

EL AULA VIRTUAL COMO APOYO EN LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: EVALUACIÓN DE UNA EXPERIENCIA

THE VIRTUAL CLASSROOM AS SUPPORT IN THE ACADEMIC LITERACY: AN EXPERIENCE EVALUACIÓN

Ana Karina Savio¹

Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional Arturo Jauretche
CONICET
Argentina
karinasavio@fibertel.com.ar

Resumen

Este artículo presenta el diseño y analiza los resultados de una propuesta pedagógica realizada en un taller de lectura y escritura de una universidad argentina en la que se trabaja con un aula virtual como recurso de apoyo para revisar y ejercitar tanto aspectos vinculados con la normativa de la lengua como al con el examen final. Mediante los datos que provee la plataforma Moodle se estudia la frecuencia con la que los y las estudiantes participan en el aula y se la articula con la evaluación final. Asimismo, a través de análisis de casos, se examina si hubo modificaciones en la propia práctica de quienes cursan el taller a partir del trabajo en este espacio. Entre los resultados obtenidos, se destaca que el grupo mayoritario que logró un mejor desempeño en la evaluación final respecto a de los puntos estudiados fue el que completó un número alto de ejercicios en la plataforma. A su vez, se identifica que en las producciones de quienes participaron con mayor asiduidad en el campus, las dificultades relativas al empleo de los signos de puntuación y a la concordancia descendieron. No obstante, se observa el bajo nivel de participación en la experiencia como problema para seguir investigando.

Palabras clave: Lectura – Escritura – Educación Superior – TIC

Abstract

This article presents the design and analyzes the results of a pedagogical proposal made in a reading and writing workshop of an Argentine university where a virtual classroom is used as a support resource to review and exercise both aspects related to the regulations of the language as to the final exam. Through the data provided by the Moodle platform, the frequency with which students participate in the classroom is studied and articulated with the final evaluation. Likewise, through case analysis, it is examined whether there were changes in the practice of the students from the work in this space. Among the results obtained, it is highlighted that the majority group that achieved a better performance in the final evaluation regarding the points studied was the one who completed a high number of exercises on the platform. At the same time, it is identified that in the productions of those who participated with greater assiduity on campus, the difficulties related to the use of punctuation marks and concordance decreased. However, it is seen as a problem to continue investigating the low level of participation in the experience.

Keywords: Reading - Writing – Higher Education – ICT

Recepción: 12-12-2019

Aceptación: 10-04-2020

INTRODUCCIÓN

El lugar que la problemática de la lectura y la escritura universitarias ha alcanzado en las últimas décadas en el campo académico en la Argentina es indiscutible. En efecto, en estos años un gran número de estudios e investigaciones han comenzado a interrogar diferentes aspectos que confluyen en lo que se suele designar como *alfabetización académica*. La aparición de publicaciones de distinta índole, la realización de eventos científicos sobre esta temática, la creación de redes y organizaciones dedicadas a pensar la lectura y la escritura en la educación superior son indicadores que visibilizan el creciente interés por dar respuesta a las preguntas que surgen del trabajo en las aulas académicas.

Bajo la denominación *alfabetización académica* se engloba un conjunto –heterogéneo– de prácticas, habilidades, competencias, estrategias que se requieren para el estudio, producción y análisis de textos académicos o que presentan rasgos similares a este tipo de textos y que están relacionadas con las comunidades discursivas disciplinares². La adquisición de estas herramientas, por otra parte, implica el conocimiento y reconocimiento de las formas y modalidades propias de la cultura discursiva o, para ser más precisos, de las culturas discursivas que atraviesan esta instancia educativa y que se extienden al campo profesional y al campo académico-científico³. Hoy, las universidades argentinas ofrecen cursos, materias, seminarios, talleres y, en algunos casos, centros de escritura que tienen como finalidad acercar y familiarizar al estudiante en estas prácticas del lenguaje. De esta manera, se trabaja con diferentes géneros discursivos y tipos textuales mediante los que se introducen cuestiones relativas a la enunciación, la polifonía, la planificación textual, las estrategias discursivas, la elaboración de géneros frecuentes en el ámbito académico, entre otros tópicos, para facilitar así el pasaje por los claustros universitarios⁴.

Ahora bien, la implementación y el funcionamiento de los espacios pedagógicos que se ocupan de enseñar y de reflexionar acerca de los “decires universitarios” contrastan, muchas veces, con las prácticas de escritura de quienes asisten a la institución. En este sentido, es frecuente recibir ingresantes cuyas producciones escritas presentan un uso de las normas de la lengua que no es acorde al registro formal al que se apela en la Educación Superior. Se observan, por ejemplo, dificultades frecuentes en el empleo de los signos de puntuación (coma, punto, comillas, dos puntos, punto y coma, entre otros), de las normas gramaticales y/o de la ortografía. Esta tensión entre el *saber-hacer* que se desea enseñar y los problemas asociados al código de la lengua que se desprenden de los escritos de los y las estudiantes es un punto medular que debe ser considerado dentro del diseño de estas propuestas. El interrogante reside aquí en el *cómo*, cómo hacer para incluir en el aula la transmisión de ciertos saberes que se suponen “ya

sabidos” y que, por lo general, no son incorporados como tema dentro de los programas de alfabetización académica.

Este artículo tiene como finalidad exponer y evaluar una experiencia pedagógica realizada en una materia-taller de una universidad pública argentina en la que se utiliza un aula virtual como recurso de apoyo para ejercitar y reforzar aspectos vinculados con la normativa de la lengua, así como también con el examen final. Nos interesa, en primer lugar, presentar el diseño de la propuesta; en segundo lugar, analizar cómo los y las estudiantes emplean el aula virtual y cuál es su desempeño en el taller a partir de la implementación y del funcionamiento de esta aula; y, finalmente, examinar si hay modificaciones en la propia práctica de quienes cursan a partir del trabajo en este espacio. Con estos objetivos, en una primera instancia, exponemos nuestra perspectiva teórico-metodológica. Luego, nos referimos al diseño de esta experiencia pedagógica. Por último, en los apartados siguientes desarrollamos y discutimos los resultados obtenidos.

Antes de comenzar, quisiéramos señalar que no sostenemos aquí una posición purista respecto de la lengua. En efecto, en este trabajo entendemos que las prácticas discursivas están atravesadas por tensiones de distinta índole y, por esta razón, no se les puede atribuir un valor absoluto de “corrección/incorrección”. En estas páginas ubicamos, entonces, usos inadecuados de algunos signos de puntuación y de la concordancia que determinan problemas significativos en el sentido del escrito y que, por este motivo, tienden a oscurecer el proceso de lectura de un texto académico. Entendemos aquí que los componentes gramaticales y sintácticos son solamente uno de los aspectos que están en juego en la composición textual, por lo que su simple conocimiento no define a un escritor competente (Cassany, 2016).

I. Perspectiva teórica

En los últimos años una de las áreas que ha recibido un gran empuje en los estudios sobre educación superior es aquella en la que se estudia la articulación entre el uso de las nuevas tecnologías de la información y conocimiento (TIC) y las prácticas educativas actuales⁵. La incorporación de estas tecnologías ha modificado de manera significativa el escenario educativo académico, lo que ha motivado la aparición de numerosas publicaciones que versan sobre esta novedosa problemática (Area Moreira, et al. 2010; Asinsten, 2011; Bartolomé, 2002, 2004; Cabero Almenara, 2005; de Pablos Pons, 2018; Litwin, 2009; Osorio Gómez, 2010). En esta línea de investigación, uno de los ejes de análisis que ha despertado mayor interés es el empleo de plataformas educativas como medio de enseñanza dentro de la universidad.

La plataforma en línea *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle, por sus siglas en inglés) creada por Martin Dougiamas, apareció en 2002 y

es una de las más utilizadas en la actualidad. Esta plataforma de aprendizaje, basada en el modelo socio-constructivista, cuenta con numerosos recursos que permiten que quienes recurran a esta adquieran cierta autonomía en el proceso de aprendizaje. Por esta razón, ha comenzado a ser adoptada en las asignaturas de diversas universidades (Al-Ani, 2013; Costa et al., 2012; Gómez Rey et al., 2009; Wood, 2010).

Por otra parte, los talleres, cursos y/o materias que se centran en las prácticas de lectura y escritura académicas también han empezado a incluir recursos tecnológicos como soporte y, en algunos casos, incluso, como medios de instrucción (González Álvarez, 2018; Hernández Rojas et al., 2014; Reyes, 2016). En la Argentina, esta incorporación ha motivado la aparición de investigaciones que analizan distintos aspectos de esta nueva relación (Álvarez, 2012; Álvarez y Bassa, 2013; Álvarez et al., 2010; Clerici, 2017; Difabio de Anglat y Álvarez, 2017; Ferrari y Álvarez, 2013; Ferrari y Bassa, 2017; Reale, 2008).

Area Moreira et al, (2010) señalan que, si se toma en cuenta el grado de presencialidad/distancia entre estudiantes y docentes, se pueden concebir tres modelos de utilización de las aulas virtuales. En primer lugar, en un extremo se puede ubicar el modelo *e-learning*, es decir, la educación a distancia. En este formato, el aula virtual es el único espacio educativo y la interacción entre participantes y docentes se realiza, en su mayoría, dentro del entorno virtual. En segundo lugar, el siguiente modelo se caracteriza por presentar un formato híbrido, de docencia mixta. Aquí podría localizarse el *blended learning* y el *extended learning*. Mientras que el primero de ellos remite a un modo de aprender que combina la enseñanza presencial con modelos de enseñanza mediados por tecnología, en el segundo se produce una “extensión” o “ampliación” del aula presencial en la modalidad virtual. Por último, el tercer modelo plantea el uso del aula virtual como recurso de apoyo o complemento del aula presencial. De esta forma, el aula virtual es un apéndice o un anexo de la actividad docente tradicional. Se convierte así en un recurso más con el que cuenta el o la docente, en el que prima, por lo general, la información. Se utiliza, por ejemplo, para recordar horarios de la materia, comentar novedades y subir bibliografía.

A pesar de que esta clasificación es –como toda clasificación– arbitraria, ya que, hoy la diversidad de los proyectos pedagógicos plasmados en las aulas virtuales determina que en algunos casos se produzcan ciertas “mezclas” de estos formatos ideales, la propuesta nos permite pensar qué lugar ocupa la virtualidad en los modos de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas que las emplean y cuál es el propósito didáctico que tienen. En este sentido, como afirma Litwin (2009), un aula virtual puede funcionar para quien estudia como un mero decorado o, simplemente, como un repositorio de datos e informaciones.

En este artículo presentamos un aula virtual cuya función primaria es la de introducir y/o reforzar, dependiendo del caso, contenidos relativos a la normativa de la lengua

que no suelen ser incorporados o desarrollados en profundidad dentro de las clases presenciales. En este sentido, revisa los principales criterios en el uso de los signos de puntuación y concordancia e incorpora prácticas que ejercitan estos empleos. Además de estos temas, esta aula ofrece a los y las estudiantes un modelo de examen para que puedan elaborar y así ejercitar antes del examen final. Por ello, es importante destacar que su diseño no se corresponde íntegramente con el formato “mixto” o “híbrido”, ya que la interacción entre compañeros y compañeras o entre el o la docente y quienes participan en esta (por ejemplo, a través de foros o trabajos en colaboración) no forma parte de este. Es, por ello, un entorno que se propone trabajar problemáticas que no alcanzan a profundizarse a lo largo de la cursada.

Los fundamentos en los que se basa el diseño de este recurso son varios. El primero de ellos reside en la autonomía del aprendizaje. En este sentido, la propuesta concibe a quien estudia como un sujeto independiente, protagonista dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. El segundo radica en la supresión de las barreras espaciotemporales. Quien usa el aula puede ingresar al entorno virtual sin restricciones de tiempo o de lugar. En efecto, no tiene que trasladarse físicamente a otro espacio ni tampoco acomodar sus horarios de acuerdo con los encuentros presenciales. El tercero está en función de los ritmos de aprendizaje. Cada estudiante posee un ritmo de aprendizaje particular. El uso del aula virtual facilita que quien ingresa realice las actividades propuestas en el tiempo que requiera y la cantidad de veces que considere necesarias. El último, relacionado con el anterior, se vincula con la flexibilidad y la exploración. En una plataforma virtual, los y las estudiantes siguen su propia hoja de ruta en la resolución de los ejercicios. No hay una organización estructurada previa que les prescriba continuar un orden establecido de antemano.

II. Enfoque metodológico

Es habitual que para estudiar y evaluar el funcionamiento de los entornos virtuales se apele, desde una perspectiva émica, a la elaboración y aplicación de cuestionarios y/o entrevistas que buscan indagar, fundamentalmente, sobre los modos en que estos entornos son percibidos. De allí que se pregunte por los distintos usos que las aulas virtuales tienen, la frecuencia en su utilización, los obstáculos encontrados, los cambios que se podrían realizar para mejorar el diseño de la propuesta, su utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El número de investigaciones que, por el contrario, analiza la información que la plataforma Moodle brinda sobre el empleo del aula virtual –cantidad de actividades efectivamente realizadas, cantidad de intentos efectuados en cada actividad, resultados obtenidos de los ejercicios, por ejemplo– es menor.

A pesar que consideramos que la palabra de los usuarios y las usuarias es valiosa para pensar las distintas propuestas educativas, para este estudio nos interesa analizar los datos que se desprenden de la plataforma virtual para articular esta información con el trabajo de quienes asisten a la materia. Para ello, recurrimos a diferentes herramientas de análisis.

En primer lugar, evaluamos la participación de los y las estudiantes en esta experiencia. Analizamos, entonces, dos comisiones que se dictaron en el primer cuatrimestre de 2019 con un total de cuarenta y seis estudiantes. Nos interesa examinar, por un lado, el porcentaje de usuarios y usuarias que ingresaron en el aula y que realizaron el menos una actividad y la frecuencia con la que participaron; y, por el otro, si esta participación fue constante o si se incrementó o decreció a lo largo de la cursada⁶.

En segundo lugar, nos referimos a las calificaciones obtenidas por los y las cursantes. Ubicamos aquí la cantidad de aprobados y de desaprobados de la cursada y articulamos estos resultados con la realización o no del simulacro que figura en el aula virtual. También, comparamos el porcentaje total de estudiantes aprobados y desaprobados que cursaron la materia en el primer cuatrimestre de 2018, cuando todavía el aula virtual no se había implementado, y el porcentaje total de estudiantes aprobados y desaprobados a partir del uso del entorno virtual. Asimismo, rastreamos la cantidad de problemas que surgen de empleos inadecuados de algunos signos de puntuación y de la concordancia en los exámenes finales y la correlacionamos con la participación en el entorno Moodle.

Finalmente, a partir de un estudio de cuatro casos, tomando en consideración las producciones escritas por estudiantes a lo largo del cuatrimestre, observamos si se produjeron cambios o no en el uso de la normativa. En este punto estudiamos dos casos de cursantes que participaron frecuentemente en la plataforma y los contrastamos con dos estudiantes que nunca ingresaron o que realizaron muy pocas actividades.

Por último, quisiéramos destacar que no entendemos aquí que los datos resultantes de nuestros análisis puedan ser interpretados a partir de una mirada lineal. En efecto, consideramos que no implican una relación causa-efecto entre el uso de la plataforma y el trabajo de los y las estudiantes. Su actuación no puede atribuirse a un único factor, sino que está vinculado, efectivamente, con diversas variables, entre las que la lectura juega un rol central. No obstante, la información que se obtiene refleja una tendencia y es indicadora del modo en que se utilizan las nuevas tecnologías en la educación.

III. El diseño del aula virtual

El aula virtual que analizamos en este trabajo forma parte de una materia que se dicta en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ). Esta universidad, enclavada en Florencio Varela, Provincia de Buenos Aires, abre sus puertas en 2011 y asiste a esta un porcentaje

elevado de estudiantes que son primera generación de estudiantes universitarios en la historia de sus familias. En la actualidad, esta institución ofrece veintidós carreras universitarias agrupadas en tres institutos: el Instituto de las Ciencias de la Salud, el de las Ciencias Sociales y Administración, y el de Ingeniería y Agronomía.

Los y las estudiantes de esta universidad se vinculan con la enseñanza de las prácticas de lectura y escritura académicas en dos asignaturas que son comunes a todas las carreras. La primera de estas está ubicada dentro del curso de preparación universitaria, es decir, del curso de ingreso. En cambio, la segunda, el Taller de Lectura y Escritura, es una materia cuatrimestral que pertenece ya al grado y que debe tener la materia del curso de ingreso aprobada (Savio, 2015).

El curso de preparación universitaria es una instancia académica previa al desarrollo de los cursos regulares que se dictan en la universidad. Es obligatorio, pero no es eliminatorio. En este sentido, si el o la estudiante cuenta con 75% de asistencia en todas las asignaturas, puede comenzar a cursar las materias regulares de las distintas carreras. En caso de que no apruebe alguno de estos cursos, entonces, debe cursar un taller complementario a lo largo de un cuatrimestre.

El ingreso a la UNAJ está conformado por tres materias: Taller de Vida Universitaria, Matemática y Lengua. Mientras que el Taller de Vida Universitaria tiene una carga semanal de dos horas, las otras dos asignaturas tienen una carga horaria de cuatro horas cada una. La duración de estas materias es de seis semanas. No obstante, en el ingreso de 2019 se redujo a la mitad.

El propósito de la materia Lengua, en su última versión, es introducir a los y las estudiantes en los procesos de lectura y de escritura a partir de diferentes artículos de divulgación. Esta asignatura constituye un primer acercamiento a los modos de leer y de escribir en la Universidad. Las actividades que se realizan en clase están focalizadas, por un lado, en la comprensión de textos y, por el otro, en la producción de escritos breves. El uso de marcadores discursivos y la revisión de cuestiones relativas a la sintaxis, la gramática y los signos de puntuación también son tópicos que atraviesan la cursada.

En el examen final se trabaja a partir de un texto y se realiza una serie de actividades: entre estas, reconocer datos paratextuales y ubicar el tema, localizar información, responder actividades de verdadero o falso, responder preguntas relativas a la comprensión lectora y, finalmente, realizar un breve resumen escrito orientado a partir de ciertas pautas establecidas y de algunos interrogantes. Quienes no aprueban el examen cursan, entonces, el Taller Complementario de Lengua (TCL). El programa del TCL es idéntico al de Lengua del curso preuniversitario. La única diferencia es que esta asignatura tiene una duración aproximada de un cuatrimestre y la carga horaria semanal es de dos horas. El modelo de examen final del taller es, por ende, el mismo que el de Lengua.

El aula virtual que exponemos en este estudio nace al interior del TCL. En efecto, luego de implementar un aula extendida para el Taller de Lectura y Escritura desde 2016⁷, se decidió diseñar y poner en funcionamiento un aula virtual que pudiese servir de apoyo a las clases presenciales. Dado que el TCL está organizado como un encuentro semanal, se dispuso, entonces, crear esta aula, como ya lo hemos señalado, para revisar y reforzar algunos puntos relativos a la normativa que, por cuestiones de tiempo, muchas veces no pueden ejercitarse en profundidad en clase.

La propuesta de este entorno virtual consistió en elaborar diversas actividades que pudiesen ser autocorregidas por la plataforma para que los usuarios y las usuarias pudiesen repasar las reglas y el uso de algunos signos de puntuación y de la concordancia y, por otra parte, trabajar con un modelo de examen final que, al igual que las tareas anteriores, incluye la resolución de las consignas. Estas actividades se basan en algunos de los textos que se leen y se analizan en clase.

La estructura del aula es sencilla y cuenta en la actualidad con diez solapas: *Inicio*, *Normativa*, *Coma*, *Punto*, *Punto y coma*, *Paréntesis*, *Dos puntos*, *Comillas/Cursivas*, *Concordancia*, *Simulacro* (Figura 1).

Figura 1

Aula virtual del Taller Complementario de Lengua



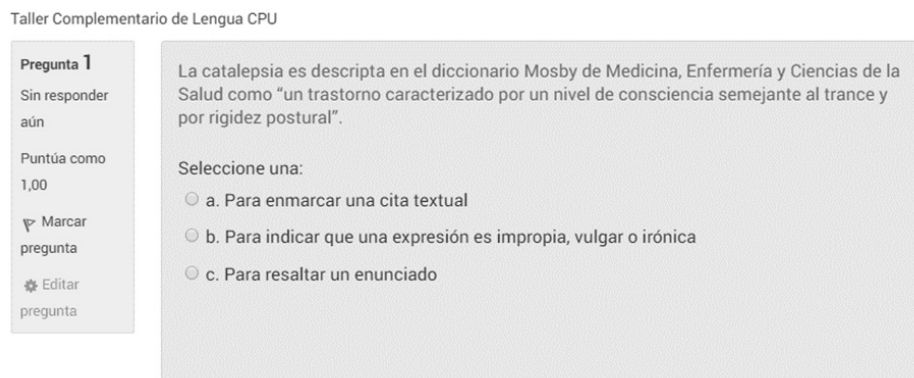
Fuente: www.campus.unaj.edu.ar

En la solapa inicial se les da la bienvenida a los y las estudiantes. Aquí figura el programa del taller, las condiciones de aprobación, los y las docentes a cargo, el modo en que funciona el aula virtual, el cuadernillo que se utiliza y la propuesta pedagógica. En la solapa *Normativa* se explica brevemente qué es la normativa y se señala la importancia que esta tiene para la escritura académica. Luego, en las solapas siguientes se hace una muy breve introducción sobre el tema trabajado y se incluyen las actividades sugeridas para ejercitar ese tema.

Las actividades que se solicitan siguen algunos de los formatos de pregunta que ofrece la plataforma Moodle: opción múltiple, verdadero o falso, emparejamiento, ensayo, elección de la palabra y respuesta corta. En la *Figura 2* presentamos un ejemplo de opción múltiple. En este caso los y las estudiantes deben determinar por qué se emplean comillas en el caso seleccionado. Después de efectuada dicha actividad el sistema les precisa si la elección que realizaron es la adecuada y se justifica esa opción.

Figura 2

Actividad de opción múltiple

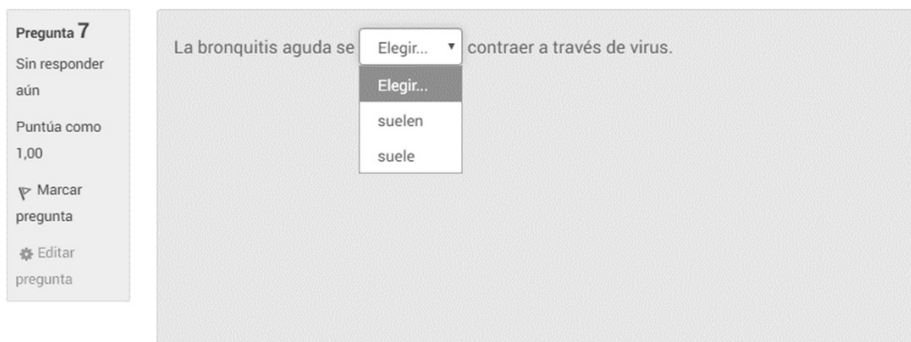


Fuente: www.campus.unaj.edu.ar

En la *Figura 3*, en una de las actividades de concordancia se debe seleccionar entre dos formas verbales: tercera persona del singular o del plural.

Figura 3

Actividad de elección



Fuente: www.campus.unaj.edu.ar

Al igual que en el ejemplo anterior, luego de completar toda la actividad, el sistema aclara si las opciones que se hicieron son las adecuadas y se explica brevemente la resolución.

Finalmente, en la solapa *Simulacro* figura un modelo de examen final que cuenta con un breve texto y con numerosas actividades relacionadas a este. Aquí también se ofrecen las respuestas modelo.

Como ya hemos indicado, la experiencia que nos interesa evaluar se circunscribe a dos comisiones correspondientes al TCL que se dictaron en el primer cuatrimestre de 2019. En estas comisiones, al comienzo de la cursada, la docente presentó el aula virtual y en el transcurso de las clases fue indicando las actividades que se debían completar, aunque, al estar todas las solapas visibles, los usuarios y las usuarias podían avanzar a ritmos diferentes. En particular, se trabajó con las solapas: *Coma*, *Punto*, *Dos puntos*, *Comillas/Cursivas*, *Concordancia* y *Simulacro*. Por esta razón, esta investigación se centra solamente en el análisis de los usos de estos signos de puntuación, de la concordancia y del modelo de examen.

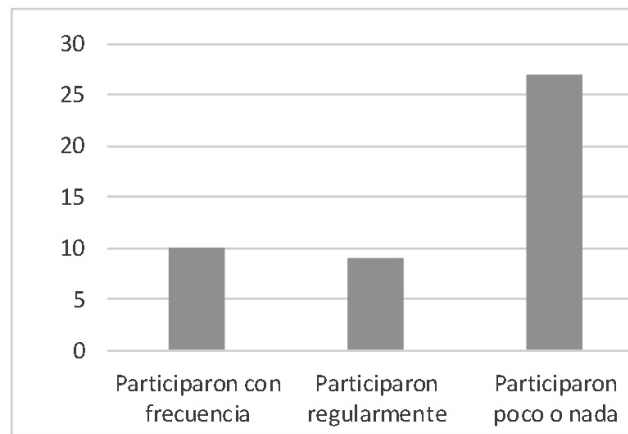
IV. Análisis de los resultados: el funcionamiento del aula virtual

Luego de la presentación del diseño del aula virtual que se implementa en el TCL, nos dedicamos en los siguientes apartados a desarrollar y a analizar los resultados obtenidos de esta propuesta. Es importante aclarar que al inicio de la cursada se les insistió a quienes estaban inscriptos en esta materia que la participación en el aula virtual era de carácter obligatorio. Al comienzo de cada clase, la docente les iba indicando a los y las estudiantes qué ejercicios tenían que realizar a lo largo de la semana siguiente.

a. La participación en el aula y la frecuencia de uso

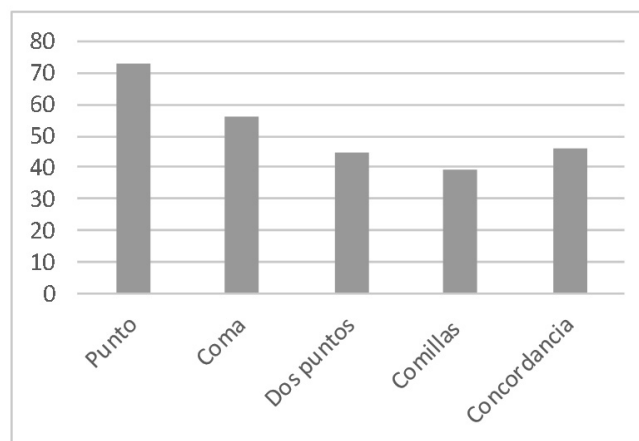
En primera instancia, es interesante observar y detenernos en la participación de los y las estudiantes en el aula virtual. En este sentido, de los datos que nos provee Moodle, hemos advertido que, a pesar de que se les solicitó a las dos comisiones que trabajaran en la plataforma, ya que esta participación era de carácter obligatorio, seis cursantes –es decir, 13%– nunca ingresaron y tampoco manifestaron o expresaron dificultad al momento de entrar al campus.

Por otra parte, la participación de quienes visitaron y trabajaron dentro de la plataforma fue muy variable. Mientras que algunos realizaron la totalidad de los ejercicios indicados, otros solamente hicieron algunos pocos. En la siguiente Figura, distribuimos a los y las estudiantes en tres grupos: los que completaron más de 11 (once) de las 15 (quince) actividades propuestas (participaron con frecuencia), los que efectuaron entre seis y diez actividades (participaron regularmente) y los que realizaron menos de cinco (participaron poco o nada).

Figura 4*Participación en el aula virtual**Fuente: propia*

Esta Figura nos indica que 58,7% completó menos de cinco actividades dentro de la plataforma; 21,7%, más de once actividades; y 19,6%, entre seis y diez ejercicios. Esta distribución de porcentajes evidencia que la mayoría de quienes usaron el aula hizo solamente algunas de las actividades presentadas; dato que advierte de la dificultad de que los y las estudiantes participen efectivamente en la plataforma. Es curioso que el segundo grupo sea el que finalizó una gran cantidad de los ejercicios sugeridos. Si tomamos en consideración únicamente el simulacro, se desprende que la mitad del curso (veintitrés estudiantes con exactitud) lo completó.

Respecto de la constancia en la participación, a partir del análisis de la información que queda registrada en la plataforma, se refleja que esta decrece a lo largo de la cursada, aunque al finalizar se registra un leve incremento. Este ascenso en el uso del aula podría atribuirse a la proximidad de la evaluación final. En la Figura 5 consignamos la cantidad de usuarios y usuarias que realizaron las actividades planteadas a lo largo de la cursada

Figura 5*Constancia en la participación**Fuente: propia*

Este descenso verifica un observable que es común en la mayoría de las propuestas pedagógicas vinculadas con las nuevas tecnologías. En efecto, en diversas investigaciones (Ferrari y Álvarez, 2013; Savio, 2019) se destaca que la participación en las aulas virtuales disminuye a lo largo del tiempo; tendencia que se invierte, en este caso, ante la cercanía de los exámenes. Frente al entusiasmo inicial generado a partir del uso de una plataforma educativa, le sigue un período en el que esta participación suele reducirse.

b. Resultados de las evaluaciones

Las calificaciones del examen del Taller Complementario de Lengua no son numéricas, sino que se dividen en “aprobado” y “desaprobado”. En la *Figura 6* incluimos el porcentaje de los aprobados y de los desaprobados de las dos comisiones analizadas:

Figura 6

Calificaciones de los estudiantes



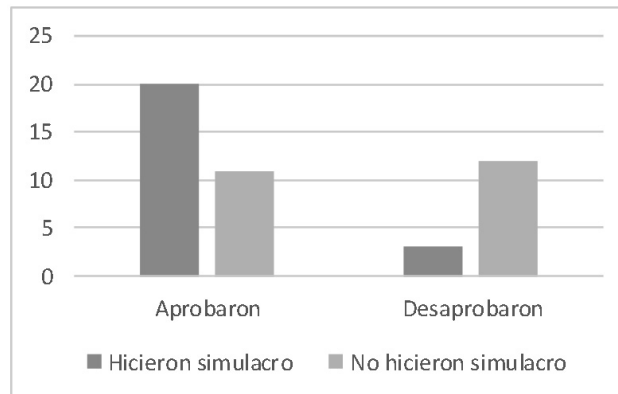
Fuente: propia

Esta figura refleja que 65,2% de los y las estudiantes aprobó la asignatura y que 34,8% la desaprobó. Si comparamos el rendimiento entre las dos comisiones estudiadas y las dos comisiones del primer cuatrimestre del año anterior –cuando todavía no estaba en funcionamiento el aula virtual–, nos encontramos que no hubo un cambio significativo. De hecho, en 2018, de un total de cuarenta y nueve cursantes, 65,3% (32 estudiantes) aprobó el taller; mientras que 34,7% (17 estudiantes) lo desaprobó.

En la *Figura 7* tomamos en consideración la calificación que obtuvieron quienes cursaron la asignatura y si completaron o no el simulacro que se ofrecía en el aula virtual. En este sentido, relacionamos el desempeño con el trabajo en el modelo de examen.

Figura 7

Asociación entre la aprobación/desaprobación y la realización o no del simulacro



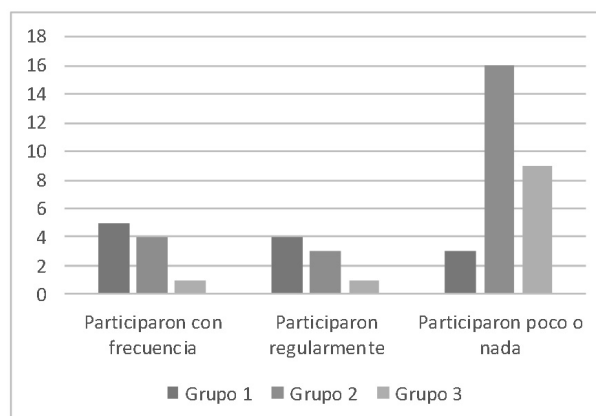
Fuente: propia

Esta figura nos permite señalar que la mayoría de los que aprobaron la evaluación (43,5%) hizo previamente el simulacro en línea y que la mayoría de los que la desaprobaron (26,1%), por el contrario, no lo completó. Podría pensarse, entonces, que realizar el modelo de examen no garantiza aprobar la evaluación, pero sí aumenta la probabilidad de mejorar el rendimiento.

Ahora bien, con el propósito de analizar la trayectoria de quienes cursaron el taller en relación con los temas que se ejercitaron, principalmente, en el aula virtual –coma, punto, dos puntos, comillas, concordancia– se ha observado la cantidad de dificultades que surgen en torno al uso de estos signos de puntuación y de la concordancia en el examen final, y se la ha relacionado con la frecuencia en la participación en la plataforma. El promedio de problemas hallados en las evaluaciones es de seis. Por esta razón, hemos distribuido a los y las estudiantes en tres grupos diferentes: en el primero de ellos ubicamos a quienes tuvieron cuatro dificultades o menos en el examen (grupo 1); en el segundo, entre cinco y ocho (grupo 2); y en el tercero, nueve o más (grupo 3). La *Figura 8* refleja los resultados obtenidos.

Figura 8

Asociación entre la frecuencia del uso del aula virtual y las dificultades encontradas en la evaluación final



Fuente: propia

En este gráfico se evidencia que a la mitad de los y las estudiantes que participaron con frecuencia de la propuesta virtual, es decir, que realizaron más de once actividades, se les encontró cuatro o menos usos inadecuados de los signos de puntuación y de la concordancia. En este caso hubo un solo estudiante con más dificultades. Una tendencia similar se destaca entre aquellos que participaron regularmente. Aquí también la mayoría presentó pocos problemas relacionados con estos puntos y solamente en el examen de un estudiante se encontró más de nueve.

Finalmente, entre los que participaron poco o no ingresaron nunca, el grupo mayoritario está conformado por los que evidenciaron entre cinco y ocho empleos inapropiados. Luego, se ubican los que tienen más de nueve. Solo en los trabajos de tres estudiantes se observaron pocos problemas.

Estos datos muestran, entonces, que la mayoría de los que utilizaron el entorno virtual de manera frecuente o regular tuvieron menos dificultades en el empleo de los signos de puntuación analizados y de la concordancia al momento de realizar el examen.

c. Análisis de casos

Como señalamos al comienzo, este taller recibe estudiantes que han desaprobado el curso de Lengua, por lo que sus escritos presentan una gran cantidad de usos inadecuados de los signos de puntuación y de la concordancia. De hecho, estas dificultades se registran en los inicios de la cursada con el primer trabajo práctico que entregan y que sirve para obtener un primer diagnóstico de la práctica de quienes cursan la materia.

Ahora bien, a lo largo del cuatrimestre se les solicita la entrega de otros trabajos prácticos que consisten en la producción de un breve texto que nace a raíz de la lectura de un artículo en clase. Tomando en cuenta el conjunto de estas elaboraciones y relacionándolas con la participación en el campus virtual, se observa que, en términos generales, en los textos de quienes ejercitaron en esta regularmente, la cantidad de problemas vinculados con la normativa del español disminuyó y quienes, por el contrario, ingresaron muy poco o realizaron solo algunos de los ejercicios mantuvieron o incrementaron estos problemas.

En este apartado nos interesa detenernos, a modo de ilustración, en las producciones escritas de cuatro estudiantes con el objetivo de identificar si hubo cambios o no en la utilización de los signos de puntuación estudiados y en la concordancia en estos escritos. Para ello, consideramos dos estudiantes que participaron asiduamente en el aula virtual y dos estudiantes que participaron poco o que nunca ingresaron; y reunimos todos los trabajos prácticos que realizaron durante el cuatrimestre. Seleccionamos estos casos de manera aleatoria.

La primera estudiante que presentamos elaboró cinco trabajos prácticos y completó catorce actividades en la plataforma. En el primer escrito entregado en clase se pueden

ubicar tres usos inadecuados de coma, uno de comillas, dos de punto y un problema de concordancia. Es decir, un total de siete. Veamos dos ejemplos:

1. En conclusión:
Hallaron diferencias entre los tres grupos.
2. Un grupo de científicos de la Universidad de Lodz, del Instituto de Biología Subtropical de Misiones, del Instituto de Botánica del Nordeste y del Centro de Investigaciones Ecológicas Subtropicales. Encontraron más de 500 especies de plantas.

En estos ejemplos observamos que se colocaron dos puntos en lugar de coma y que la escritora no continuó la frase en el mismo renglón. En el siguiente, se debería omitir el punto.

Luego de revisar las demás producciones, nos encontramos que estos problemas fueron disminuyendo. En efecto, en el trabajo práctico siguiente advertimos un problema en el uso de la coma, uno relacionado con el punto y otro con los dos puntos. En el TP N°3 ubicamos dos problemas en la concordancia y tres empleos inadecuados de coma. En el TP N°4 hallamos solo un uso inapropiado de coma y uno de comillas. Finalmente, en el último se desprenden cuatro problemas de coma, relacionados en todos los casos con los marcadores discursivos, y uno de comillas.

La siguiente alumna presentó cuatro trabajos prácticos y completó doce ejercicios del aula virtual. Al igual que en el ejemplo anterior se evidencia un descenso en las dificultades observadas en torno a los signos de puntuación y a la concordancia. En el primer escrito encontramos cinco usos inadecuados de coma. Incluimos dos ejemplos:

3. Para los investigadores los guaraníes, tienen una medicina a base chamánica.
4. Los criollos y polacos tenían más coincidencias en los usos medicinales ya que ambas etnias deciden los tratamientos en base a los síntomas.

Mientras que en el tercer enunciado la estudiante coloca una coma entre sujeto y predicado, en el segundo omite la coma antes del marcador causal.

En el trabajo siguiente se registran dos problemas con los puntos, uno de coma y uno relativo al empleo de comillas. En el TP N°3 localizamos cuatro usos inapropiados de coma y uno de concordancia. Finalmente, en el TP N°4 ubicamos un único caso de un empleo inapropiado de coma.

Por otra parte, estudiamos las producciones de dos estudiantes que nunca ingresaron al campus o que participaron muy poco. El primer estudiante que nos interesa mencionar elaboró tres trabajos prácticos. El primero de ellos contaba con dos problemas relativos al uso del punto, uno de coma y dos de concordancia. Aquí incorporamos un fragmento de este escrito:

5. En conclusión. El valor que le da cada grupo étnico al uso de las plantas medicinales.

En el ejemplo se ubica un punto en lugar de la coma.

Mientras que en el TP N°2 notamos dos problemas relativos a la concordancia, uno a la coma y tres al punto, en la última producción se marcan tres vinculados con la concordancia, dos con la coma y dos con el punto. Estas producciones reflejan que no hubo un descenso en los problemas encontrados.

Finalmente, consideramos el caso de una estudiante que participó muy poco en el aula virtual y que entregó tres trabajos prácticos. En el primero de ellos se marcan tres dificultades en el empleo del punto, una en el uso de comillas y una con respecto a la coma. Veamos un ejemplo:

6. “Esto explica básicamente por el hecho que comparten más el modo de describir, diferenciar, clasificar las dolencias que ambas etnias deciden los tratamientos en base a los síntomas.

Aquí aparecen unas comillas iniciales, pero no figuran las comillas de cierre.

En el siguiente trabajo práctico se desprenden tres usos inadecuados del punto, uno de coma y uno de concordancia. En el último, se observan cuatro en el empleo del punto, siete de concordancia y dos de coma. Al igual que en el caso anterior no se detecta una disminución en los problemas asociados con los signos de puntuación estudiados y con la concordancia.

CONCLUSIONES

En este artículo hemos presentado y estudiado una propuesta pedagógica que se sirve de la tecnología para introducir y/o revisar ciertos aspectos asociados a algunos signos de puntuación y a la concordancia para estudiantes universitarios cuyos escritos manifiestan visibles dificultades en su empleo y que también ofrece un modelo que permite ejercitar el examen final. En este sentido, hemos desarrollado, en primer lugar, el diseño de una plataforma virtual en la que los usuarios y las usuarias acceden a las reglas y a diversas actividades de resolución automática a través de las cuales refuerzan y repasan estos usos. En segundo lugar, hemos analizado y evaluado los resultados de dicha experiencia.

Entre las conclusiones a las que hemos arribado quisiéramos señalar, por un lado, que nuestro estudio ha podido relacionar la cantidad de dificultades encontradas en torno al empleo de la concordancia y de los signos de puntuación en el examen final con la frecuencia de participación en el aula. Esta relación nos ha indicado que la mayoría de los y las estudiantes que ha ejercitado en la plataforma, ya sea de manera frecuente, ya sea de manera regular, ha presentado en el examen un número bajo de problemas al

momento de utilizar estos signos y de establecer la concordancia. Para el caso contrario, la mayoría de los y las estudiantes que ingresaron poco al campus o que nunca lo hicieron ha obtenido un número más alto de dificultades. Incluso, considerando los trabajos prácticos entregados en la cursada, se evidencia que, en términos generales, en la mayoría de las producciones de quienes ejercitaron con frecuencia en la plataforma la cantidad de dificultades relacionadas con estas problemáticas descienden. A partir del análisis de caso, hemos identificado que en las producciones de dos estudiantes que efectuaron un gran número de actividades se observa que estas cursantes lograron disminuir el empleo problemático de estos puntos, mientras que en los trabajos prácticos de dos casos de cursantes que nunca entraron al campus o que lo hicieron de manera esporádica no hubo modificaciones significativas. Por otro lado, hemos hallado que el grupo mayoritario de quienes completaron el simulacro virtual aprobaron la cursada y que el grupo mayoritario de quienes la desaprobaban no lo elaboró.

Por último, quisiéramos señalar que los resultados positivos que hemos obtenido de esta experiencia contrastan, no obstante, con el escaso número de estudiantes que participó activamente de esta propuesta y que mantuvo cierta constancia en la frecuencia de su participación durante la cursada. Esta limitación nos convoca a repensar nuevas estrategias para los siguientes cuatrimestres que busquen ampliar la cantidad de usuarios y usuarias. Entendemos que el rediseño de la plataforma a partir de la creación de ejercicios más atractivos y convocantes es una variable que puede contribuir a tal fin.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Al-Ani., W. T. (2013). Blended Learning Approach Using Moodle and Student's Achievement at Sultan Qaboos University in Oman. *Journal of Education and Learning*, 2(3), 96-110. <http://doi.org/10.5539/jel.v2n3p96>
- Álvarez, G. (2012). Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la lengua: dos experiencias con integración de TIC para mejorar las habilidades de lectura y escritura de estudiantes preuniversitarios. *Revista Q*, 6(12), 1-23.
- Álvarez, G.; y Bassa, L. (2013). TIC y aprendizaje colaborativo: el caso de un blog de aula para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes preuniversitarios. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(2), 5-19. <http://doi.org/10.7238/rusc.v10i2.1740>
- Alvarez, G.; García, M., y Qués, M. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la Lengua. Una propuesta para mejorar las habilidades de reformulación productiva de estudiantes preuniversitarios. *Revista Q*, 9(5), 1-24.

- Area Moreira, M.; San Nicolás Santos, M. y Fariña Vargas, E. (2010). Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria semipresencial. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 7-31.
- Asinsten, J. (2011). Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial. *Revista De La Universidad De La Salle*, 60, 97-113.
- Ávila Reyes, N. (2016). Literacidad digital a través del currículum universitario: Cursos, recursos y prácticas. *Exlibris*, 5, 251-259.
- Bartolomé, A. (2002). Universidades en la Red. ¿Universidad presencial o virtual? *Crítica*, 52(896), 34-38.
- Bartolomé, A. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20.
- Cabero Almenara, J. (2005). Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Revista de la Educación Superior*, 34(3), 135, 77-100.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2016). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós.
- Clerici, C. (2017). La mediación tecnológica en el acompañamiento y la visualización del proceso de escritura. *Tendencias Pedagógicas*, (30), 227-244.
- de Pablos Pons, J. (2018). Las tecnologías digitales y su impacto en la Universidad. Las nuevas mediaciones. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 83-95.
- Costa, C.; Alvelos, H. y Teixeira, L. (2012). The use of Moodle e-learning platform: a study in a Portuguese University. *Procedia Technology*, (5), 334-343.
- Difabio de Anglat, H. y Álvarez, G. (2017). Alfabetización académica en entornos virtuales: estrategias para la promoción de la escritura de la tesis de posgrado. *Traslaciones*, 4(8), 97-120.
- Ferrari, L. y Álvarez, G. (2013). Una propuesta mediada tecnológicamente para mejorar las habilidades de lectura y escritura de estudiantes preuniversitarios. V Congreso Nacional de Ingreso Universitario, Universidad de Luján, 7, 8 y 9 de agosto de 2013.
- Ferrari, L. y Bassa, L. (2017). Escritura colaborativa y actividad metalingüística. *Traslaciones*, 4(8), 121-142.
- Glozman, M. y Savio, K. (2019). *Manual para estudiar textos académicos. Prácticas, conceptos y métodos en los procesos de lectura y escritura*. Noveduc.

- Gómez Rey, I.; Hernández García, E. y Rico García, M. (2009). Moodle en la enseñanza presencial y mixta del inglés en contextos universitarios. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 12(1), 69-193.
- González Álvarez, P. (2018). Diseño de una plataforma virtual de autoaprendizaje de la escritura académica: fundamentación teórica y decisiones pedagógicas en la Universidad de Chile. *Álabe*, 17, 1-17.
- Hernández Rojas, G.; Sánchez González, P.; Rodríguez Varela, E.; Caballero Becerril, R. y Martínez Martínez, M. (2014). Un entorno b-learning para la promoción de la escritura académica de estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 349-375.
- Litwin, E. (2009). *Controversias y desafíos para la universidad del siglo XXI*. Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria, Universidad de Buenos Aires, 7, 8 y 9 de septiembre de 2009.
- Osorio Gómez, L. (2010). Características de los ambientes híbridos de aprendizaje: estudio de caso de un programa de posgrado de la Universidad de los Andes. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 7(1), 1-9.
- Rama Vitale, C. (2019). *Políticas, tensiones y tendencias de la educación a distancia y virtual en América Latina*. Eucasa.
- Reale, A. (2008). "Sabía que me gustaba escribir pero nunca pensé que fuera para tanto". *Sobre la eficacia de bitácoras y diarios de escritor en el Taller de Expresión I*. Jornadas Académicas 2008 Producir teoría, pensar las prácticas, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- Savio, K. (2015). La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 233-259.
- Savio, K. (2019). *El uso del aula virtual en la enseñanza de la lectura y escritura universitarias*. II Congreso Nacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Universidad Nacional de Mar del Plata, 4, 5 y 6 de abril de 2019.
- Wood, S.L. (2010). Technology for Teaching and Learning: Moodle as a Tool for Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(3), 299-307.

¹ Karina Savio, egresada de las carreras de Letras y de Psicología de la UBA, es Investigadora Adjunta del CONICET. Es Magister en Análisis del Discurso de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y Doctora en el área de Lingüística de la misma Universidad. Se desempeña, además, como Profesora Adjunta en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (UNAJ) y como docente de la materia Sociología del Lenguaje de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Investiga, entre otros temas, la problemática de la escritura académica y los cruces entre el psicoanálisis y la lingüística. En sus últimos trabajos, ha analizado también el ingreso del psicoanálisis en la Argentina entre los años 40 y 60. Ha publicado, junto a Mara Glozman, el *Manual para estudiar textos académicos. Prácticas, conceptos y métodos en los procesos de lectura y escritura* en el 2019. En la actualidad dirige el proyecto “La escritura académica: un estudio sobre el sentido y los efectos de prácticas pedagógicas inclusivas” en el marco de UNAJ investiga.

² Para una ampliación véase Carlino (2005).

³ Para este trabajo empleamos la denominación *alfabetización académica* por el consenso que ha adquirido entre los especialistas del tema. No obstante, es importante señalar que esta designación es controversial, ya que no logra aprehender en su conjunto aquello que reúne en su definición.

⁴ Como ejemplo, véase Glozman y Savio (2019).

⁵ Para obtener un panorama de la educación a distancia y virtual de la región véase Rama Vitale (2019).

⁶ En este punto se toma en cuenta la cantidad de intentos realizados en cada ejercicio.

⁷ Para conocer los resultados de esta experiencia véase Savio (2019).