

Entornos virtuales de aprendizaje orientados al desarrollo de las habilidades de lectoescritura.

Alvarez, Guadalupe.

Cita:

Alvarez, Guadalupe (2012). *Entornos virtuales de aprendizaje orientados al desarrollo de las habilidades de lectoescritura*. *Apertura*, 4, 1-15.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/guadalupe.alvarez/26>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p0zR/u4Q>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

[Revista Apertura](#)
[Inicio](#) > [Vol 4, No 2 \(2012\)](#) > [Álvarez](#)

Entornos virtuales de aprendizaje orientados al desarrollo de las habilidades de lectoescritura

[Guadalupe Álvarez](#)

CIAFIC-CONICET

[RESUMEN](#)

[INTRODUCCIÓN](#)

[UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS SEMIÓTICO INTEGRAL PARA EL ESTUDIO DE LOS EVA](#)

[METODOLOGÍA](#)

[ANÁLISIS](#)

[Análisis de los blogs](#)

[Análisis de los cursos online](#)

[CONCLUSIONES](#)

[REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS](#)

RESUMEN 

Muchos estudios han destacado las dificultades de los estudiantes para resolver las tareas típicas de lectura y escritura en la universidad. En la actualidad, los avances de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) proveen nuevas alternativas que pueden ser aprovechadas para superar los problemas de lectoescritura. Por ello, se vuelve necesario ofrecer orientaciones sobre el modo de facilitar los aprendizajes en entornos virtuales de aprendizaje. Así, este trabajo recomienda analizar, con base en una propuesta de análisis semiótico integral, una serie de *blogs* y cursos *online* en español que apuntan al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de estudiantes universitarios.

Consideramos que este tipo de análisis representan el primer paso para establecer criterios de buenas prácticas con TIC en el contexto universitario, en particular en el área de didáctica de la lectura y la escritura.

Palabras clave:

Tecnologías de la información y la comunicación, enseñanza superior, enseñanza de la lectura, enseñanza de la escritura.

INTRODUCCIÓN ↑

Muchas investigaciones han destacado las dificultades que estudiantes latinoamericanos tienen al resolver las tareas típicas de lectura y escritura en la universidad (por ejemplo, Lacon de De Lucia y Ortega de Hocevar, 2004; Carlino, 2005; Piacente y Tittarelli, 2006; García y Álvarez, 2009, 2010). En la actualidad, con los avances de las TIC existen nuevas alternativas tecnológicas que pueden ser aprovechadas para superar los problemas de lectoescritura de los estudiantes (Álvarez, García y Qués, 2010).

Reale (2008), por ejemplo, ha mencionado algunas particularidades de los blogs que resultan ventajosas, a saber: la economía, que exige al escritor precisión en sus intervenciones; el sistema de archivo, que permite a los estudiantes explorar cómo se desarrollan y conectan sus ideas a lo largo del tiempo; la retroalimentación, que estimula la participación y la colaboración; el uso de recursos multimediales, que abre la posibilidad de desarrollar destrezas en diversos lenguajes; la inmediatez en la publicación, que genera una rápida sensación de logro; y la participación activa, que extiende las opciones de aprendizaje más allá de las que ofrece el tiempo de clase. De manera similar, Álvarez, García y Qués (2010) sugieren que las TIC, en la medida en que implican la convergencia de medios, la hipertextualidad y un alto grado de interactividad, y ofrecen la oportunidad de un trabajo tanto autogestionado como colaborativo, podrían repercutir positivamente en las posibilidades de comprender y producir textos durante los estudios universitarios.

Este tipo de experiencias está en línea con los fenómenos recientemente observados en el contexto de los estudios superiores, en donde se ha vuelto cada vez más frecuente el uso de la tecnología digital como soporte de la enseñanza y el aprendizaje (Litwin, 2001; Rodríguez y Escofet, 2006; Laurillard, 2010; Torres y Rama, 2010).

Dada la creciente incorporación de las TIC al ámbito universitario, es importante tomar conciencia de las particularidades de estas tecnologías que exigen una adecuación de la enseñanza. Gracias a las TIC, la educación se puede liberar de los límites del espacio y el tiempo, por lo cual es posible que el estudiante aprenda a su propio ritmo. Por otra parte, los medios digitales ofrecen las posibilidades de la multimedialidad, la hipertextualidad y el dinamismo (Baldry & Thibault, 2006; Scolari, 2008; Avgerinou, 2009; Kress, 2004, 2010), además de un alto grado de interactividad, que se pone de manifiesto en diferentes niveles: desde los objetos, la navegación y las conexiones hasta los entornos en los cuales el usuario debe tomar decisiones, responder a preguntas o resolver problemas (Gros Salvat, 2000). En este sentido, se ha sostenido que las TIC dan lugar a procesos de aprendizaje individuales, así como grupales y colaborativos (Gros Salvat y Adrián, 2004).

Son estas particularidades de las TIC las que comienzan a transformar las situaciones didácticas. Sin embargo, en investigaciones sobre las TIC en educación superior (Sosa,

2009; Laurillard, 2010; Torres y Rama, 2010), llama la atención que, aun cuando la formación se lleve a cabo en una plataforma virtual, el diseño de gran parte de los materiales y entornos digitales está basado en una lógica textual, determinada por la cultura de la página impresa (Laurillard, 2010; Kress, 2010). En algunos casos, además, no hay una integración planificada de las herramientas o materiales (Rodríguez y Escofet, 2006). Por otra parte, el diseño de los entornos virtuales no siempre aprovecha todas las potencialidades que brindan los medios electrónicos (Álvarez y Álvarez Cadavid, 2010, 2011).

En este contexto, se vuelve necesario ofrecer orientaciones sobre el modo de facilitar los aprendizajes en entornos virtuales de aprendizaje (EVA). Así, en el marco de una investigación mayor, que pretende establecer criterios de buenas prácticas educativas con TIC,¹ este trabajo recomienda analizar y comparar, con base en una propuesta de análisis semiótico integral (Álvarez y Álvarez Cadavid 2010, 2012), una serie de blogs² y cursos online en español que apuntan al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de estudiantes universitarios. Consideramos que este tipo de análisis es el primer paso para fijar criterios de buenas prácticas con TIC en el contexto universitario, en particular en el área de didáctica de la lectura y la escritura.

UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS SEMIÓTICO INTEGRAL PARA EL ESTUDIO DE LOS EVA ↑

Si bien algunos autores (Ong, 1987) han señalado que la computadora es una forma de *tecnologizar* la palabra al igual que la escritura o la imprenta, otros han destacado importantes diferencias entre la página impresa y la página web (Baldry & Thibault, 2006; Gros Salvat, 2000; Kress, 2004).

Baldry y Thibault (2006), por ejemplo, han caracterizado la página web como una unidad visual y espacial que se presenta en la pantalla de una computadora. Este tipo de página tiene, por un lado, características típicas de una página impresa. En particular, puede ser leída de derecha a izquierda y de arriba abajo, lo que permite un acceso a su significado potencial a partir de la especificación de posibles vías de lectura, pero también la página web tiene peculiaridades que le brinda la pantalla, como la multimedialidad, la hipertextualidad y, en relación con lo anterior, el alto grado de interactividad.

De acuerdo con estas características, es necesario tomar conciencia de que, cuando se intenta analizar cómo se construyen hoy los sentidos y los significados de lo que se aprende, el panorama es amplio. Si bien seguimos hablando de la tradicional triada pedagógica, docente-estudiante-contenidos, las mediaciones se han ampliado y con ellas las posibilidades de interacción o situación comunicativa a través de la cual se construye ese sentido en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, cualquier análisis que intente comprender la interacción en ambientes virtuales se enfrenta a una tarea compleja que tiene muchas aristas en sus posibilidades de estudio.

Partiendo de esta observación, este estudio se lleva a cabo desde una propuesta de análisis semiótico integral (Álvarez y Álvarez Cadavid, 2010, 2012), que se basa en el análisis semiótico de Lemke (2002) y lo ajusta para el estudio de EVA.³

Según Lemke (2002), la hipermedialidad es la conjunción de multimedialidad e hipertextualidad,⁴ y supone la combinación multiplicativa de los recursos organizacionales, orientacionales y representacionales de cada modo semiótico (lenguaje, imagen, sonido). Así, toda semiosis realiza significados de tres tipos:⁵

- Organizacionales: permiten, fundamentalmente, comprender la asociación entre elementos en unidades mayores, por medio de relaciones funcionales o por la correspondencia entre elementos que constituyen cadenas a partir de aspectos comunes (color, por ejemplo).
- Orientacionales: presupuestos de manera más implícita, indican la postura que los participantes tienen respecto de ellos y del contenido.
- Representacionales: presentan una situación (*state of affairs*), en relación con la cual se presta atención a lo que se dice acerca de los eventos, los participantes y las circunstancias.

Para orientar el análisis, Lemke (2002) sugiere algunas preguntas relativas a cada función. Aquí se mencionan algunas de ellas:

- Función organizacional: ¿qué constituye el objeto multimedia en análisis?, ¿cuáles son las zonas de la pantalla con mayor preponderancia y qué define sus límites?, ¿cuál es el elemento visual más notorio?, ¿qué otros elementos se identifican?
- Función orientacional: ¿qué se le ofrece al usuario (por ejemplo, información, servicios, opciones para la acción)?, ¿qué se demanda del usuario?, ¿quién es el usuario/lector buscado?, ¿qué aspectos internos indexan cualidades del usuario?, ¿qué cualidades de la fuente o el autor están indicadas por los aspectos internos?, ¿cómo el texto posiciona la fuente respecto del usuario?
- Función representacional: ¿qué actores, procesos y circunstancias son representados, explícita o implícitamente?, ¿cuáles son las relaciones lógicas que se establecen entre los diferentes actores, procesos, circunstancias?

Tal como sugiere Lemke, los conceptos anteriores deberían permitir dar respuesta a algunos interrogantes básicos: ¿cómo construimos los significados de los componentes en complejos multimediales e hipertextuales? Sobre la base de los conceptos mencionados y las preguntas anteriores, proponemos aquí una propuesta de análisis, también tripartito, para los EVA.

Primero, en cuanto a la función organizacional, se considera el modo en que se organizan los sitios, y los recursos y las herramientas implicados en ellos. Las preguntas orientadoras pueden ser las siguientes: ¿cómo está organizada la página principal del curso o materia?, ¿cuáles son los aspectos más frecuentes?, ¿cuáles son los aspectos sobresalientes?, ¿qué recursos didácticos se incluyen y en qué espacios se les presenta?

Segundo, en cuanto a la función orientacional, se estudian los aspectos interaccionales entre docentes, tutores y estudiantes, es decir, las identidades y relaciones sociales que surgen entre ellos, así como los medios por los cuales se establecen esas relaciones. Las preguntas orientadoras pueden ser las siguientes: ¿qué se ofrece a los estudiantes (por ejemplo, información, servicios, opciones para la acción)?, ¿qué se demanda del estudiante?, ¿cuál es el tipo de estudiante buscado por el curso y cuáles son las estrategias y recursos que hacen evidente este tipo de estudiante?, ¿qué tipo de docencia y tutoría se actualiza en el curso?

Tercero, en cuanto a la función representacional, se reconocen los temas y los contenidos y las formas de (re)representación que se ponen en juego. Las preguntas orientadoras pueden ser las siguientes: ¿cuáles son los temas y contenidos?, ¿cómo se presentan?

Hay que destacar que estas tres funciones se proyectan simultáneamente en los EVA y sólo se presentan de manera separada por cuestiones analíticas.

METODOLOGÍA ↑

En consonancia con las cuestiones planificadas y los objetivos presentados, la metodología de la investigación es de carácter netamente cualitativo (Johnson & Christensen, 2000) y se encuadra en el método de estudio de casos (Basse, 1999), en particular del estudio comparativo de casos (Constantino, 2002; Byrne & Ragin, 2009). Este estudio es considerado tanto un enfoque o estrategia de investigación como un conjunto de técnicas específicas (Rihoux & Lobe, 2009). Como estrategia, consiste en una manera de prever el diálogo entre las ideas y la evidencia, en un interjuego aparentemente contradictorio que trata de obtener profundas visualizaciones (*insights*) que capturan las complejidades de los casos estudiados y comparados, y de producir algún nivel de generalización que permite el contraste.

En este marco metodológico, el presente trabajo se ocupa de blogs y cursos online utilizados en materias especialmente dedicadas a favorecer la comprensión y producción de textos de los estudiantes universitarios; es una fase exploratoria de carácter descriptivo que se quiere profundizar en análisis posteriores. En esta fase se cumplen los siguientes pasos: recolección, selección y sistematización del corpus;⁶ análisis de los EVA de acuerdo con los principios de la propuesta semiótica integral expuesta de manera previa; y establecimiento de rasgos frecuentes y significativos de los EVA en relación con las funciones organizacional, representacional y orientacional.

El corpus seleccionado está integrado por diez EVA (cinco blogs y cinco cursos) que corresponden a materias o cursos presenciales que, en el ámbito universitario, buscan favorecer las habilidades de lectura y escritura mediante la metodología de taller. En todos los casos, los EVA funcionan como apoyos a dichas materias o cursos.

ANÁLISIS ↑

Análisis de los blogs ↑

El análisis realizado permitió reconocer que, más allá de las particularidades de cada blog relevado, existe un patrón (discursivo, multimedial e hipertextual) común a todos en términos organizacionales, orientacionales y representacionales, y que sólo uno de los blogs (desde ahora, blog-D) presenta algunas diferencias respecto de dicho patrón.

1. Aspectos relativos a la función organizacional. De acuerdo con esta función, los blogs presentan diferentes constituyentes agrupados en tres sectores fundamentales. La franja superior otorga identidad al blog, en tanto incluye la denominación, una frase o descripción representativa, y los colores o imágenes con los cuales se le identificará. Debajo de esta sección, se disponen dos columnas, de un color o fondo diferente al de la parte superior. Una de las columnas, la más angosta, comprende diversos elementos estables, dispuestos verticalmente: características del blog y de su creador, archivo de entradas, enlaces y, sólo en algunos casos, categorías temáticas de las entradas y calendario.

Por otra parte, en la columna más ancha se presentan las entradas, que suelen ser textos o PPT con predominio verbal. Estas entradas se ordenan y despliegan en forma cronológica. En algunos blogs, además, éstas aparecen etiquetadas por tema, por lo cual es posible seleccionar un ítem de las categorías y ver las entradas agrupadas en un mismo tema. De acuerdo con la descripción anterior, un elemento que da cohesión a la parte superior y a la columna angosta de los blogs es la persistencia de sus elementos, lo que contrasta con las entradas, que se van actualizando diaria o semanalmente, o pueden ser reorganizadas por cualquier usuario.

En el blog-D también se muestra una parte superior que permite identificar al blog, pero el diseño y la disposición de los demás elementos establecen otro tipo de relaciones organizacionales, que articulan una configuración distintiva del blog como unidad y de las partes de esa unidad en sí. De esta manera, debajo de la parte superior se despliegan diferentes pestañas, distribuidas horizontalmente y con un color más fuerte que el resto de la pantalla.

Cada pestaña está asociada con una sección específica del blog. Salvo la pestaña "Inicio", dedicada a la presentación del blog y la explicación de sus utilidades, las otras pestañas hacen referencia a recursos y herramientas necesarios para un buen desempeño de los estudiantes en las clases; es decir, a diferencia de otros blogs analizados, en los cuales predomina un ordenamiento cronológico y, a veces, también temático, el blog-D categoriza las entradas en función del tipo de recursos y herramientas. En este sentido, las pestañas abarcan: "presentaciones de clase", "WebQuest", "CmapTools", "videos", "libros", "apuntes" y "enlaces". Como muestra la denominación de algunas de estas pestañas (WebQuest, por ejemplo), se incluyen programas, herramientas y recursos específicos para que los estudiantes aborden los contenidos desde un punto de vista multimedial e hipertextual. Por otra parte, al hacer click en cada pestaña, se despliegan PPT y videos, lo que implica una presentación también multimedial de los contenidos. Es importante destacar que las

entradas son estables y, si bien pueden modificarse con el tiempo, no son actualizadas diaria o semanalmente.

Así, la cohesión distintiva de los elementos del blog-D no se da sólo por el color, sino también por el criterio seleccionado para establecer las categorías de las pestañas (por ejemplo, programas/ herramientas/recursos), el predominio de lo multimedia e hipertextual y la estabilidad de sus entradas.

Por último, es importante destacar que, en la parte inferior, el blog-D presenta una barra de herramientas que lo vincula con otros sitios web, en particular YouTube, Facebook y Twitter, y ofrece de esta manera la posibilidad de chatear en línea a través de alguno de esos sitios. También se vuelve a observar el despliegue de sitios y herramientas específicas para el cumplimiento de algunos objetivos educativos del blog, en este caso, la comunicación entre docente y estudiantes, o estudiantes entre sí. Así, el enlace del blog con sitios de herramientas o recursos para el cumplimiento de diferentes objetivos educativos, como realización de tareas por parte de los estudiantes o comunicación entre usuarios, representa otro rasgo distintivo que brinda cohesión al blog y lo articula como unidad.

2. Aspectos relativos a la función representacional. Desde el punto de vista de la función representacional, en los blogs (exceptuando blog-D) se distinguen las llamadas "entradas" de los "enlaces". En cuanto a las entradas, pueden agruparse en:
 - a) Avisos: se refiere a diferentes datos relativos a las materias cursadas, como fechas de examen o informaciones sobre suspensión o postergación de clases.
 - b) Consignas de trabajo: para realizar actividades que se corregirán o entregarán en la clase presencial. No se proponen, en cambio, consignas a desarrollar mediante el intercambio en el blog.
 - c) Materiales de lectura: se trata de textos teóricos relativos a los conceptos que serán desarrollados en clase o, también, bibliografía literaria (poemas, cuentos, entre otros) que será trabajada en clase o que funciona como disparador de las temáticas a abordar.
 - d) Otros materiales de estudio: abarcan PPT y videos que explican conceptos fundamentales de la materia. Suelen tener un fuerte predominio de lo verbal.
 - e) Producciones de los estudiantes: textos escritos por los estudiantes a partir de consignas dadas por el docente.

El blog-D se aparta de esta categorización, pues las pestañas, a las que hemos aludido en el apartado anterior, abarcan lo que en otros blogs recibe el nombre de "entradas" y "enlaces". En todas estas pestañas se despliegan PPT y videos que explican conceptos fundamentales de la materia. En estos recursos se combina lo verbal con lo multimedial e hipertextual. De hecho, existen dos pestañas dedicadas especialmente a herramientas (WebQuest y CmapTools), con las cuales los alumnos deben realizar actividades que combinen lo verbal con lo multimedial (imágenes, sonidos) e hipertextual.

En relación con lo anterior, en el blog- D, a diferencia de los demás blogs, también se incluye, a través de videos o PPT, información sobre las posibilidades de uso de los diferentes programas y medios tecnológicos requeridos.

En cuanto a los temas que se desarrollan, hemos registrado una perspectiva del lenguaje común a todos los blogs, incluso el blog-D: los temas suelen responder a contenidos relativos a un enfoque discursivo y textual del lenguaje (Calsamiglia y Tusón, 2008; Van Dijk, 1988, 2000) que propone estudiar unidades comunicativas

que trascienden los límites oracionales. Desde este enfoque, las entradas abordan conceptos relativos al nivel macroestructural (contenido temático) o superestructural (esquema organizativo de los textos). Así, muchas entradas trabajan sobre el concepto de género, ya sea a través de desarrollos teóricos o de ejemplares reales de cada género (artículos de opinión, por citar un caso). El nivel microestructural (léxico, por ejemplo) se incluye en general en los "enlaces", incluso en el caso del blog-D, que tiene una pestaña con esa denominación. De este modo, los blogs se "enlazan" con diccionarios de lengua española o de sinónimos, y ejercicios de puntuación u ortografía. Esto sugiere que los recursos del nivel microestructural no son considerados temas prioritarios, sino tangenciales, en los blogs orientados a la comprensión y la producción de textos con una perspectiva discursiva y textual del lenguaje.

3. Aspectos relativos a la función orientacional. Respecto de esta función, en los blogs analizados la mayoría de las entradas son provistas por su creador, que es un docente de la materia. Más allá de esta similitud, hemos registrado diferencias entre los blogs y el blog-D acerca de las formas de participación de los estudiantes y la interacción con el docente.

En los blogs (excepto el blog-D), la participación de los estudiantes se centra en el comentario, en general poco frecuente, a las entradas del docente. Las entradas más comentadas son las referidas a avisos o a consignas de trabajo, ante las cuales los estudiantes suelen requerir aclaraciones o contar sus problemas particulares en busca de una alternativa de solución. Por otra parte, en pocos casos, los estudiantes proveen un tipo de entrada representada por los textos producidos en la materia. En esta última instancia, el docente u otros usuarios comentan los textos, y manifiestan apreciaciones positivas y elogiosas. En síntesis, la interacción es escasa o nula, y no suele apuntar a ejercicios o actividades que, desarrolladas en el mismo blog, favorezcan la adquisición de los contenidos de las materias.

En el blog-D, en cambio, la posibilidad de participación está puesta en otros sitios, como Facebook o Twitter, que están vinculados al blog. De esta manera, el blog-D ofrece la posibilidad de comentarios o chateo a través de cualquiera de esos canales, que son reconocidos justamente por sus potencialidades de interacción (Siemens y Weller, 2011).

Análisis de los cursos online ↑

El análisis de los cursos online permitió reconocer patrones comunes respecto de cada una de las funciones: organizacional, representacional y orientacional.

1. Aspectos relativos a la función organizacional. Desde el punto de vista de esta función, hemos observado dos patrones de organización de los cursos, que respetan, en general, los criterios establecidos por McAnally y Pérez (2000).⁷ Algunos cursos presentan un encabezado institucional en la parte superior y, debajo de ésta, tres columnas: dos angostas a los costados y una ancha en medio. En la primera figura, fundamentalmente, la lista de recursos disponibles. En la tercera están los anuncios, los últimos mensajes y el calendario. En la segunda, diferentes recuadros, uno debajo del otro, que dividen el curso por temas. Así, en el recuadro inicial aparecen el curso y los objetivos, así como foros para la presentación de los

participantes. Luego, en cada recuadro se desarrolla un tema, con enlaces, foros y actividades.

Otros cursos presentan un encabezado institucional y, debajo, dos columnas: una angosta y otra ancha. En la angosta se despliegan diferentes pestañas que organizan la información y los materiales del curso. Las pestañas abarcan desde la presentación hasta el contenido a desarrollar y los materiales. En algunos casos, figuran también actividades, contacto y enlaces. La información de cada pestaña aparece en la columna ancha.

De acuerdo con las observaciones anteriores, el criterio más fuerte que articula los cursos es el del contenido: desde una presentación general hasta los materiales y las actividades que permiten su desarrollo. Es importante destacar, en este sentido, que los materiales y las actividades comprenden tanto materiales con fuerte impronta textual como multimedia e, incluso, interactivos.

2. Aspectos relativos a la función representacional. Como anticipamos en el apartado anterior, el contenido es fundamental para la organización de los cursos. De manera similar a los blogs, en los cursos predomina un enfoque discursivo y textual del lenguaje (Calsamiglia y Tusón, 2008; Van Dijk, 1988, 2000). Sin embargo, aquí se trabajan tanto los niveles macroestructural y superestructural como microestructural. Cada uno, incluso, tiene un apartado especial para su presentación y desarrollo.

Por otra parte, a diferencia de los blogs, en los que la presentación de los contenidos suele ser aleatoria y acumulativa, en los cursos tiene una organización planificada y gradual: va desde lo microestructural a lo macro- y superestructural, o a la inversa.

3. Aspectos relativos a la función orientacional. Existe un patrón común a todos los cursos respecto al rol del docente y los estudiantes. El docente se presenta como proveedor de la información y gestor de los materiales relevantes, mientras que los roles de los estudiantes pueden variar según el curso. Si bien los roles se ajustan a los contenidos y las actividades proporcionados por el docente, el estudiante no siempre resulta un simple receptor de la información. En algunos casos, se le exige un procesamiento importante y creativo de los contenidos expuestos a partir de consignas que no sólo requieren la lectura de los materiales y la extracción de la información, sino también el establecimiento de relaciones y aplicación de la información en nuevos contextos. En otros, el estudiante debe realizar ejercicios interactivos para abordar contenidos relacionados con el nivel microestructural. Sin embargo, sólo en un curso se presentan foros y en ninguno hay enlaces a sitios específicos para la interacción.

CONCLUSIONES ↑

En este trabajo nos hemos propuesto estudiar, de acuerdo con un análisis semiótico integral (Álvarez y Álvarez Cadavid, 2010 y 2012), una serie de EVA en español que, en contextos universitarios, apuntan al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes. A partir de este estudio, es posible extraer varias conclusiones.

En primer lugar, hemos registrado, desde el punto de vista de los contenidos relativos al área de didáctica de la lectura y la escritura, un rasgo común a todos los EVA: los contenidos desarrollados responden a un enfoque discursivo y textual del lenguaje. Sin embargo, en los blogs se da prioridad a los niveles macroestructural y superestructural, y se relega el nivel microestructural a los "enlaces", mientras que, en los cursos, se abordan todos los niveles y se presentan los contenidos de manera planificada y gradual.

En segundo lugar, registramos que, en los blogs en general, sólo se exige a los estudiantes el ingreso al sitio, la consulta de los documentos incluidos y la participación por medio de los comentarios a las entradas, o bien, la realización de ejercicios. En el blog-D, en cambio, la utilización de medios tecnológicos no se reduce al uso del sitio, sino que se exige a los estudiantes que consulten y utilicen un espectro variado de sitios, herramientas y recursos. De este modo, se solicita el uso de herramientas específicas para el trabajo de los temas con un tratamiento multimedial (WebQuest, por ejemplo) y, además, se registra el acceso a sitios especialmente diseñados para favorecer la interacción entre los usuarios (Facebook, por ejemplo).

Lo anterior lleva a que se enseñe a los estudiantes el uso de dichas herramientas, para lo cual se incorporan materiales específicos sobre el tema. Lo anterior sugiere un fuerte rasgo cohesivo del blog-D al presentar diferentes enlaces con sitios de servicios y herramientas que favorecen el desarrollo de los objetivos educativos que se pretenden cumplir. En los cursos, notamos que suele exigirse a los estudiantes un procesamiento de los contenidos expuestos a partir de consignas que requieren la lectura de los materiales, así como el establecimiento de relaciones y aplicación de la información en nuevos contextos. También se demanda la realización de ejercicios interactivos para abordar contenidos que tienen que ver con el nivel microestructural.

En tercer lugar, hemos notado que los materiales de los blogs, en su mayoría, presentan un fuerte predominio de lo verbal, mientras que en el blog-D es frecuente la combinación de la palabra, la imagen y el sonido (multimedia), y los vínculos con otros sitios (hipertextos), tanto para la exposición de los contenidos por parte del docente como para el estudio de esos contenidos por parte de los estudiantes. De manera similar, en los cursos se combina lo textual con otras modalidades, como la imagen y el sonido.

Por último, en los EVA analizados, en su mayoría, predominan los materiales y herramientas que apuntan a procesos de organización y gestión de la información, pero aún faltarían los orientados a los procesos de gestión grupal del conocimiento. De hecho, salvo el blog-D, no se organiza el espacio de manera tal que favorezca la interacción. Así, se registra poca interacción entre los docentes y los estudiantes, y los estudiantes entre sí, y esta interacción se reduce a la resolución de problemas prácticos y puntuales de las clases.

En síntesis, en los EVA dedicados a fomentar las habilidades de lectura y escritura de estudiantes universitarios aún faltarían, como propone Gros Salvat (2004), instrumentos y materiales que favorezcan los procesos cognitivos necesarios para la elaboración colaborativa de nuevos conocimientos.

Por otra parte, y sobre todo en el caso de los blogs, sería necesario incluir y exigir materiales multimediales e hipertextuales para el desarrollo de los contenidos de las materias; para ello, como vemos en el blog-D, parece posible ofrecer capacitación en medios tecnológicos específicos. Esto redundaría en la formación de los estudiantes en usos educativos de las nuevas tecnologías.

Finalmente, este análisis permitió una primera aproximación al análisis de los EVA dirigidos, en el contexto universitario, a propiciar la comprensión y producción textual. Sin embargo, creemos necesario continuar la investigación a partir de la revisión y ajuste de la propuesta semiótico integral, así como de la ampliación del corpus. Consideramos que esto hará posible el desarrollo de criterios de buenas prácticas con TIC en el contexto universitario, en particular en el área de didáctica de la lectura y la escritura en la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ↑

Álvarez, G. (2012). Las nuevas tecnologías en el contexto universitario: sobre el uso de blogs para desarrollar las habilidades de lectoescritura de los estudiantes. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 9, núm. 2, pp.3-17.

Álvarez, G. y Álvarez Cadavid, G. (2010). Aspectos verbales, multimediales e hipertextuales en entornos virtuales de aprendizaje. Elementos para un análisis semiótico integral. En *Actas del XI Jornadas del Maestro Investigador*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, pp. 1-17.

_____(2012). Hacia una propuesta de análisis semiótico integral de ambientes virtuales de aprendizaje”. *Revista Onomazein*, en prensa.

Álvarez, G., García, M. y Qués, M. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la lengua. Una propuesta para mejorar las habilidades de reformulación productiva de estudiantes preuniversitarios. *Revista Q*, vol. 5, núm. 9, pp. 1-24.

Avgerinou, M. (2009). Re-viewing visual literacy in the “Bain d’Images” era. *TechTrends*, vol. 53, núm. 2, pp. 28-34.

Baldry, A. & Thibault, P. (2006). *Multimodal Transcription and Text Analysis*. Londres: Equinox.

Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Filadelfia: Open University Press.

Byrne, D. & Ragin, Ch. (eds.) (2009). *The Sage Handbook of Case-Based Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2008). *Las cosas del decir*. Barcelona: Editorial Ariel.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Constantino, G. (comp.) (2002). *Investigación cualitativa y análisis del discurso en educación*. Catamarca: Universitaria.

García, M. y Álvarez, G. (2009). La reformulación de texto fuente en alumnos de nivel preuniversitario: una propuesta superadora de las dificultades en la producción del texto escrito. En *Actas de las Jornadas de Enseñanza de la Lengua y la Literatura. Leer y escribir: nuevas miradas sobre viejas prácticas*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

_____(2010). Hacia una propuesta superadora de las dificultades de alumnos preuniversitarios en reformulaciones productivas del texto fuente. *Revista Onomazein*, vol. 21, núm. 1, pp. 191-223.

Gros Salvat, B. (2000). *El ordenador invisible*. Barcelona: Gedisa.

_____(2004). La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, núm. 5.

Recuperado el 1 de julio de 2012 de

http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros.htm

Gros Salvat, B. y Adrián, M. (2004). Estudio sobre el uso de foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en enseñanza superior. *Revista Teoría de la Educación*, vol. 5. Recuperado el 11 de noviembre de 2010 de

http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_05/n5_art_gros_adrian.htm

Johnson, B. & Christensen, L. (2000). *Educational Research. Quantitative and Qualitative Approaches*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

Kress, G. (2004). *Reading Images: Multimodality, Representation and New Media*.

Recuperado el 10 de noviembre de 2010 de

<http://www.knowledgepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html>

_____(2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary Communications*. Londres: Routledge.

Lacon de De Lucia, N. y Ortega de Hocevar, S. (2004). La problemática de la escritura en la universidad: una propuesta de solución a partir de la articulación con el Polimodal. En *I Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad: "Tensiones educativas en América Latina"*. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa, Argentina.

Lemke, J. (2002). Travels in hypermodality. *Visual Communication*, vol. 1, núm. 3, pp. 299-325.

Laurillard, D. (2010). Effective Use of Technology in Teaching and Learning in HE. *International Encyclopedia of Educatio*, vol. 4, pp. 419-426.

Litwin, E. (2001). Educación a Distancia – Temas para o debate de una nueva agenda educativa. Porto Alegre: Artmed Editor.

Mcanally, L. y Pérez, C. (2000). Diseño y evaluación de un curso en línea para estudiantes de licenciatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 1. Recuperado el 10 de julio de 2011 de <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-mcanally.html>

Ong, W. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.

Piacente, T. y Tittarelli, A. (2006). Comprensión producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual. *Orientación y Sociedad*, vol. 6, pp. 99-126.

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. En *Jornadas Académicas 2008 "Producir teoría, pensar las prácticas"*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Rihoux, B. & Lobe, B. (2009). The Case for Qualitative Comparative Analysis (QCA): Adding Leverage for Thick Cross-Case Comparison. En D. Byrne & Ch. Ragin (eds.). *The Sage Handbook of Case-Based Methods*. Thousand Oaks (CA): Sage.

Rodríguez, J. y Escofet, A. (2004). *La enseñanza virtual en la universidad: balance de diez años*. Ponencia presentada en la Conferencia ELAC, México, UAM.

_____(2006). Clasificaciones del aprendizaje híbrido y criterios de buenas prácticas universitarias. En *Aprendizaje virtual y desarrollo sostenible: el rol de las universidades*. San José, Costa Rica: Universidad Nacional de Costa Rica, pp. 1-65 y 67.

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Buenos Aires: Gedisa.

Siemens, G. y Weller, M. (2011). La enseñanza superior y las promesas y los peligros de las redes sociales. *RUSC*, vol. 8, núm.1, pp. 157-163. Recuperado el 21 de julio de 2011 de <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n1-globalizacion-e-internacionalizacion-de-la-educacion-superior/v8n1-siemens-weller>

Sosa, T. (2009). Visual literacy: The missing piece of your technology integration course”. *TechTrends*, vol. 53, núm. 2, pp. 55–58.

Torres, P. y Rama, C. (2010). *La educación superior a distancia en América Latina y el Caribe*. Santa Catarina: Editora Unisul.

Van Dijk, T. (1988). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo Veintiuno Editores.

_____(2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

NOTAS AL PIE

¹ Se trata del proyecto "Modelo estratégico-operativo orientado al diseño de programas semipresenciales (*blended*) y on-line para el desarrollo de competencias discursivo-académicas en entornos virtuales de aprendizaje multimedia", que estoy realizando como investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina.

² Aspectos relevantes del análisis de los blogs son presentados en Álvarez (2012).

³ El desarrollo de esta propuesta está motivado por dos observaciones: 1) si bien existe una amplia variedad de perspectivas y modelos dedicados al estudio de la educación online, todos están centrados en el análisis de los aspectos verbales, pero no consideran la relación de éstos con otros de diferente naturaleza, como las imágenes e, incluso, lo hipertextual; 2) se observan diversas propuestas de análisis semiótico multimedial, pero éstas no están especialmente diseñadas para el análisis de ambientes virtuales de aprendizaje.

⁴ Lemke aclara que, así como uno construye significado a través de los párrafos y los capítulos, lo puede hacer en el hipertexto, es decir, a través de diferentes páginas web y lexias hipertextuales (por ejemplo, a través de diez, treinta o cien lexias).

⁵ Estas tres funciones derivan de las tres funciones básicas según las cuales ha sido diseñada la gramática: 1) la ideativa, que sirve para la expresión de la experiencia que el hablante tiene del mundo, incluyendo el de su conciencia; 2) la interpersonal, que sirve para que las personas establezcan relaciones sociales y expresen así sus roles sociales, entre los cuales se incluyen los comunicativos (como personas capaces de ordenar, preguntar, responder o afirmar); y 3) la textual, que permite a los hablantes crear textos coherentes, ya que les brinda lo necesario para ligar el lenguaje consigo mismo y con algunos aspectos de la situación en la cual es utilizado (Halliday, 1994).

⁶ El relevamiento de los blogs y los cursos se realiza mediante un rastreo web (*scanning*) con palabras clave (taller, comprensión y producción de textos, lectura y escritura, universidad). En el presente trabajo, para respetar la identidad de los productores de los blogs y los cursos, no incluimos las URL.

⁷ Por un lado, hacen referencia a la portada, que da acceso a las secciones principales y mantiene al tanto a las personas participantes sobre el progreso del curso. Por otro, consideran que las secciones principales serían las siguientes: información general, contacto (sección de comunicación), unidades (sección de temario, contenidos y tareas), tareas, exhibición de producciones de los participantes y apoyo (acceso a tutoriales, links de interés).

Fecha de recepción: 23 julio 2012

Fecha de aceptación: 24 agosto 2012