

Comprensión lectora y uso de la plataforma Moodle: sistematización de una experiencia con estudiantes universitarios¹

Reading comprehension and the use of Moodle: A systematization
of an experience with university students

*Yenny Marcela Sánchez-Rubio², Edna Constanza García-Melo³, Adriana
Julieth Olaya-Torres⁴*

Resumen. El presente trabajo describe una experiencia de aula en el contexto de la educación superior que implementa el uso de la plataforma Moodle, para el desarrollo de los niveles de lectura en estudiantes universitarios. Para ello, se llevó a cabo un estudio descriptivo, con una muestra por conveniencia de 21 estudiantes de distintas disciplinas, matriculados en un curso de lectura y escritura. Se aplicó el cuestionario de niveles de lectura, elaborado ad hoc, y se realizó el seguimiento de los ingresos a la plataforma Moodle. Entre los hallazgos se identifica que el uso de la plataforma puede contribuir al desarrollo de habilidades lectoras. Las actividades propuestas en Moodle, figuran como recursos que ayudan al estudiante a pensar sobre su propio aprendizaje. Finalmente, esta experiencia resulta novedosa para el entorno educativo cambiante y digitalizado.

1 Producto resultado de proyecto de investigación aprobado en convocatoria interna de la Dirección de Investigaciones de la Universidad de Ibagué, con código 17-463-INT.

2 Licenciada en Lengua Castellana y Magister en Educación Universidad del Tolima. Afiliación. Universidad de Ibagué, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Área de Lenguaje. Correo electrónico yennymarcelasanchez@gmail.com yenny.sanchez@unibague.edu.co. Celular 3102910899. Registro ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8634-2030>

3 Licenciada en Lenguas modernas (Español- Inglés), especialista en Enseñanza de la Literatura y Magister en Educación Universidad del Tolima. Afiliación. Universidad de Ibagué, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Área de Lenguaje. Correo electrónico egarciamelo112@gmail.com edna.garcia@unibague.edu.co. Celular 3115036326. Registro ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2504-9938>

4 Psicóloga Universidad de Ibagué. Magister en Educación Universidad de Caldas. Afiliación: Programa de Psicología, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad de Ibagué. Correo electrónico: adrianaolaya14@gmail.com adriana.olaya@unibague.edu.co. Celular: 3105556654. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1376-9383>

Palabras clave: Lectura, comprensión, TIC, educación universitaria.

Abstract. The aim of this research describes a classroom experience the relationship between reading levels, and use of Moodle platform among university students. This descriptive study is based on a convenience sample of 21 students from different disciplines enrolled in a first-semester reading and writing course. It applied a reading level questionnaire, elaborated ad hoc, and then followed the students' logins to the Moodle platform. Among the findings it was determined that the use of Moodle can contribute in a didactic way to the development of reading skills. The activities proposed in Moodle, appear as resources that help the students to reflect on their own learning processes. Finally, this experience responds to the needs for the changing and digitized educational environment.

Key Words: Reading, comprehension, ICT, university education.

Introducción. Uno de los desafíos que enfrenta la educación universitaria en el siglo XXI es entender por qué los estudiantes no leen comprensivamente o por qué la escritura de sus textos académicos es deficiente. Sin duda, la tarea radica en cómo motivar a los estudiantes y la manera como el docente en su ideal de formar integralmente pueda desafiar al estudiante a asumir el reto de leer y escribir con propiedad, en un mundo que exige su participación activa. En efecto, esta deficiencia para la construcción de textos se considera un problema generalizado que afecta la formación académica y repercute en el posterior desempeño profesional (Universidad Nacional de Colombia, 2005).

A esto se suma el uso excesivo del internet a través de medios como el computador y el celular y el desconocimiento de su utilidad para tareas específicas de la academia. Como consecuencia de ello y del desarrollo progresivo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), los planteamientos, los escenarios y las prácticas educativas se han transformado (Coll, 2004: 3); tal como lo afirman Cobo y Pardo (2007) con el creciente uso educativo de las tecnologías, pueden identificarse mejoras de orden cuantitativo y cualitativo y abrir espacios para que los estudiantes encuentren en la red herramientas para enriquecer su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, Coll, Mauri y Onrubia (2008) son claros en afirmar que los procesos y resultados del aprendizaje no pueden explicarse exclusivamente por la incorporación de las herramientas TIC en el aula, pues allí convergen múltiples factores, por lo tanto cobra mayor relevancia el uso que el profesor y el estudiante les otorgan como “herramientas para pensar, sentir

y actuar solos y con otros” (p. 84). En ese orden de ideas, es pertinente el planteamiento de Area (2015) acerca de la necesidad de incorporar nuevas alfabetizaciones al sistema educativo para manejar los recursos informáticos, en cuanto la revolución de la tecnología provoca situaciones distintas a las de otras épocas.

Estas nuevas alfabetizaciones direccionadas hacia el uso de las tecnologías y de la información que circulan en internet requieren estudiantes que manejen los códigos, usen responsable y reflexivamente el internet, se orienten en la red y discutan sobre lo que esta les ofrece. Es decir, estudiantes críticos capaces de identificar, comprender y asumir las nuevas tecnologías desde una visión de mundo amplia. En palabras de Calle (2014), fortalecer las habilidades del pensamiento crítico para que reflexionen sobre su propio conocimiento, cuestionen e identifiquen fallas y aciertos en su proceso de aprendizaje; por lo tanto es relevante que al usar las TIC el profesor asuma la responsabilidad que corresponde y también interiorice estrategias y conceptos. Al respecto Cassany (2012) afirma:

Una plataforma bien organizada y administrada, que ceda al aprendiz parte de la iniciativa y que ofrezca tareas abiertas, incrementa de manera notable la calidad y la variedad de la enseñanza, con lo que la formación es más rica, participativa y motivadora (...) (p. 253-254).

A partir de lo expuesto y teniendo en cuenta que la presente investigación se enmarca en el desarrollo de habilidades lectoras, es necesario preguntarse si el desempeño y uso que los estudiantes dan a la plataforma Moodle contribuye al mejoramiento de su comprensión lectora.

Comprensión lectora

Leer es una actividad inherente al ser humano, se convierte en una necesidad y proceso complejo que lo involucra de manera activa en la sociedad. De acuerdo con Pérez (2006), la comprensión lectora es un proceso cognoscitivo que supone la capacidad selectiva, la identificación de información relevante y la organización e integración de datos para determinar las ideas que componen el esquema textual. La comprensión lectora abarca los niveles inferencial y crítico, que más allá de lo literal, le exigen un mayor esfuerzo al lector y lo obligan a poner en juego distintos procesos cognitivos. Estos dos niveles, llevan al lector a indagar y comprender el propósito del texto, todo lo que está detrás del contenido y los elementos que circulan en la construcción del contexto. Respecto al nivel inferencial Cassany et al., (1994) mencionan que:

La inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión (...) Puesto que las lagunas de comprensión son un hecho habitual en la lectura, la inferencia se convierte en una habilidad importantísima para que el alumno adquiera autonomía. (p.218)

Articulado al nivel inferencial se encuentra el crítico. Según Cassany (2006), en este el estudiante debe responder a las preguntas ¿qué se pretende?, ¿por qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?, y si el texto, tema o ideas desarrolladas llaman la atención, o no y su justificación. En este nivel los estudiantes asocian sus experiencias, tiene en cuenta su contexto, la realidad que enfrentan y en últimas asumen una posición respecto a la información que leen. Según Jurado (2014):

No es la “libre opinión” del lector. La lectura crítica surge del ejercicio intelectual que presupone hacer inferencias, sean simples o complejas; las inferencias complejas dependen de las asociaciones entre los conocimientos que promueve el texto (en sus estructuras implícitas) y los conocimientos del lector. (p.12)

En este nivel el lector desarrolla habilidades que le permiten manipular la información desde lo porpositivo, argumentativo; a partir de una mirada reflexiva, amplia que supere los intereses particulares.

Tecnologías de la información en la educación

Debido al papel que se le otorga en esta investigación a las TIC, a su incidencia en el ámbito educativo y a su protagonismo en las prácticas sociales actuales, resulta necesario definir las:

En líneas generales podríamos decir que las nuevas tecnologías de la información y comunicación son las que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconexiónadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas. (Cabero, 1998: 198)

Visto de esta manera, las TIC constituyen herramientas que le permiten a los sujetos tener información a su alcance. Desde esta perspectiva, las TIC se configuran como un elemento útil en los procesos de enseñanza y aprendizaje y han causado gran impacto en la educación; dinamizan, alternan distintas formas desde las que se puede presentar la información,

ayudan a ejecutar procesos, evaluar y hacer seguimiento del aprendizaje. Un efecto ha sido la utilización de plataformas de aprendizaje y variedad de artefactos que hacen parte importante del diario vivir de los estudiantes; según Cassany (2014) “cada día más alumnos llegan a clase con su tableta, su portátil o su móvil conectado a la red, que puede acceder a infinidad de contenidos del español con unos pocos clics” (p.1).

La anterior afirmación, corresponde a la realidad de las aulas de clase. Se cuenta con estudiantes audaces, visuales y muy diestros en el uso de la tecnología. En este orden de ideas Moodle es una de las plataformas que puede funcionar como un recurso útil para afianzar las practicas de enseñanza y aprendizaje.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un diseño descriptivo transversal. Se utilizó una muestra por conveniencia, correspondiente a 21 estudiantes de primer semestre de la Universidad de Ibagué (Colombia) de distintos programas de formación, que matricularon la asignatura Lectura y Escritura. Para la recolección de la información se utilizaron los siguientes instrumentos:

1. Cuestionario inicial de comprensión lectora: en este instrumento se plantearon 16 preguntas con cuatro opciones de respuesta, una de ellas correcta. El instrumento se aplicó a los estudiantes en la segunda semana de clase, con el fin de identificar los niveles de lectura inferencial y crítico con los que ingresan a la universidad.
2. Ejercicios prácticos en la plataforma Moodle: se diseñaron para apoyar los contenidos abordados en las clases; allí figuraron: organización de párrafos, cohesión, coherencia, identificación del tema, idea principal, tipos de texto, sinónimos-antónimos, noción de texto y conectores gramaticales. En la tabla I se presenta la descripción de los ejercicios que realizaron los estudiantes durante 13 semanas de clase.
3. Cuestionario final: al final de semestre se aplicó el mismo cuestionario inicial, con el propósito de comparar los niveles de lectura obtenidos por los estudiantes al iniciar y finalizar el semestre.

Tabla I.

Descripción de los ejercicios realizados en la Plataforma Moodle

Semanas	Temas	Propósito	Tipo de ejercicio	Número de ejercicios
Semana 2	Párrafo	Identificar las características de párrafos, reconocer tipos y su organización en un texto.	Taller con opciones de selección múltiple, que implican organización de párrafos.	2
Semana 3	Ideas principales	Identificar ideas principales y secundarias en párrafos.	Taller de seis preguntas de selección múltiple con única opción de respuesta.	1
Semana 4	Tipologías textuales e intención comunicativa.	Reconocer los tipos de texto y su intención comunicativa.	Taller con cinco preguntas de selección múltiple con única opción de respuesta.	1
Semana 5	Noción de texto	Identificar textos (imagen, escritos)	Taller con cuatro preguntas de selección múltiple y única respuesta.	1
Semana 6 y 7	Sinónimos, antónimos y analogías.	Reconocer vocabulario que les permita ampliar el léxico.	Talleres, uno de ellos con nueve preguntas de selección múltiple con única opción de respuesta, y el otro usaba un hipervínculo con 16 ejercicios de razonamiento verbal.	2
Semana 8	Conectores gramaticales y comprensión lectora.	Identificar mecanismos de cohesión.	Taller con siete preguntas de selección múltiple y única respuesta.	1
Semana 9	Material de lectura	Consolidar la competencia lectora a través de material de repaso.	Lectura para afianzar conceptos.	1
Semana 10 y 11	Comprensión lectora	Leer distintos tipos de textos para identificar los niveles de lectura de los estudiantes.	Talleres, uno de ellos con cinco preguntas, y el otro con 7 de selección múltiple y única respuesta.	2
Semana 12 y 13	Razonamiento verbal	Establecer relaciones de significado, clasificar y ordenar contenidos verbales.	Talleres uno de ellos con cinco preguntas y el otro con cuatro de selección múltiple y única respuesta.	2

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento

La investigación se desarrolló en cuatro fases:

Fase 1. Diseño de instrumento y ejercicios en plataforma:

El curso de Lectura y Escritura, funciona de manera presencial y es de carácter obligatorio para todos los estudiantes que ingresan al primer semestre en la Universidad de Ibagué. Sin embargo, el diseño didáctico del curso es definido por cada docente a cargo, por esa razón para el desarrollo de la presente investigación dos de las docentes a cargo del proceso implementaron el uso de la plataforma Moodle, como un recurso para llevar a cabo ejercicios de refuerzo mediados por esta herramienta. El propósito fue apoyar las clases presenciales con actividades extraclase relacionadas con los contenidos de la asignatura y publicados en la plataforma. El diseño de las actividades y el material de estudio estuvo a cargo de las docentes investigadoras y se elaboraron de acuerdo a los lineamientos propuestos en las Pruebas Saber Pro⁵ del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Del mismo modo, el cuestionario inicial y final para evaluar la comprensión lectora se diseñó a partir de la recolección de preguntas que usualmente aparecen en los exámenes de los cursos de lectura y escritura. Los cuestionarios fueron sometidos a dos pares expertos con formación académica en Lengua Castellana; luego de incorporar los ajustes sugeridos en el proceso de evaluación se aplicó en un grupo piloto de estudiantes de primer semestre.

Fase 2. Presentación del proyecto a los estudiantes

En la primera semana de clase se explicó a los estudiantes la naturaleza del curso a desarrollar y el propósito de la investigación. Finalmente, se procedió a la firma del consentimiento informado, en el que de manera clara los estudiantes conocieron que su participación en la investigación no tendría ningún efecto en sus calificaciones y que podrían informar su retiro en cualquier momento.

Fase 3. Recolección de la información.

Esta fase se desarrolló en tres momentos: la aplicación del cuestionario inicial, el seguimiento a los ingresos de cada estudiante a la plataforma y

⁵ El examen Saber Pro se aplica a estudiantes de programas de nivel profesional como requisito para obtener su título de pregrado, evalúa las competencias genéricas, entre ellas la lectura crítica. Tomado de <<http://www.icfes.gov.co>> [Consulta: dic. 2017].

la aplicación del cuestionario de cierre. El primer momento correspondió a la evaluación diagnóstica, realizada en la segunda clase del semestre académico, en la cual se aplicó el cuestionario inicial, que permitió establecer una línea de base de los niveles de lectura con los que inician los estudiantes su primer semestre universitario. La aplicación del instrumento duró aproximadamente 40 minutos y fue diligenciado de manera individual por todos los estudiantes matriculados en el curso.

Posterior a ello, se llevó a cabo el seguimiento de los ingresos y desarrollo de los ejercicios en la plataforma por parte de los estudiantes, a través de las estadísticas que la misma genera. Semanalmente, se propuso una serie de ejercicios en la plataforma Moodle, en donde los estudiantes visualizaron el material de estudio de los contenidos abordados en clase, al tiempo que resolvieron ejercicios relacionados. Para profundizar en los conceptos abordados en clase los estudiantes llevaron a cabo un trabajo independiente, pues cada uno fue responsable de su labor fuera del aula. Las actividades propuestas en plataforma requirieron del uso directo de las herramientas que la componen: escribir un perfil académico, observar videos, acceder a links, diligenciar cuestionarios, comparar opciones, emparejar, y leer diversos materiales que complementaban el trabajo realizado en clase y que exigieron el uso de estrategias de comprensión.

En el tercer momento se aplicó el cuestionario de cierre en la semana catorce del semestre académico.

Fase 4. Sistematización y análisis de la información.

La información fue sistematizada en una base de datos en Excel que luego fue exportada al Software SPSS.

Resultados

A continuación, se describen los resultados encontrados después de trabajar con un grupo de 21 estudiantes universitarios, 8 mujeres y 13 hombres, con un promedio de edad de 17 años (tabla II) y matriculados en distintas disciplinas, principalmente de ingeniería como se muestra en la tabla III. Se toma como punto de partida el comportamiento general del grupo, tanto en la prueba de lectura de entrada y salida, como la diferencia entre los resultados obtenidos. Luego se evalúan: los niveles (inferencial y crítico), ingreso de los estudiantes a Moodle y realización de los ejercicios propuestos durante el semestre, finalmente, se comparan los niveles inferencial y crítico para quienes accedieron o no a la plataforma.

En este sentido se contrastan los hallazgos a la luz de la teoría que sustenta la investigación.

Tabla II.
Edad de los participantes

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	21	16,00	21,00	17,47	1,43
N válido (según lista)	21				

Fuente: Elaboración propia

Tabla III
Programas académicos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos IngCiv	2	9,5	9,5	9,5
IngSis	1	4,8	4,8	14,3
IngInd	3	14,3	14,3	28,6
IngEle	1	4,8	4,8	33,3
IngMec	10	47,6	47,6	81,0
Der	1	4,8	4,8	85,7
Arq	2	9,5	9,5	95,2
Otro	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia

Comprensión lectora

La prueba de comprensión lectora de entrada y salida fue la misma, estuvo compuesta por 16 preguntas de selección múltiple y se utilizó para identificar los niveles críticos e inferencial, a través del análisis de distintos fragmentos de texto.

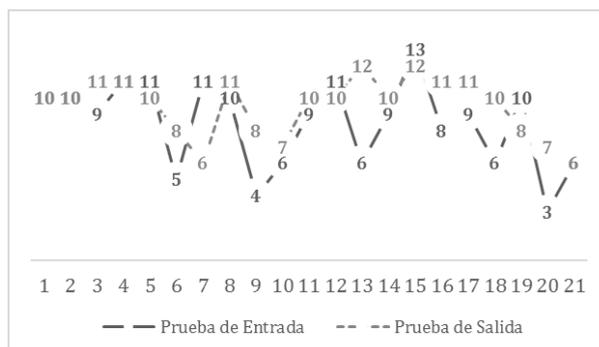


Figura 1. Comportamiento general de todo el grupo. Resultados prueba de lectura de entrada y salida.

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a lo expuesto en la figura 1 se muestra que los estudiantes lograron mejorar sus resultados entre la primera y la segunda prueba. Es decir, a lo largo del proceso desarrollaron habilidades de lectura que les permitieron superar su puntaje en el último examen.

En consideración, gran parte de los estudiantes construyen significados a partir de las prácticas de lectura y ejercicios que desarrollaron a lo largo del semestre. Lo que según Vásquez (citado por Jurado & Bustamante, 1995) indica que “leer es sobre todo un ejercicio de conjetura. Es una capacidad para ir formulando hipótesis sobre un sentido posible” (p.143). Por supuesto, alude al proceso de lectura como una actividad a través de la cual se descubre, se encuentran pistas, se descifran hipótesis, en la medida en la que se reconstruye el texto.

Al respecto Carlino (2005) propone que: “depende de lo que haga el aprendiz, pero también depende de las condiciones que ofrecemos los docentes (y las que nos brindan las instituciones) para que el primero ponga en marcha su actividad cognitiva” (p.2). Lo que indica que la labor del docente en función de la enseñanza, está mediada también por el rol que asume el estudiante. En este caso los estudiantes que avanzaron en el proceso tuvieron disposición para fortalecer su experiencia a través de las actividades, materiales que se abordan en clase y poner a prueba los conocimientos adquiridos a través de la participación en la plataforma Moodle, que se correspondía simultáneamente con los aprendizajes vistos. Como la misma autora lo propone, alfabetizar académicamente supone el rol de un estudiante que no aprende solo por el momento y más bien participa para tomar decisiones.

En este caso la plataforma Moodle sirvió como una herramienta interactiva para dinamizar el conocimiento, “accedemos instantáneamente a multitud de recursos (enciclopedias, traductores, contactos, etc.) que nos ayudan a entender el texto de otra manera, más rápidamente, con más fundamento y confirmación” (Cassany, 2012:50). Así, los estudiantes al desarrollar actividades en línea pueden encontrar múltiples recursos que ayudan a consolidar los conocimientos adquiridos en clase y aclarar dudas frente a algún ejercicio. De ahí que, la estrategia de refuerzo a través de la utilización de la plataforma más allá de servir como un espacio para practicar, también funciona como una herramienta donde desarrollan cierto nivel de autonomía frente a su proceso de aprendizaje, se preguntan, se cuestionan, responden, buscan, analizan, se evalúan y comprenden desde un ejercicio de retroalimentación.

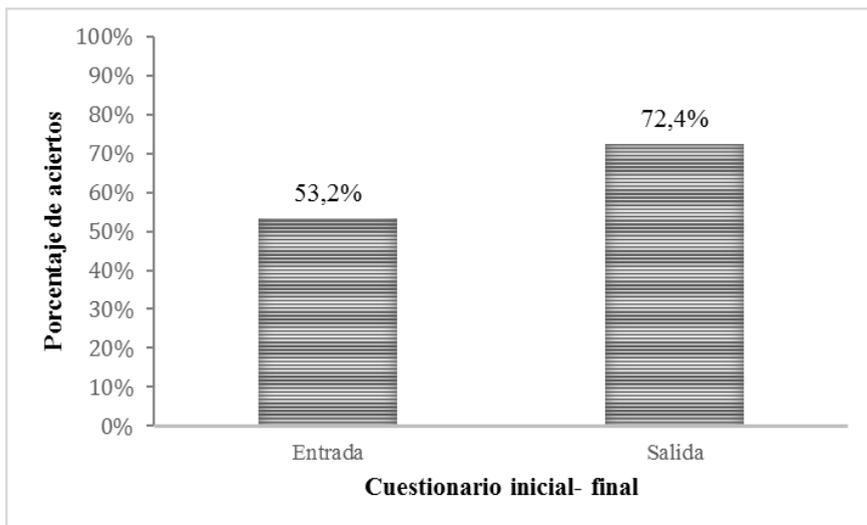


Figura 2. Resultados prueba de lectura de entrada y de salida en el nivel inferencial

Fuente: Elaboración propia

Al evaluar el desempeño de todo el grupo en el nivel de lectura inferencial presentado en la figura 2, el porcentaje de aciertos de los estudiantes fue del 53,2%, mientras que en la prueba de salida lograron alcanzar un porcentaje del 72,40 %, lo que denota un avance en el nivel inferencial. Entre la primera y la segunda prueba los estudiantes, según Cassany (2006), lograron leer entre líneas “se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos. Aquí lo presupuesto contribuye de manera decisiva a construir el significado” (p.61). Paulatinamente fueron más allá de lo que propone el texto, lo que pudo ser gracias a su experiencia con la prueba inicial o porque durante todo el semestre aprovecharon los contenidos abordados en clases presenciales y los recursos diseñados en la plataforma Moodle.

De tal modo el trabajo en clase también constituye un elemento base para que los estudiantes se motiven a complementar su trabajo extraclase. Se infiere que en este punto los estudiantes examinan el texto minuciosamente, relacionar forma y contenido, se concentran en qué se dice y cómo se dice, la manera como se presenta y desarrolla la información, las relaciones que se establecen y los significados que se develan.

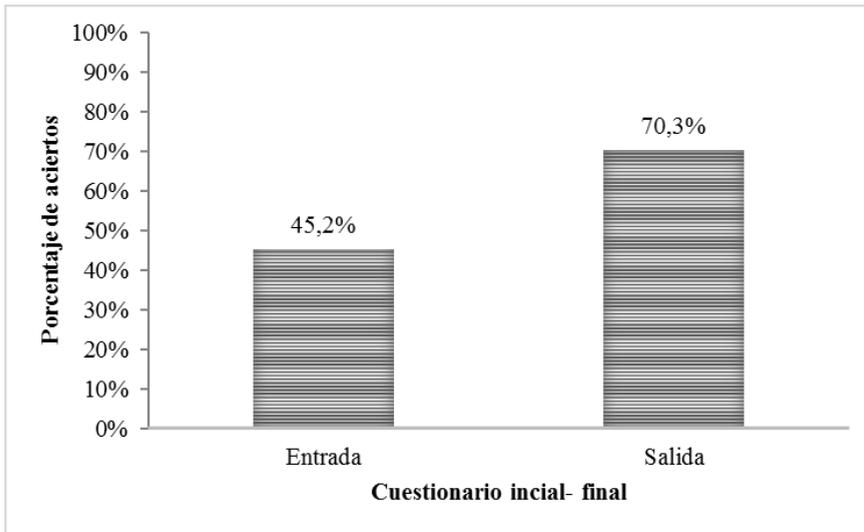


Figura 3. Resultados prueba de lectura de entrada y de salida en el nivel crítico.

Fuente: Elaboración propia

Con relación a los resultados registrados en la figura 3, todo el grupo, en el nivel crítico, mostró una diferencia gradual entre los porcentajes de la prueba de entrada y la de salida; en el primer intento alcanzaron un 42,2%, de aciertos, mientras que al final se registró un 70,3%. En este nivel se apropiaron de la información, relacionaron, compararon y finalmente tomaron decisiones frente al proceso de lectura. Según Cassany (2006) “leer la ideología, el punto de vista, la intención y la argumentación que apunta el autor” (p. 52).

Además, el avance en las pruebas es el resultado del desarrollo de habilidades de lectura en el nivel crítico, que se reforzaron con los ejercicios en clase y en plataforma, pues proponían interiorizar información, identificar intenciones, relacionar e interpretar. Es claro que, cada uno, en palabras de Vásquez (citado por Jurado y Bustamante, 1995) logró hacer conjeturas, generó hipótesis y en últimas leyó comprensivamente (p.144). No obstante, los resultados de las pruebas de entrada tanto para el nivel inferencial como el crítico también son congruentes con lo encontrado en otras investigaciones con universitarios de primeros semestres, en las que de manera similar se identificaron bajos desempeños de competencia lectora, particularmente en los niveles inferencial y crítico (Benitez et al, 2014; Calderón y Quijano, 2010; Gordillo y Flórez, 2009).

Uso de la plataforma Moodle y niveles de comprensión lectora.

El ingreso a la plataforma Moodle figuró como una decisión personal y opcional, de modo que no interfirió con la evaluación sumativa otorgada al estudiante. Así, de manera autónoma y voluntaria cada estudiante ingresó en el momento en el que lo consideró.

Claramente el trabajo realizado por la mayoría de los estudiantes a lo largo del semestre, muestra un proceso continuo de sus prácticas de lectura, que van de la mano del trabajo de escritura realizado en clase. El espacio en Moodle le exige estar en constante movimiento, retomar conceptos, y volver hacia lo abordado en clase. No basta con comprender textos y utilizarlos en la vida cotidiana, sino que hay que saber navegar de modo estratégico por la red. “(...) En definitiva, el al fin incluye la capacidad de aprender a aprender en entornos cambiantes y la del autoaprendizaje” (Cassany, 2012: 125).

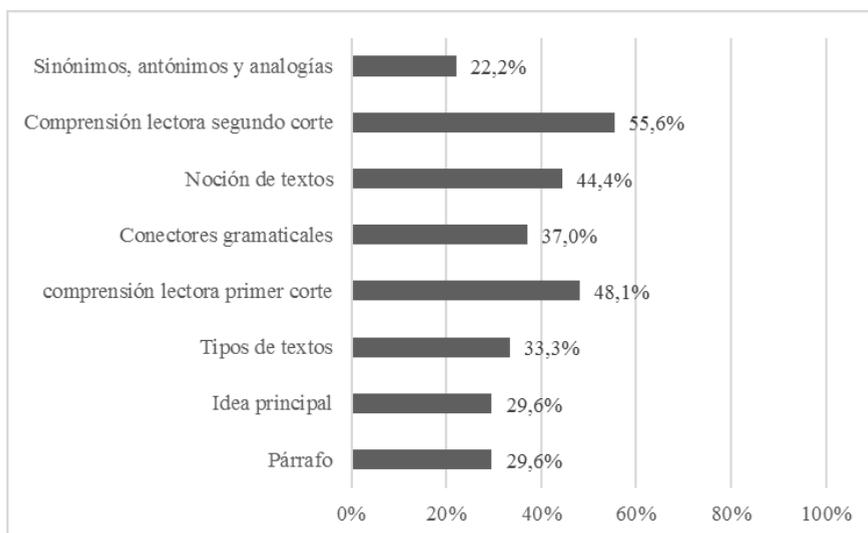


Figura 4. Porcentaje de ingreso y desarrollo para cada actividad propuesta en la plataforma Moodle

Fuente: Elaboración propia

La figura 4, muestra que, del total del curso, 21 estudiantes registran todos los ingresos a cada una de las actividades relacionadas con los contenidos del mismo. En los ejercicios de párrafo participó un 29,6%, aspecto clave para identificar cómo se compone un texto y qué ideas se desarrollan. Para ello se dispuso un material de lectura sobre la construcción de párrafos, además de actividades complementarias.

Otro de los ejercicios fue el de idea principal, allí participó un 29,9% de los estudiantes. De modo similar, trabajaron en plataforma Moodle: tipos de textos, conectores gramaticales, noción de textos, sinónimos, antónimos y analogías. Actividades articuladas con los procesos de lectura y escritura que constituyen elementos esenciales para avanzar en el desarrollo de las competencias comunicativas. Se evidenció que los estudiantes logran interiorizar códigos, reconocer palabras, aplicar propiedades textuales y utilizar un medio u otro para reforzar su proceso de aprendizaje, fue importante considerar la retroalimentación, como parte fundamental al estudiar y aplicar los conocimientos vistos. En este caso se habla de la pertinencia de un recurso tecnológico y de la apropiación y empoderamiento que los estudiantes lograron de este.

De manera similar, se propuso una serie de talleres, con los que se pretendía desarrollar el razonamiento verbal y explorar sus niveles de lectura. Al analizar los resultados, es claro que para la primera parte del semestre participó menos de la mitad de los estudiantes 48,1% matriculados en el curso, lo que pudo deberse a la falta de conciencia frente a las implicaciones de la lectura en el proceso de escritura, más aún cuando el curso supone el desarrollo de estas dos competencias. Sin embargo, para la segunda parte del semestre, el número de estudiantes que participó en esta actividad aumentó y con ello el ritmo de trabajo, pues las actividades, tanto en clase como en plataforma, se intensificaron y el nivel de escritura exigido fue más alto. Como consecuencia, en este segundo momento se logró que más de la mitad de los estudiantes 55,6% accediera a este espacio, lo que resulta significativo, teniendo en cuenta que estos ejercicios fueron propuestos como actividades complementarias, para autoevaluarse y confrontar sus saberes.

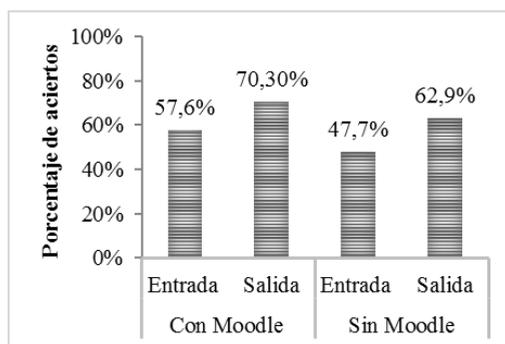


Figura 5. Comparación del nivel de lectura inferencial entre estudiantes que usaron Moodle, y los que no.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la figura 5, el análisis revela los resultados de la prueba de comprensión lectora de entrada y la de salida en el nivel inferencial y la relación con el uso de la plataforma Moodle. Los estudiantes que participaron de los ejercicios propuestos en el espacio virtual obtuvieron en su prueba de entrada un 57,6% y en la de cierre un 70,30%. Por otro lado, quienes no accedieron a la herramienta registraron en la prueba de entrada un 47,7% y en la de salida 62,9%. Al respecto se destaca el trabajo que lograron hacer los estudiantes que adoptaron una rutina de estudio para reconocer los códigos del texto.

Sin duda, el nivel inferencial demanda habilidades cognitivas, donde el estudiante da prioridad a los elementos del texto, selecciona información importante, organiza y lleva a cabo destrezas para ir más allá de lo que aparentemente se propone. En este sentido, llegar al nivel inferencial fue un reto para los estudiantes, quienes desde el primer momento se enfrentaron a las prácticas letradas del curso de Lectura y Escritura, enfocadas a la recepción y producción de textos académicos, con estructuras diferentes a las que acostumbraban trabajar en la educación media. Por lo tanto, el apoyo de la plataforma Moodle, significó poner a prueba la labor realizada en clase, en donde múltiples textos estaban mediados por lineamientos y matrices de evaluación, que les exigían leer a profundidad, especificar tema, ahondar en la información a través del propósito comunicativo del autor, determinar ideas principales y su conexión con las secundarias, hallar la relación entre oraciones y párrafos para entender el texto en su totalidad. El resultado muestra que estos estudiantes lograron leer activamente, como lo afirma Pérez (2006) “la lectura es un proceso eminentemente activo. Es su actividad mental para asociar, inferir, eliminar posibilidades, comparar, etc.; es la que le permitirá apoderarse del mensaje” (p.79).

Así, el ritmo de los estudiantes que utilizaron Moodle fue diferente, exigió mayor dedicación y esfuerzo, debido al trabajo extraclase que implicaba. En este espacio propuesto a lo largo del semestre, los tres talleres en línea de comprensión lectora condujeron a los estudiantes a exigirse como lectores, al tiempo que en clase lograron asumir su rol como escritores. Al respecto el mismo Pérez (2006) al analizar el nivel inferencial de lectura manifiesta que:

Varios investigadores coinciden en que es una de las habilidades más importantes para la comprensión lectora que se va ampliando de acuerdo con las etapas de desarrollo humano y su ejercitación. Entre más información se retiene más inferencias se pueden realizar. Un texto será tanto más complejo cuando mayores inferencias se le exijan al lector. (p. 77)

Por otro lado, los estudiantes que no usaron el recurso en línea, también lograron superar los resultados entre la prueba de entrada y la de salida. Sin embargo, no se compara con el puntaje alcanzado de los estudiantes que accedieron al espacio virtual, lo que hace pensar que el compromiso de este grupo de estudiantes fue diferente, aun sabiendo que no habían obtenido un buen puntaje en la prueba de entrada.

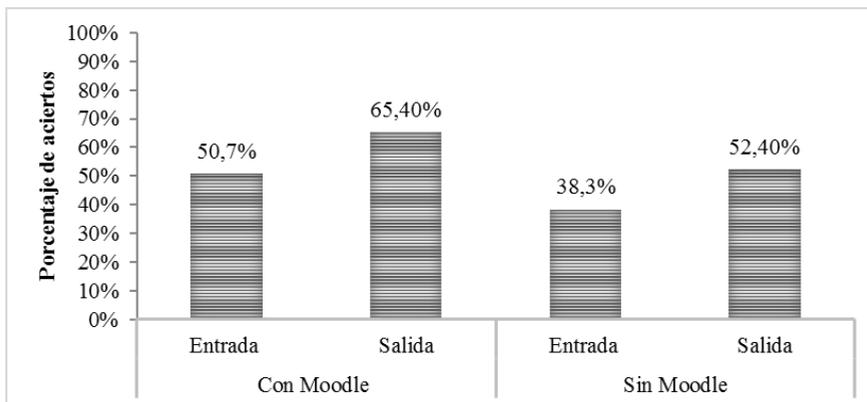


Figura 6. Comparación del nivel de lectura crítico entre estudiantes que usaron Moodle, y los que no
Fuente: Elaboración propia

Los resultados registrados en la figura 6, correspondiente a la comparación del nivel de lectura crítica entre estudiantes que usaron Moodle, y los que no. Allí se muestra en una escala más alta a quienes accedieron a la plataforma Moodle. En primer lugar, en la prueba de entrada lograron el 50,7% y en la de salida 65,40%. Por otro lado, quienes no utilizaron la plataforma obtuvieron en el ejercicio de entrada un 38,3% y en el de salida 52,40%. Claramente se logra establecer una diferencia entre aquellos que llevaron a cabo un proceso de aprendizaje autónomo apoyados en la plataforma.

Para el caso, los estudiantes que alcanzaron un nivel más alto en lectura crítica también reconocieron criterios importantes del texto: estructuras, intenciones, ideas principales, ordenación de las mismas, desarrollo de párrafos, contexto, visiones, etc. Criterios que los llevaron a reaccionar frente al texto, revisarlo y finalmente superar sus resultados anteriores en un nivel crítico. Lo que motiva al estudiante a creer en lo que sabe, en lo que conoce y a desarrollar relaciones entre los contenidos abordados en clase y las asociaciones enmarcadas a través de las actividades de Moodle. Tareas que inducen al estudiante a ver su proceso de aprendizaje desde una

mirada crítica, desde la razón y las dinámicas de todas las herramientas para avanzar significativamente en sus niveles de lectura.

Por otro lado, aquellos que no accedieron al refuerzo en línea, aunque lograron mejorar los resultados en lectura crítica entre la prueba de entrada y la de cierre, no se permitieron la posibilidad de trabajar en sus debilidades y mejorar su desempeño, con los recursos didácticos y tecnológicos diseñados en Moodle. Al respecto Murcia (2012) indica que la sociedad actual requiere:

Un estudiante con autonomía lectora, un estudiante que pueda moverse en el mundo de la información (que demanda la sociedad contemporánea), pero, sobre todo, un estudiante con capacidad de tomar posición ante los textos que lee, observa o escucha, un estudiante crítico: ese es el tipo de estudiante que, como docente, deseo formar. (p.12)

A estas características se suma la actitud de un lector que se proponga ir más allá para avanzar en el proceso y desarrollar su competencia lectora. Aquí se destaca la labor de los estudiantes que avanzaron y superaron las dificultades que surgen al leer la variedad de textos académicos. Se habla de un enfoque de lectura crítica en el que los estudiantes logran desentrañar y poner en orden el pensamiento. Sin duda, la experiencia de lectura desarrollada a lo largo de todo el semestre desde una metodología flexible influye en las habilidades cognitivas, y percepciones del estudiante.

Lo anterior también demanda un ejercicio responsable y activo por parte del docente, pues gran parte de los resultados de aprendizaje y los avances en el proceso dependen de la gestión y la pertinencia de los recursos que se manejan en línea. Estos deben funcionar como un complemento y refuerzo de la labor que se concentra y aborda en la presencialidad. Lo que también implica una lectura crítica y abierta por parte de los estudiantes, y no un ejercicio de resistencia en el que se ignoren recursos que pueden ser útiles para la formación. En consideración Cassany (2012) menciona:

Hay que desarrollar y mantener hábitos saludables para gestionar la actividad en línea, con orden, constancia y eficacia, sin abandonarla, pero sin que nos esclavice (...) El aula como espacio de aprendizaje, requiere el acceso de la red para buscar, usar y elaborar información pertinente (...) los alumnos deben aprender a distinguir el uso de las máquinas en contexto escolar. (p. 255)

De acuerdo a los resultados obtenidos, es posible que el entorno de aprendizaje virtual, haya figurado como un incentivo para que los estudiantes aprendieran en un espacio más familiar, desde la comodidad de sus casas, sin presión para leer detenidamente los textos y con la posibilidad de retomar cualquier concepto del que hubiera duda.

En definitiva, la valoración y el distanciamiento que el estudiante logra a través de la lectura crítica, se conjuga con las destrezas en el manejo de los recursos tecnológicos. Lo que relaciona su capacidad para vincular los conocimientos previos a tareas prácticas, cuestionarse, y llevar a cabo un aprendizaje más profundo, relacionar las propiedades de los textos escritos, ideas principales, desarrollar la comprensión lectora.

Conclusiones

Los procesos de lectura y escritura de los estudiantes pueden ser orientados hacia las distintas posibilidades que ofrecen las herramientas virtuales, ello implica dinamizar las prácticas pedagógicas. Leer y escribir desde un enfoque académico en la red facilita el aprendizaje. Al respecto, Cassany (2010) afirma que algunas de sus prácticas pedagógicas se han transformado gracias al uso de las TIC, al tiempo sugiere que las clases presenciales se apoyen en “powerpoints, que se pueden consultar en la plataforma de aprendizaje Moodle, junto con el resto de documentos de cada asignatura (programa, tareas, bibliografía, etc)” (p.4).

El trabajo desarrollado por los docentes debe apuntar a la aprehensión de herramientas que consoliden los contenidos abordados en clase. Es decir, facilitar de todas las maneras posibles recursos que aseguren la reflexión continua por parte de los estudiantes, contribuir al desarrollo de sus actividades académicas y orientarlos a tomar decisiones frente a lo que puede ser útil para avanzar en su aprendizaje.

El trabajo desarrollado en plataforma debe configurar el potencial de los estudiantes, la destreza de los profesores y los recursos que se pueden aprovechar para activar el conocimiento. Las dinámicas de clase, no se pueden limitar a un tiempo estipulado, conviene asignar tareas, definir roles entre compañeros, desarrollar actividades conjuntas, fomentar hábitos de estudio, propiciar el trabajo autónomo de los estudiantes y su recursividad para resolver distintas situaciones académicas, en el medio virtual.

Es importante aplicar estrategias que favorezcan el desarrollo de competencias comunicativas a través de las TIC. “Con una misma plataforma, un

docente puede repetir dinámicas magistrales de memorización de información o generar contextos creativos para que los alumnos intercambien sus ideas y construyan productos innovadores” (Cassany, 2012: 252). De esta manera profesores y estudiantes, deben poner en práctica sus conocimientos y asumir los cambios y retos que impone la sociedad contemporánea. Al respecto Estienne y Carlino (2004) señalan que el ingreso a la universidad supone nuevos roles a nivel lecto-escritural por parte de los estudiantes, lo que requiere de la correcta orientación por parte del docente. Como una tarea conjunta, los estudiantes traen sus costumbres, los profesores tienen sus propósitos, y en este juego de roles deben aparecer los lectores y escritores activos, que generan conocimiento para la academia, establecen conexiones lógicas (intercambiar ideas, hacer intertextualidad, comparar, etc.) y no se limitan a aprender para el momento.

Se requiere de una alfabetización digital, pero también, como lo enuncia Carlino (2005), es necesaria una alfabetización académica que le facilite al estudiante participar en clase, no como obligación, sino porque considera es parte de su vida académica. Así mismo se necesita de profesores que acompañen, no que supongan o pretendan que el estudiante ingresa a la universidad con determinadas bases. Leer y escribir son procesos distintivos del aprendizaje, por tanto, resulta necesario que el docente guíe y brinde apoyo. “Hacerse cargo de enseñar a leer y a escribir en el nivel superior es una forma de enseñar estrategias de aprendizaje”. Charles y Fuller (citados por Carlino, 2005:24).

La experiencia Moodle, “en el ámbito de aprendizaje electrónico o en línea (conocido también con el anglicismo e-learning) y del aprendizaje combinado o mixto (blended), que incorpora internet en el aula presencial” (Cassany, 2012: 248), ha generado en los estudiantes y profesores la necesidad de aprender y enseñar de distintas maneras, combinando estrategias que se tejen en clase y en gran medida se consolidan en plataforma. Así, las experiencias de clase se transforman en retos, actividades y ejercicios que se amplían en la red, “hoy la educación formal en el aula debe mirar hacia lo que ocurre en la red, fuera de las paredes escolares”(p.250).

Las prácticas de lectura y escritura necesitan de una mirada que se concentre en el uso de las TIC. Los estudiantes suelen sorprenderse cuando se les proponen ejercicios académicos en línea, sobre todo cuando se trata de aquellos relacionados con lectura o escritura. Para el caso, los estudiantes que asumieron Moodle, encontraron una serie de ejercicios diseñados por las docentes encargadas de la asignatura, para consolidar los contenidos

vistos en clase. La autonomía de cada estudiante y su nivel de compromiso permitieron la realización de los ejercicios como un trabajo extra-clase. Al respecto, Parodi (2010) afirma que:

Uno de los aspectos fundamentales para lograr una lectura profunda es que el lector esté muy motivado o dispuesto a participar activamente de la interacción, por ejemplo, con la hoja de papel, la pantalla del ordenador o del teléfono móvil o de letreros publicitarios de las calles (p. 96).

La posibilidad de respuesta inmediata de las actividades propuestas en Moodle, hace que el trabajo le indique al estudiante cómo avanza en su proceso. Aquellos que participaron en el espacio virtual comprendieron más claramente el propósito de las competencias desarrolladas de manera presencial, entendieron a profundidad las conexiones que se logran entre la teoría y la práctica, y establecieron relaciones de complementariedad entre lo presencial y lo virtual.

Se debe pensar en la plataforma virtual como un espacio en que docentes y estudiantes convergen para dar una mirada más profunda y práctica al conocimiento. Tal y como indica Cassany (2012) en estas plataformas los profesores pueden gestionar una serie de tareas, subir archivos, hacer seguimiento, verificar los registros del sistema, etc. Esto puede funcionar si se piensa en algo más que cambiar el medio y seguir repitiendo lo que se hace de manera presencial. El uso de las plataformas debe permitir la innovación y superar la transmisión e impactar los procesos de aprendizaje.

Con todo, los resultados muestran que gran parte de los estudiantes que participaron del proyecto, logran avanzar en sus niveles de comprensión lectora, desde su punto de partida en la prueba de lectura inicial, hasta la de cierre, según la revisión de los datos obtenidos; principalmente los que accedieron activamente a los recursos de Moodle. Esto significa que los estudiantes fueron conscientes que podían aprovechar dicho espacio para fortalecer su proceso de aprendizaje.

También se evidencia que aquellos estudiantes que tuvieron un desempeño regular en la prueba de entrada, avanzaron en los niveles de comprensión, pero en menor porcentaje, o no lograron superar el puntaje obtenido en la prueba de entrada, lo que hipotéticamente pudo ser debido a su baja participación en las actividades propuestas en plataforma. En este sentido Moodle constituye un referente en la incursión del uso de las TIC en el

ámbito educativo. Como sistema de datos e información, herramienta didáctica de aprendizaje y medio práctico que le facilita la labor al estudiante en su necesidad de recordar, asociar y reconocer aspectos constitutivos del texto, que hacen parte de la forma y contenido del mismo y facilitan la comprensión. Así mismo, desde la dimensión cognitiva ayuda a desarrollar competencias y actitudes de compromiso con el aprendizaje. Además de interiorizar saberes que se potencian en la virtualidad, y se materializan en los textos que los estudiantes necesitan escribir en la academia.

Resulta útil que los profesores lleven a cabo estrategias fuera del aula para que los estudiantes se adapten a diversos espacios de aprendizaje. En otras palabras, estudiar por sí mismo, motivarse a aprender, a seguir pistas, encontrar respuestas y hacer uso adecuado de las herramientas que se ofrecen hoy en día, es por ello que:

Se considera al pensador crítico no solamente como un sujeto con el dominio de unas destrezas, sino que tiene un sentido de la vida, que puede aplicar esas destrezas en situaciones reales y que impactan de manera positiva en sus relaciones humanas y con el medio. (Calle, 2014:3)

En esta misma línea de resultados se destacó la necesidad de relacionar presencialidad y virtualidad, implementar estrategias de lectura y escritura a través del uso de las TIC, apostarle a ritmo y frecuencia de los estudiantes a través de actividades que aprovechen estas habilidades, por ende, el trabajo alterno en la plataforma constituye un espacio para continuar con lo propuesto en clase. Además, tener en claro los conocimientos previos de los estudiantes que ingresan a la universidad, el contexto, para que de esta manera se puedan diseñar las asignaturas con relación a sus necesidades. Lo que daría como resultado un currículo flexible.

La presente investigación significa un punto de partida para revisar el aprovechamiento e impacto que puede causar la plataforma Moodle, en el desarrollo de prácticas de lectura y escritura de los jóvenes universitarios. El trabajo realizado por los estudiantes en plataforma, enfoca y favorece las actividades de clase, para formar lectores y escritores competentes. Sin embargo, a pesar de los avances alcanzados por parte de aquellos estudiantes que utilizaron la plataforma Moodle, es importante destacar que quienes no accedieron requieren una mayor orientación en alfabetización digital, pues cuando se trata de asumir la labor académica y usar las TIC para aprender muestran desconocimiento, confusión, resistencia, entre otras, lo que obstaculiza el desarrollo de cursos que tienen el propósito de incorporar este tipo de estrategias.

Moodle se constituyó como una herramienta que pudo apoyar las habilidades de algunos estudiantes que quizá contaban con características particulares frente al uso de las herramientas tecnológicas, o que tal vez tenían experiencias de lectura significativas desde su educación secundaria apoyadas en recursos tecnológicos. Por lo que no se puede afirmar que los logros a nivel de comprensión lectora dependen exclusivamente del uso de Moodle, para ello será necesario consolidar la investigación en este campo, desde diseños que impliquen un control de variables o que articulen distintas fuentes de información, de modo que permitan establecer con mayor certeza que los avances en los desempeños de los estudiantes en la comprensión lectora sí pueden ser explicados por el uso que hacen de las plataformas virtuales como Moodle.

Referencias

- Álvarez, G. & Ferrari, L. (2014). “Enseñar gramática, lectura y escritura en la universidad: nuevos abordajes con tecnologías digitales”, en *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas*, <<http://www.conicet.gov.ar/ensenar-gramatica-lectura-y-escritura-en-la-universidad-nuevos-abordajes-con-tecnologias-digitales/>>
- Area, M. (2015). “La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI”, *Scielo*, 7(3), 1-13
- Benítez, Y., García, J. & Sánchez, U. (2014). “Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología Evaluación de distintos niveles de comprensión lectora en estudiantes mexicanos de psicología”, *Revista Acta Colombiana de Psicología*, 17(2), 113-121 <https://editorial.ucatolica.edu.co/ojsucatolica/revistas_ucatolica/index.php/acta-colombiana-psicologia/article/view/170/210>
- Cabero, J. (1998). *Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas*. En Lorenzo, M. y otros (coords): Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales, Granada, Grupo Editorial Universitario.
- Calderón, A. & Quijano, J. (2010). “Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios”, *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337-364.

- Calle, G. (2014). “Las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0”. *Revista Encuentros*, 12(1), 27-45.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*, Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*, Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. & Ayala, G. (2008). “Nativos e inmigrantes digitales en la escuela”, *Revista electrónica del Consejo Escolar del Estado*, núm.9, España, Ministerio de educación política social y deporte, pp. 53-71, < <https://www.textosenlinea.com.ar/textos/Dossier%20de%20Textos%20da%20Semana%20Presencial.pdf> > [Consulta: oct. 2017].
- Cassany, D. (2010). “La letra digital y sus poderes”, *Arbor*, (3), 1-11.
- Cassany, D. (2012). *En línea: Leer y escribir en la red*, Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2014). “El aula actual de ELE”. *V Congreso internacional: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*, Cuenca, < https://www.academia.edu/17241364/El_aula_actual_de_ELE > [Consulta: ene. 2018].
- Cobo, C. & Pardo, H. (2007). *Planeta Web 2.0: Inteligencia colectiva o medios fast food*. Barcelona. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic.
- Coll, C. (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación: Una mirada constructivista. *Revista Electrónica Sinéctica*, (25), 1-24.
- Coll, C., Mauri, T. & Onrubia, J. (2008). “La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecnopedagógico a las prácticas de uso”. En: *Psicología de la educación virtual, aprender y enseñar con las tecnologías de la información C. Coll y C. Monereo. (Eds)*, Madrid, Ediciones Morata.

- Estienne, V. y Carlino, P. (2004). "Leer en la universidad: Enseñar y aprender una cultura nueva. Informes de investigación y ensayos inéditos". *Uni- Pluri/versidad*, 4(3), 1-6.
- Gordillo, A. & Florez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Actualidades Pedagógicas*, 4, 95-107.
- Jurado, F. & Bustamante, G. (1995). *Los procesos de la lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá D.C: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Jurado, F. (2014). La lectura crítica: el diálogo entre los textos, *Ruta maestra*, (8), 24-29
- Murcia, L. (2012). Hacia la formación de lectores críticos: Un estudio de caso de clases de historia y literatura, (*Tesis de maestría*). Bogotá. Universidad Nacional de Colombia.
- Parodi, G. (2010). *Saber leer*. Buenos Aires: Aguilar.
- Pérez, H. (2006). *Comprensión y producción de textos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Universidad Nacional de Colombia. (2005). *Módulo de comprensión lectora*. Medellín. Universidad Nacional de Colombia.