar sobre el uso que hicieron los alumnos de la plataforma MleL. Si la consultaron o no y por qué.

De los alumnos encuestados, 63 manifestaron que habían usado la plataforma en algún momento, es decir, 33% de la población que participó de la encuesta (Figura 7).

Los argumentos referidos a la participación de los alumnos fueron agrupados por tema.

Argumentos positivos

- Por curiosidad o interés: “por curiosidad”, “entré para mirar”, “me interesaba el contenido”.
- Para consultar o ampliar conocimientos: “para informarme”, “porque me resultó un poco difícil la materia y necesité consultar”, “porque es una herramienta para

comprender mejor los contenidos de la materia”, “para leer definiciones del glosario”, “consulté dudas en el receso”.

- Para realizar tareas: “consulté para realizar trabajos”, “para resolver la tarea de lectura en pantalla”, “para ver temas de clase porque falté”, “bajar copias”.

- Para leer lo que escribieron otros: “me pareció una buena idea, entré para consultar correcciones a otros”, “para usar los comentarios”.

Argumentos negativos

- Por desinterés o desinformación: “no intenté entrar”, “soy *recolgado*”, “me olvidé”, “no sabía de su existencia”, “me manejé con el manual”, “no ingresé porque no tuve dificultades”, “no lo necesité”, “por falta de tiempo”.

- Por no tener acceso a Internet o por no saber usarlo: “no tengo acceso a Internet desde mi casa”, “no pude entrar porque soy mala con la tecnología”, “no sabía la contraseña”, “no uso computadora”.

En la segunda pregunta se buscaba saber si los alumnos que la consultaron tuvieron dificultades para ingresar. Se analizaron los 63 alumnos que sí consultaron la página y respondieron que no tuvieron dificultad 53 alumnos. Representan 84%. Los que sí tuvieron dificultad fueron 10 alumnos. Representan 16%.

En la tercera pregunta se les solicitó que indicaran qué parte de la plataforma habían consultado: foro, glosario, contenidos, lectura en pantalla; y que hicieran una valoración de esos espacios con una escala de: mala, regular, buena y muy buena.

Las respuestas mostraron que 43 alumnos utilizaron el foro, 41 el glosario, 50 contenidos y 51 la actividad de lectura en pantalla. En esta valoración hecha por los alumnos se observa que la actividad de lectura en pantalla (51) y los contenidos (50) fueron un poco más consultados que el foro (43) y el glosario (41). Se observa que los cuatro elementos tuvieron un uso similar en las cantidades.

También se pudo apreciar que la valoración general total de las distintas partes que ofrecía la plataforma fue positiva, con 57 “muy bueno” y 108 “bueno”. La valoración

“regular” aparece en 10 ítems, ninguno la consideró “mala”, y mencionaron problemas para entender su uso 10 veces. Esto se observa en la Figura 8.

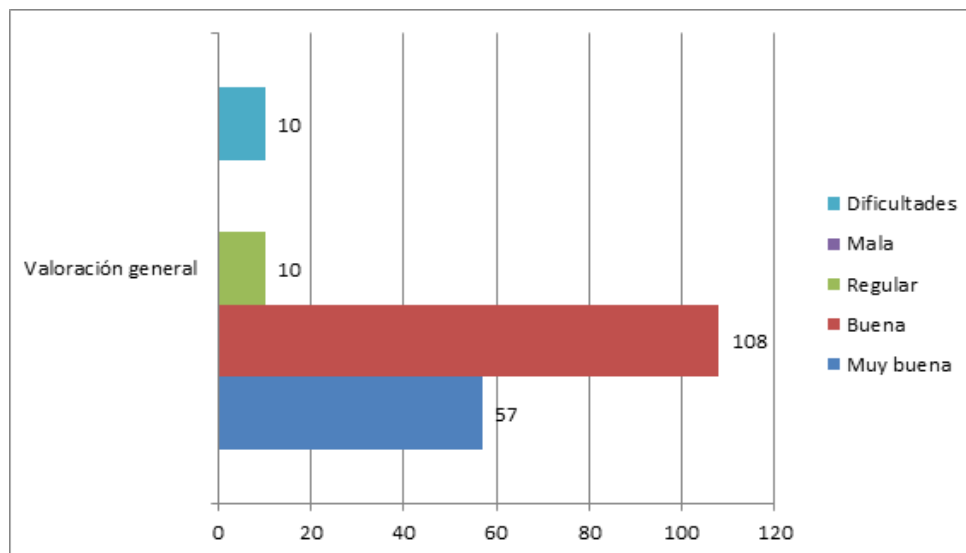


Figura 8. Valoración de la plataforma.

Fuente: elaboración propia.

El último ítem les permitía hacer comentarios o sugerencias. La valoración de la plataforma MleL fue muy positiva:

“Me parece útil para todos.”

“La plataforma es muy útil para los ingresantes. Este método nos ayuda a cada uno de los ingresantes en forma positiva.”

“Me sirvió para aclarar dudas del momento y leer dudas de otros y aclaraciones.”

“Las correcciones son muy productivas.”

Del análisis de la encuesta surge que hubo una alta participación de los alumnos del Curso de Ingreso en la plataforma MleL como apoyo para las actividades del aula y que la valoración fue mayoritariamente positiva. Pocos tuvieron dificultades para ingresar, y todas las propuestas (contenidos, glosario, foro y actividad de lectura en pantalla) fueron consultadas.

Pero, además, del análisis surgen otros datos relevantes para esta investigación. Uno tiene que ver con la cantidad de alumnos que consultó la plataforma; el otro, que se deriva del anterior, se relaciona con las características de los foros.

La primera información que no se buscó pero que quedó evidente en la encuesta fue la alta participación, más de lo que algunos números reflejan. Sobre un total de 18.500 alumnos se recibieron 953 consultas, esto representa 5,15% de los inscriptos. Sin embargo, en la muestra tomada a través de la encuesta se observó una participación de 33% y muchos alumnos comentaron que no escribieron en el foro, pero leyeron los contenidos o el glosario o las consultas de otros. Del análisis de los datos obtenidos en la encuesta surge un dato interesante para esta experiencia digital, pues un alto número de alumnos utilizó la plataforma.

De la observación del predominio del diálogo bidireccional del foro surge la segunda, pues parecía que no hubo una apertura multidireccional, como proponía la bibliografía consultada (Buil et al., 2012). Sin embargo, a través de la encuesta, se observó que los foros de consulta fueron leídos por muchos más alumnos de los que efectivamente escribieron (un mensaje puede ser respondido en cualquier momento y posteriormente queda visible para que cualquiera lo lea). Con esto quedaría en evidencia la característica multidireccional de los foros, que en esta experiencia particular también se cumple.

CONCLUSIONES

La experiencia digital llevada a cabo con la plataforma MleL de la UNLaM, dirigida a todos los alumnos de Seminario de Comprensión y Producción de Textos del curso de ingreso, ha permitido comprobar la pertinencia del uso de las TIC como instrumento de mediación digital (Cassany 2000, 2013; Asinsten, 2007) que complementa la tarea del aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los temas académicos.

En este trabajo se analizó en particular la intervención de los alumnos en la plataforma en dos formatos: el foro (Buil et al., 2012) y una actividad de lectura digital (Cassany, 2006, 2013; Van Dijk y Kintsch, 1983). Asimismo, se analizó una encuesta tomada a los alumnos para poner en relación los datos obtenidos sobre la participación de estos y su representación respecto de la accesibilidad y la utilidad de la plataforma.

Del análisis del foro se desprende que fue una herramienta útil para la comunicación alumno-docente fuera del aula. Los diálogos en su mayoría fueron entre docente-alumnos, aunque también hubo intervenciones entre alumno-alumno. Aparece muy desarrollado el concepto dialogal propio de un foro en la estructura dominante pregunta-respuesta, aspecto “bidireccional”. Sin embargo, muchos alumnos declararon en la encuesta que no habían intervenido de manera directa en la plataforma, sino para leer lo que otros escribieron y las respuestas de las docentes, lo que pone en evidencia el aspecto “multidireccional” del foro (Buil et al., 2012). Esto los llevó a no necesitar hacer consultas, puesto que ya habían sido realizadas por otros.

Desde la labor docente, el foro estuvo estructurado en relación con las temáticas de la asignatura, y las intervenciones de las profesoras ordenaron y redireccionaron las participaciones de los alumnos para organizar los temas consultados y debatidos. Las preguntas de los alumnos fueron de orden instrumental, cognitivas y de desarrollo, con una preponderancia de consultas que buscaban la explicación por parte del docente de temas puntuales de la materia.

A su vez, la apertura progresiva de los temas en el foro y las indicaciones de las docentes contribuyeron al carácter reglado y al orden en la discusión de los temas. Sin embargo, se observa la necesidad de seguir trabajando con los alumnos aspectos necesarios para el buen intercambio en una plataforma digital.

En cuanto a la actividad de lectura en pantalla, si bien fue resuelta por pocos alumnos, muestra que las herramientas que proveen las TIC permiten ampliar y diversificar el repertorio de estrategias de acercamiento al texto enfocando la lectura como un proceso estratégico (van Dijk y Kintsch, 1983). También favorecen la puesta en relación del texto con su contexto de producción, lo que constituye un aspecto esencial de la lectura crítica (Cassany, 2006; Cassany y Castellá, 2010). En los comentarios de los alumnos fue significativa, entre otras cosas, la mención de los videos y links como ayuda para “acercarse de otra manera al texto”. Esto corroboraría la necesidad de tener en cuenta la relación del texto con el hipertexto y con el contexto para facilitar una comprensión crítica. El buen nivel de comprensión alcanzado por los estudiantes

que participaron de la experiencia alienta la prosecución de este tipo de intervenciones.

Con respecto a los datos aportados por la encuesta, se concluye que 33% de los alumnos utilizaron o consultaron la plataforma MIEl; la mayoría de ellos evaluó como positiva la implementación de una plataforma digital que permitiera otra forma de acceder a los contenidos de la asignatura y al diálogo con los docentes para esclarecer aspectos cognitivos e instrumentales. Los que no ingresaron manifestaron, en general, desinterés, falta de tiempo o inconvenientes con el ingreso a la plataforma, personales o de conectividad.

Los modos de uso de la plataforma variaron desde la lectura de contenidos, la participación en el foro, la consulta del glosario hasta la actividad de lectura en pantalla. De los comentarios de los alumnos se desprende que consideraron la plataforma como una herramienta complementaria y útil para acompañar el desarrollo de la materia Seminario.

También la encuesta mostró que la participación fue más alta de lo que otros datos reflejan, porque muchos alumnos leyeron los contenidos o el glosario o las consultas de otros compañeros, lo que muestra que los alumnos de UNLaM se interesan por los contenidos digitales, al mismo tiempo que se refuerza la idea de la “multidireccionalidad” en el uso de foros.

En la encuesta son los alumnos los que alientan a los docentes a continuar con esta iniciativa de intervención digital porque la consideran muy positiva para el desarrollo de la asignatura. El uso de la plataforma MIEl proporcionó otro modo de acercamiento y permitió reafirmar y aclarar aspectos conceptuales y prácticos de la materia Seminario. Sin embargo, quedaron a la luz ciertas dificultades que muestran que no todos los alumnos son residentes digitales y un número importante de ellos necesita ser alfabetizado digitalmente y en el uso reglado de un foro que posibilite el diálogo colaborativo entre docentes-alumnos y entre alumnos-alumnos.

La experiencia incentiva a la cátedra a continuar en esta línea de investigación y a buscar usos más concretos de la tecnología en el Curso de Ingreso de la UNLaM. Las

herramientas de la web 2.0 permitieron a los profesores crear su propio contenido digital para acompañar las clases y, a su vez, a los estudiantes les permitió acceder a los contenidos y actividades de la asignatura por otro medio, consultar o hacer preguntas, trabajar con el otro y aprender de otro en diferentes contextos. En síntesis, el uso de la plataforma digital enriqueció el proceso de aprendizaje en los alumnos aspirantes a ingresar a la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asinsten, J. C. (2007). Producción de contenidos para Educación Virtual. Guía de trabajo del docente-contendista. *Biblioteca digital Virtual Educa*. Recuperado de www.educ.ar
- Bidiña, A.; Luppi, L. y Smael, N. (2014a). La lectura en pantalla. Estrategias. En *Congreso Nacional Cátedra Unesco. Subsede Universidad Nacional de Rosario. La lectura y la escritura en las sociedades del S XXI*, Rosario, Santa Fe.
- Bidiña, A.; Luppi, L. y Smael, N. (2014b). Lectura crítica, contexto e hipertexto. En *Congreso Nacional Cátedra Unesco. Subsede Universidad Nacional de Rosario. La lectura y la escritura en las sociedades del S XXI*, Rosario, Santa Fe.
- Bidiña, A.; Luppi, L. y Smael, N. (2014c). Competencias digitales y lectura comprensiva de textos académicos: una experiencia de aprendizaje colaborativo. En *XVI Congreso de RedCom. Nuevas configuraciones de la Cultura en Lenguajes, Representaciones y Relatos*.
- Buil, I.; Hernández, B.; Sesé, F. y Urquizu, P. (2012). Los foros de discusión y sus beneficios en la docencia virtual: recomendaciones para un uso eficiente. *Innovar*, 22(43), 131-143. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/innovar/article/view/35518>
- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Revista Latinoamericana de Lectura* (21). Recuperado de www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a21n4/21_04_Cassany.pdf
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D. y Castellá, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*. 28(2), 353-374. Recuperado de <http://www.perspectiva.ufsc.br>

- Cassany, D. (2013). ¿Cómo se lee y escribe en línea? *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(1), 1-24. Recuperado de <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=leerjournal>
- Coll, C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *UOC Papers*, (1). Recuperado de <http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf>
- Cope, B. y Kalantzis, M. (2010). Multialfabetización: nuevas alfabetizaciones, nuevas formas de aprendizaje. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios* (98-99), 53-91. Recuperado de <https://docplayer.es/44781743-Multialfabetizacion-nuevas-alfabetizaciones-nuevas-formas-de-aprendizaje.html>
- Kress, G. y Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London, U.K.: Arnold.
- Prensky, M. (2001). *Nativos e Inmigrantes Digitales. Cuadernos SeK 2.0*. Recuperado de [https://www.marcprensky.com/writing/PrenskyNATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](https://www.marcprensky.com/writing/PrenskyNATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf)
- van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York, USA: Academic Press.
- White, D. y Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9). Recuperado de <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/3171/3049>

¹ Magíster en Análisis del Discurso de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Profesora titular regular de grado, posgrado y complementación curricular de la Universidad Nacional de La Matanza. Investigadora con categoría 1 del Programa de Incentivos del Ministerio de Educación. Participante de reuniones científicas y autora de numerosas publicaciones relacionadas con la pedagogía de la lectura y la escritura académica, y el análisis del discurso.

² Licenciada en Lengua y Literatura (UNLaM). Profesora de nivel secundario, superior y universitario. Profesora de “Seminario de comprensión y producción de textos”, en el Curso de Ingreso de la UNLaM. Investigadora categorizada del Programa de Incentivos del Ministerio de Educación. Participó en la publicación del libro *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM* de Bidiña y Zerillo (Coord.) (2013). Gómez, Luppi, Rocaro e Smael. San Justo. UNLaM, y en numerosos artículos científicos.

³ Licenciada en Ciencias de la Comunicación (UBA). Profesora de “Seminario de comprensión y producción de textos”, en el Curso de Ingreso de la UNLaM. Participa en el proyecto “Enseñanza-aprendizaje en la universidad: nuevos modos de leer y escribir 2”.

⁴Licenciada en Lengua y Literatura (UNLaM). Profesora de “Seminario de comprensión y producción de textos”, en el Curso de Ingreso de la UNLaM. Investigadora categorizada del Programa de Incentivos del Ministerio de Educación. Ha participado de diferentes investigaciones acerca de la lectura y la escritura en los ingresantes a la Universidad, en la presentación de sus avances y resultados en numerosos Congresos, Encuentros y Jornadas y en la publicación del libro *La lectura y la escritura en el ingreso a la universidad. Experiencias con alumnos y docentes de la UNLaM*. Bidiña y Zerillo (Coord.). (2013). Gómez, Luppi, Rocaro y Smael. San Justo. UNLaM.