

Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la Lengua. Una propuesta para mejorar las habilidades de reformulación productiva de estudiantes preuniversitarios.

Alvarez, Guadalupe, García, Mónica y Qués, María Elena.

Cita:

Alvarez, Guadalupe, García, Mónica y Qués, María Elena (2010). *Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la Lengua. Una propuesta para mejorar las habilidades de reformulación productiva de estudiantes preuniversitarios*. Revista Q: Tecnología, Comunicación y Educación, 5, 1-24.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/guadalupe.alvarez/42>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p0zR/Bk1>



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>.



ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE Y DIDÁCTICA DE LA LENGUA. Una propuesta para mejorar las habilidades de reformulación productiva de estudiantes preuniversitarios

Autor

Guadalupe Alvarez (galvarez@ungs.edu.ar)

Mónica García (mbgarcia@ungs.edu.ar)

María Elena Qués (mques@ungs.edu.ar)

Título en inglés

Virtual learning environment and language pedagogy. A proposal for improving difficulties of pre-university students with productive reformulations

Tipo de artículo

De reflexión derivado de investigación o de tesis de grado

Eje temático

Redes de aprendizaje

Resumen

Las habilidades de reformulación son fundamentales para enfrentar de manera eficiente las tareas de escritura que exige la actividad académica. Sin embargo, los estudiantes preuniversitarios y universitarios tienen importantes deficiencias en relación con las estrategias y los procedimientos de lectura y escritura involucrados en las reformulaciones. El objetivo de este artículo es mostrar los resultados preliminares obtenidos en diferentes etapas de un proyecto con el que buscamos contribuir al desarrollo de las habilidades de reformulación productiva en los estudiantes preuniversitarios a partir de materiales didácticos especialmente diseñados para ser ofrecidos a través de redes de aprendizaje. Esta experiencia se lleva a cabo con alumnos del Taller de Lectoescritura del Curso de Aprestamiento Universitario de la Universidad Nacional de General Sarmiento (Buenos Aires, Argentina). Aquí explicamos desde la etapa que sirve como antecedente del proyecto – una experiencia didáctica constituida por el diagnóstico de las dificultades de reformulación y la posterior práctica en clase con materiales impresos- hasta etapas posteriores en las cuales analizamos la situación de los estudiantes respecto de las tecnologías de la información y la comunicación, e implementamos un curso online para perfeccionar las habilidades de reformulación. En síntesis, presentamos una primera aproximación hacia la solución de las dificultades detectadas en las reformulaciones, a partir de la cual se da lugar a futuras etapas de investigación.

Abstract

Reformulation skills are basic to overcome academic writing activities. However, Pre-



university and university students have important problems with reading and writing strategies involved in reformulation. This paper shows preliminary results of a survey which was carried out to develop reformulation skills in Pre-university students with didactic devices given by learning networks. This research was conducted with students of Reading and Writing Pre-university courses of National University of General Sarmiento (Buenos Aires, Argentine). This paper explains from the diagnosis of student' difficulties in reformulation to the analysis of student relations with new technologies, and an online course implementation in order to improve the difficulties. In conclusion, it shows initial applications of new technologies to improve reformulation skills.

Palabras clave

Dispositivos didácticos, educación preuniversitaria, entornos virtuales de aprendizaje, frecuentación, habilidades de reformulación.

Key words

Didactic devices, frequentation, pre-university education, reformulation skills, virtual learning environment.

Datos de la investigación, a la experiencia o la tesis

Este artículo de investigación expone los resultados de un proyecto que se denomina "Una propuesta didáctica a través de redes de aprendizaje para mejorar las habilidades de reformulación de estudiantes preuniversitarios". Proyecto del Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Trayectoria profesional y afiliación institucional del autor o los autores

Guadalupe Alvarez

Profesora y Licenciada en Letras, por la Universidad Nacional de Mar del Plata, y Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). Actualmente se desempeña como investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural, y también como investigadora docente en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Desde hace unos años se dedica al estudio del discurso didáctico, presencial y online. También está interesada en la didáctica de la lengua en ámbitos preuniversitarios. Trabaja en el Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CIAFIC-CONICET) y en el Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento (IDH-UNGS)

Mónica García

Licenciada en Lengua y Literatura por la Universidad Nacional de La Matanza, diplomada en Ciencias Sociales, con mención en Lectura, Escritura y Educación, por FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Actualmente se desempeña como investigadora docente del Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Se dedica al estudio de estrategias didácticas para el aprendizaje de las prácticas



sociales de lectura y escritura en distintos niveles de enseñanza. Trabaja en la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA) y en el Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento (IDH-UNGS)

María Elena Qués

Licenciada en Letras (UBA), se ha especializado en análisis del discurso. Es coautora de *La Palabra Acorralada y Política*, medios y discurso en Argentina así como de numerosos artículos sobre discurso político y medios en Argentina. Actualmente es investigadora y docente de las Universidades de General Sarmiento y de Buenos Aires. Asimismo, ha desarrollado numerosos trabajos de consultoría en comunicación política para diversos dirigentes e instituciones. Participa de proyectos de *e-learning* en el Portal Educ.ar. Además, ha dictado cursos de posgrado en la Universidad del Salvador, de Bolonia (sede Buenos Aires) y del Instituto Universitario Ortega y Gasset; y participa de proyectos de *e-learning* en el Portal Educ.ar. Trabaja en la Universidad de Buenos Aires y en el Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional de General Sarmiento (IDH-UNGS)

Referencia bibliográfica completa

Alvarez, García y Qués (2010). Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la lengua. Una propuesta para mejorar las habilidades de reformulación productiva de estudiantes preuniversitarios (De reflexión derivado de investigación o de tesis de grado) *Revista Q*, 5 (9), 24, julio-diciembre. Disponible en: <http://revistaq.upb.edu.co>

Cantidad de páginas

24 páginas

Fecha de recepción y aceptación del trabajo

24 de agosto de 2010 – 11 de septiembre de 2010

Aviso legal

Todos los artículos publicados en REVISTA Q se pueden reproducir en otros medios de comunicación sin ánimo de lucro, siempre y cuando se cite la fuente completa: tanto los datos del autor del artículo como de la publicación. En medios con ánimo de lucro se debe contar con la autorización expresa del autor; en tal caso se debe citar la fuente completa de la publicación original (incluyendo los datos del autor y los de la Revista).

Introducción

Las habilidades de reformulación son fundamentales para enfrentar de manera eficiente las tareas de escritura que exige la actividad académica (García y Alvarez, 2010; Piacente y Tittarelli, 2006; Silvestri, 1998). Sin embargo, los estudiantes preuniversitarios y universitarios tienen importantes



dificultades en relación con las estrategias y los procedimientos de lectura y escritura involucrados en las reformulaciones (García y Alvarez, 2009; Piacente y Tittarelli, 2006). En este artículo, exponemos los resultados preliminares obtenidos en diferentes etapas del proyecto con el que buscamos contribuir al desarrollo de las habilidades de reformulación productiva en los estudiantes preuniversitarios, a partir de materiales didácticos especialmente diseñados para ser ofrecidos a través de redes de aprendizaje. Antes de presentar este proyecto y sus diferentes etapas, es necesario revisar algunos antecedentes en relación tanto con el procedimiento de reformulación en el ámbito universitario como con el empleo de entornos virtuales de aprendizaje en el nivel superior.

La reformulación y su importancia en ámbitos universitarios

Las habilidades de reformulación constituyen una capacidad básica para enfrentar de manera eficiente las tareas de escritura que exige la actividad académica. Sin embargo, la conexión entre las actividades de lectura y escritura involucradas en las reformulaciones ofrece un alto grado de dificultad para los estudiantes preuniversitarios y universitarios. Esto ha quedado demostrado en un estudio de Piacente y Tittarelli (2006), en el cual se han analizado producciones de alumnos universitarios en diferentes tareas de reformulación, tanto comprensivas (reemplazo de un enunciado por otro entre distintas opciones) como productivas (reemplazo del texto fuente por otro equivalente) y resuntivas (resumen del contenido). Los resultados han mostrado, fundamentalmente, problemas en el caso de las paráfrasis y de la elaboración de resúmenes. En ellas se observan dificultades de puntuación, de cohesión y coherencia textual, y distorsiones u omisiones semánticas relativas a la extracción de las partes principales del texto y/o su reemplazo, con inadecuada disponibilidad de recursos léxicos y confusión en el tipo de registro que corresponde a la escritura. Estos resultados ponen de manifiesto los problemas de gran cantidad de alumnos universitarios para interactuar no solo con textos académicos, sino con textos de carácter general, y llevan a interrogarse sobre la naturaleza de dichas dificultades que, aunque están ligadas a problemas de producción, dan cuenta de dificultades en la comprensión lingüística y, por añadidura, en la producción textual.

Según Silvestri (1998: 24), un motivo fundamental de las dificultades que presenta la reformulación es que el tratamiento de la información de un texto fuente es un proceso complejo que comprende cuatro fases: la *comprensión* del texto, la *conservación* en la memoria del significado construido, la *recuperación* total o parcial de esa información y la *producción* de otro texto a partir de esta. No se trata de procesos sucesivos, sino simultáneos; dicho de otro modo, la lectura y la escritura son procesos interactivos y constructivos, pero a la vez independientes (Van Dijk y Kintsch, 1983; Shanahan y Lomax, 1986; Eisterhold, 1991). Según este modelo, denominado *bidireccional*, la conexión entre lectura y escritura requiere la realización de múltiples procesos interrelacionados, pero también existen dominios específicos a cada habilidad y se producen variaciones cualitativas en la naturaleza de la conexión lectura-escritura a lo largo del desarrollo evolutivo de sus lectores/escritores (Parodi, 2005: 76). Incluso, como han revelado investigaciones en lengua española realizadas por Parodi (1999, 2001, 2002, 2003), la lectura y la escritura se correlacionan significativamente y existe un área compartida entre ambos procesos. Es decir, habría una competencia global de base común a la lectura y la escritura, un conocimiento procedural, cuyo componente central debiera ser un conjunto de conocimientos y



estrategias comunes que sustenten la ejecución de los procesos en cuestión. No obstante, esta competencia puede variar a lo largo del desarrollo de los sujetos en sus distintos niveles de escolaridad.

Estas ideas están estrechamente conectadas con las observaciones realizadas por Karmiloff-Smith (1992) en su teoría de la *redescripción representacional* (RR). Esta teoría, que combina el *constructivismo piagetiano* con la aproximación *nativista* y *modularista fodoriana*, postula un modelo de comprensión y producción lingüística de índole híbrido en el marco de un paradigma cognitivo general que combina representaciones simbólicas y redes conexionistas, es decir, proposiciones y conexiones neuronales (Kintsch, 1998; Karmiloff-Smith, 1992). Así, se propone un modelo centrado en un proceso ontogenético de modularización progresiva, lo que supone que el niño inicia su desarrollo con un conocimiento general que progresivamente se va especializando y se va transformando en módulos relativamente independientes. Puede ser, entonces, que la lectura y la escritura evolucionen desde un dominio muy general y, a medida que el ser humano se desarrolla, avancen progresivamente hacia una perspectiva relativamente modularista.

Si bien no parece existir una relación taxativa y unívoca entre lectura y escritura, en las actividades de reformulación que realizan los estudiantes se verifica la comprensión textual a partir de la producción. Por lo tanto, un aspecto fundamental del proyecto que presentamos ha sido detectar las dificultades de comprensión del texto fuente a partir del análisis de las reformulaciones realizadas por alumnos preuniversitarios.

En la actualidad existen diversas maneras de analizar el proceso de comprensión lingüística. Las distintas teorías científicas sobre la comunicación intentan explicar el complejo fenómeno desde el modelo del código o el inferencial, o desde modelos mixtos (Sperber y Wilson, 1986; Johnson Laird, 1983; Van Dijk y Kintsch, 1983; Graubard, 1993; Kintsch, 1988; Schank y Abelson, 1977; Ruiz Vargas, 1995).

Si bien cada uno de los modelos cognitivos de comprensión lingüística vigentes realiza aportes significativos para el abordaje de la alfabetización académica, nos parece conveniente seleccionar aquel que resulte lo suficientemente explicativo del fenómeno de la comprensión como marco para una aplicación didáctica. Por ello, hemos tomado, a partir de la lectura de Cubo de Severino (2007)¹, el modelo de Van Dijk y Kintsch (1983), según el cual el lector establece permanentemente una retroalimentación entre unidades menos complejas, como las palabras, y unidades más complejas, como el texto completo. En el proceso de comprensión, según los autores, el que lee no solo recibe información del texto, sino del contexto y de esquemas previos de conocimiento del mundo que guarda en la memoria. De esta manera, los autores presentan, desde un punto de vista semántico-pragmático, el proceso de comprensión lingüística del adulto como el funcionamiento de diversos subprocesos que se ponen en juego a través de una compleja interacción simultánea de estrategias cognitivas o mentales que procesan la información de los

¹ Tomamos la versión adaptada de Van Dijk y Kintsch propuesta por Cubo de Severino porque en ella se describe el proceso de comprensión teniendo en cuenta a un lector joven en formación y no al lector adulto perfilado por los dos primeros autores.



distintos niveles de estructuración del texto. Para procesar el discurso, se pone en marcha un sistema cognitivo modular-interactivo (Belichón, Igoa y Riviere, 1992: 694) en el que funciona: un procesador perceptual, que reconoce y procesa los estímulos físicos que envían los sentidos; un procesador lingüístico, que decodifica los signos lingüísticos según parámetros gramaticales y les asigna un significado; un sistema de memoria, que procesa y almacena la información convertida en lenguaje mental; y un sistema de control, que se encarga de dirigir y gestionar la interacción de todo el proceso de manera eficaz, conectando texto, contexto y saberes previos. Para poder llevar a cabo todo este proceso, el lector aplica *estrategias discursivas* con el propósito de comprender el texto para asignarle un significado comunicacionalmente relevante y poder guardarlo en la memoria. Estas *estrategias* son procesos flexibles que operan en varios niveles al mismo tiempo y que interactúan entre sí, en distintos momentos del procesamiento. En definitiva, para lograr la representación mental del texto original en la memoria del lector, éste debe usar, simultáneamente, estrategias léxicas (permiten reconocer el significado de las palabras), proposicionales (asignan la función de cada palabra en relación con las del resto de la oración), microestructurales (establecen las relaciones de cada oración con la anterior y con la siguiente), macroestructurales (permiten distinguir el tema global del texto y el acto de habla predominante) y superestructurales (identifican la organización global del texto y sus reglas de combinación).

Teniendo en cuenta la complejidad que implica la comprensión de textos y considerando que los estudiantes preuniversitarios deben enfrentarse a la comprensión de textos académicos que no han frecuentado en niveles de enseñanza anteriores así como a la producción de géneros que requieren de las habilidades de reformulación (resúmenes, informes de lectura, respuestas a preguntas de parcial o trabajos monográficos, entre otros), hemos considerado que el período preuniversitario es un momento adecuado para la intervención del docente como facilitador de estos procesos.

No obstante, en los ámbitos preuniversitarios, existe gran disparidad entre los alumnos en cuanto a los contenidos y estrategias relativos a la lectura y la escritura que son necesarios para alcanzar el desarrollo de las habilidades de reformulación (García y Alvarez, 2010; Piacente y Tittarelli, 2006). Es decir, no todos los alumnos conocen y emplean adecuadamente algunos contenidos y procedimientos de lectura y escritura que se supone que deberían haber aprendido en instancias previas de formación, como el uso de los signos de puntuación, de los conectores, de la sinonimia, de la cohesión textual, etc. Por otro lado, existe el gran problema de la falta de tiempo: el tiempo de los cursos preuniversitarios no puede destinarse para explicar contenidos y procedimientos que los alumnos deberían haber aprendido en niveles anteriores. Ese tiempo debe destinarse para presentar contenidos nuevos, que serán fundamentales para el buen desempeño académico. En este sentido, surge el siguiente interrogante: ¿cómo lograr que los alumnos adquieran en un lapso relativamente breve destrezas que no poseen, pero son fundamentales para alcanzar un desarrollo, al menos básico, de las habilidades de reformulación?

Una posible respuesta a este interrogante es recurrir a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como refuerzo de las tareas presenciales desarrolladas en clase. En efecto, uno de los beneficios de las TIC consiste en superar las barreras del espacio y el tiempo; aunque, como exponemos a continuación, sus ventajas en el ámbito educativo no se reducen a ello.



El uso de espacios virtuales de aprendizaje en el nivel superior

Hasta hace unos años, ha habido poco uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria. De hecho, las TIC sólo se han aplicado con más frecuencia en la llamada educación a distancia. Con el tiempo, sin embargo, las universidades reconocen las posibilidades que brindan las nuevas tecnologías y la forma en que pueden aprovecharlas (Duart y Sangrà, 2000). En particular, al aplicarse las TIC en las actividades de docencia, la visión que tradicionalmente se tenía de la educación a distancia ha ido cambiando y esto, a su vez, ha llevado a “universidades presenciales” a interesarse por desarrollar experiencias de educación a distancia (Olavarria y Carpuio, 2006). Así, las redes de aprendizaje comienzan a utilizarse tanto en universidades y escuelas universitarias, como en instituciones de educación a distancia, en el desarrollo profesional y en empresas de formación.

Según Duart y Sangrà (2000), existen una serie de ventajas derivadas de la apertura de espacios de virtualidad en las universidades. Por un lado, la captación de nuevos alumnos, lo que implica estar plenamente conscientes de que no se trata solamente de abrir la universidad incorporando nuevas tecnologías sino, sobre todo, de llevar la universidad a casa de cada uno de los estudiantes, salir al encuentro del grupo cada vez más elevado de personas motivadas para aprender. Por otra parte, la incorporación de nuevas tecnologías puede reducir los costos. Esto no significa, por supuesto, empobrecer la calidad del modelo educativo por la producción de materiales a bajo costo; al contrario, el modelo educativo mejora y así la imagen de la universidad.

De manera similar, Collis (1999) señala que hay tres grandes razones por las cuales las universidades deberían aprovechar las TIC para modificar y enriquecer sus métodos de enseñanza: (i) las TIC permiten generar procesos de aprendizaje orientados al estudiante; (ii) el grupo de estudiantes está representado ya no solo por jóvenes recién egresados de la secundaria sino por una población diversa en términos de cohortes, edad, niveles culturales y educacionales, distancia a la que viven de las sedes universitarias, que en todos los casos buscan la mejora en el empleo de las TIC; (iii) es necesario introducir mayor flexibilidad en los programas de enseñanza, de tal manera que los estudiantes puedan optar por alternativas de aprendizaje que se adecuen de mejor manera a la situación particular en que ellos se encuentran.

Actualmente el uso de espacios virtuales de aprendizaje en la universidad abarca desde cursos y carreras acreditadas y no acreditadas, hasta educación informal y actividades de investigación.

En las actividades universitarias en red es muy habitual que se creen complementos al programa académico, es decir, que las redes operen como suplemento o anexo a la enseñanza convencional. Paralelamente, en las universidades existen otras dos modalidades de trabajo en red: el modo mixto, en el cual una parte importante de las clases cara a cara o a distancia son trasladadas al correo electrónico o las conferencias informáticas, y el modo completamente en red, donde la red sirve como entorno principal de las discusiones de cursos, los ejercicios y la interacción (Harasim y otros, 1998).

Independientemente de estos usos cada vez más frecuentes de las redes de aprendizaje en ámbitos universitarios, no hemos encontrado datos acerca del aprovechamiento del uso de dichas



redes con el fin de mejorar habilidades imprescindibles que deben entrenar a los estudiantes preuniversitarios para superar con éxito las exigencias de lectura y escritura académicas.

En los siguientes apartados, sintetizamos las etapas fundamentales de un proyecto que se ha propuesto aprovechar las ventajas de los entornos virtuales de aprendizaje en el entrenamiento de habilidades de reformulación entre estudiantes preuniversitarios. En este sentido, la investigación que se propone en dicho proyecto resulta exploratoria, dado que se ocupa de cuestiones hasta el momento poco estudiadas, al menos en los contextos educacionales de nuestro país.

Nuestro proyecto: “Una propuesta didáctica a través de redes de aprendizaje para mejorar las habilidades de reformulación de estudiantes preuniversitarios”

El proyecto “Una propuesta didáctica a través de redes de aprendizaje para mejorar las habilidades de reformulación de estudiantes preuniversitarios” se lleva a cabo en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Su principal objetivo es que los estudiantes preuniversitarios mejoren su desempeño en la comprensión y producción de textos de textos explicativos y argumentativos sobre la base del entrenamiento y posterior desarrollo de sus habilidades de reformulación. Sus objetivos específicos consisten en: 1) analizar y comprender las dificultades en las reformulaciones de los estudiantes preuniversitarios de la UNGS, 2) determinar las competencias de los estudiantes preuniversitarios de la UNGS respecto a las TIC y sus usos, 3) favorecer el desarrollo de las habilidades de reformulación de los estudiantes preuniversitarios a partir de dispositivos didácticos especialmente diseñados para ser implementados por medio de redes de aprendizaje, 4) diseñar materiales didácticos específicos de complejidad gradual, así como un entorno de aprendizaje virtual, que permitan superar las dificultades en las habilidades de reformulación y 5) sistematizar los problemas tanto en las reformulaciones como en el uso de las TIC a fin de orientar futuras investigaciones.

Este proyecto se realiza con alumnos que se encuentran cursando el Taller de Lectoescritura (TLE). Esta es una de las materias del Curso de Aprestamiento Universitario (CAU), que debe ser aprobado para ingresar a la Universidad. El TLE es definido como “una instancia más en el proceso de enseñanza sistemática de la lectura y la escritura, y su objetivo es que los alumnos adquieran y desarrollen ciertas habilidades indispensables a la hora de comprender y producir textos propios del ámbito académico o vinculados de algún modo con él” (Programa de la materia “Taller de Lectoescritura” del CAU-UNGS, versión 2009). En este taller se hace especial hincapié en la comprensión y producción de textos explicativos y argumentativos. Entre otras actividades entonces, se propone a los alumnos que, sobre la base de diversos textos leídos, produzcan nuevos textos (por ejemplo, respuesta a pregunta de parcial, informe de lectura), lo cual requiere diversas habilidades de reformulación.

El proyecto tiene sus antecedentes en una experiencia didáctica previa, desarrollada durante 2009 y ya publicada (García y Álvarez, 2010). Esta experiencia se centró en la superación de las dificultades que se les presentan a los alumnos al realizar la primera actividad del taller que exige habilidades de reformulación: el reemplazo de un fragmento de texto fuente por otro equivalente (reformulación productiva). En esta experiencia, realizamos, por un lado, un diagnóstico y una



clasificación de las dificultades de comprensión lingüística que se pueden reconocer a partir de las reformulaciones elaboradas por estudiantes preuniversitario y, por otro lado, diseñamos e implementamos dispositivos didácticos para trabajar en clase dichas dificultades. Dado que tanto el diagnóstico y la clasificación de las dificultades, como el diseño y la implementación de los dispositivos son fundamentales para el surgimiento y desarrollo del actual proyecto las hemos considerado como su primera y segunda etapa, respectivamente.

Luego de estas etapas iniciales, que permitieron identificar el problema y la necesidad, desarrollamos una tercera etapa, que consistió en el relevamiento y el análisis de la situación de los estudiantes respecto de las Tecnologías de la información y la comunicación.

En la siguiente etapa del proyecto, diseñamos una propuesta didáctica para superar las dificultades de los estudiantes preuniversitarios en las reformulaciones y la pusimos en práctica con un grupo seleccionado a partir del análisis realizado en la etapa anterior.

A continuación exponemos más detalladamente cada una de las etapas recién mencionadas y algunos resultados preliminares.

Primera etapa del proyecto: el diagnóstico de las dificultades en reformulación productiva

En la primera etapa, hemos trabajado con tres comisiones (120 alumnos) correspondientes al TLE del CAU. En primer lugar, caracterizamos los diferentes tipos de dificultades que los estudiantes preuniversitarios presentan en las actividades de reformulación productiva solicitadas en el primer parcial de la materia, cuyo tema fue el texto explicativo y sus estrategias. Los estudiantes debían leer "La teoría de la evolución"² para resolver una serie de actividades, entre las cuales se encontraba la de reformulación.

Tras la corrección de las resoluciones elaboradas por los estudiantes, hemos encontrado dificultades que ponen en evidencia deficiencias en diferentes tipos de estrategias discursivas que se deben poner en funcionamiento para comprender los textos: desde estrategias léxicas hasta macroestructurales (Cubo de Severino, 2007). En la Tabla 1, incluimos las estrategias en las cuales se presentan dificultades, sus características más frecuentes y un ejemplo de cada una:

Tipo de estrategia discursiva	Caracterización de los errores frecuentes	Ejemplo ³
-------------------------------	---	----------------------

² *Gran Enciclopedia Universal Espasa Calpe*. 40 volúmenes. Buenos Aires: Espasa Calpe, 2005, volumen 16. Pp. 4694-4699.

³ En los ejemplos incluidos, la cursiva indica que se trata del inicio de un fragmento del texto fuente que los alumnos no debían modificar en la reformulación; la negrita y el subrayado indican que se trata de palabras (por ejemplo, conectores) o frases, respectivamente, que los alumnos debían reemplazar de manera obligatoria al reformular.



Léxicas	Sinonimia por similitud fónica entre términos.	<i>Gracias a los datos botánicos, zoológicos y geológicos que Charles Darwin</i> recogió a lo largo de cinco años, entre 1831 y 1836, le permitieron establecer un conjunto de hipótesis sobre la generación espontánea de la vida que cuestionaban las ideas presentes.
	Duplicación de significado por desconocimiento de la función del conector.	
	Reemplazo de palabras por otras que no significan lo mismo en el contexto de la reformulación.	<i>Gracias a los datos botánicos, zoológicos y geológicos que Charles Darwin</i> recogió tras un viaje a bordo del Beagle, fue lo que le permitió crear la hipótesis sobre la selección natural de la vida.
Proposicionales	Omisión de los participantes necesarios para la realización de los hechos mencionados en el texto fuente.	<i>Pueden conocerse antecedentes relevantes de la teoría de la evolución</i> porque existieron importantes pautas del interés científico a pesar de haberla hecho de manera científica y rigurosa.
Microestructurales	Distorsión en la cronología de los hechos.	<i>Pueden conocerse antecedentes relevantes de la teoría de la evolución</i> que establecieron las primeras pautas del interés científico, aunque Darwin había elaborado una teoría de manera científica y rigurosa.



Macroestructurales	Salto temáticos por omisión de información ineludible.	<i>Pueden conocerse antecedentes relevantes de la teoría de la evolución que a pesar de estos estudios, fueron las primeras pautas del interés científico sobre estos temas.</i>
Combinación de varias estrategias	Tergiversación del sentido del texto.	<i>Gracias a los datos botánicos, zoológicos y geológicos que Charles Darwin tomó durante su viaje en el Beagle, logró establecer las hipótesis acerca de las ideas precedentes sobre la generación espontánea de la vida.</i>
	Interpretación vaga del sentido de la fuente.	<i>Pueden conocerse antecedentes relevantes de la teoría de la evolución se conocieron documentos sobre la importancia que tenían para los científicos este hecho.</i>
	Conservación del orden en el que se emiten las ideas en el texto fuente, pero sin la construcción de sentido.	<i>Pueden conocerse antecedentes relevantes de la teoría de la evolución, a pesar de que Charles Darwin elaboró la teoría de la evolución de manera científica y rigurosa, existieron importantes antecedentes que establecieron las primeras pautas del interés científico por estos temas.</i>

Tabla 1. Estrategias discursivas con deficiencias en la primera actividad de reformulación del Taller de Lectoescritura, caracterización de los errores más frecuentes y ejemplos de cada uno.



En segundo lugar, y de acuerdo con las dificultades detectadas en la comprensión lingüística, desarrollamos y aplicamos un dispositivo didáctico superador de esos problemas. Este dispositivo comprende dos secuencias de consignas (primera parte y segunda parte) organizadas según una complejidad gradual y elaboradas sobre la base de algunas dificultades detectadas en el diagnóstico. Hemos buscado practicar y superar, fundamentalmente, dificultades relacionadas con las estrategias léxicas, microproposicionales y macrotextuales. En particular, trabajamos con las siguientes dificultades: 1) mal uso de conectores, tanto lógicos como temporales, 2) sinonimia por similitud fónica entre términos, 3) reemplazo de palabras por otras que no significan lo mismo en el contexto de la reformulación, 4) omisiones de información en la reformulación del texto fuente y 5) tergiversaciones semánticas en el reemplazo de partes del texto fuente.

Por último, analizamos los resultados obtenidos tras la implementación de la primera parte de la experiencia.⁴

La revisión de las reformulaciones de ambas partes del primer dispositivo permitió evidenciar que una gran cantidad de alumnos tiene más dificultades de lo que habíamos percibido en el diagnóstico inicial.

En este sentido, este primer dispositivo, más que permitir la superación de las dificultades registradas en el diagnóstico, se ha convertido en una segunda etapa diagnóstica, con una mayor precisión de los problemas a resolver. Sin embargo, esto no ha invalidado su efectividad, pues nos ha hecho conscientes de la necesidad de implementar dispositivos por más tiempo, con mayor andamiaje (Bruner 1977, 1988)⁵ en cada consigna y con devoluciones generales y personalizadas antes de pasar a instancias autónomas de mayor complejidad. En este sentido, consideramos que la propuesta es viable para tomarla como punto de partida y así, a partir de ella, en una segunda etapa de la experiencia, hemos elaborado e implementado un nuevo dispositivo.

Segunda etapa del proyecto: la práctica en clase con dispositivos didácticos

⁴ Cabe destacar que, para evaluar las producciones de los alumnos en los diferentes dispositivos, hemos tenido en cuenta los tipos de dificultad en tareas de reformulación que se han pretendido superar mediante cada dispositivo.

⁵ El término andamiaje (*scaffolding*), acuñado por Vygotsky, fue desarrollado por el psicólogo Bruner (1977, 1988). Este autor lo utiliza para hablar del modo en que los responsables del cuidado asisten a los niños pequeños para que aprendan:

- construir en forma conjunta el lenguaje
- retirar en forma gradual el apoyo en la medida en que los niños alcanzan dominio independiente del lenguaje.

Christie (2005: 42-43) destaca que el término es una metáfora extraída de la construcción. Refiere al modo en que las personas que construyen un edificio colocan los soportes y los andamios: el andamio se retira una vez que el edificio tiene forma y puede soportarse de manera independiente. El término metafórico andamiaje se ha comenzado a aplicar para el soporte interaccional, en general para el diálogo adulto-niño que es estructurado a partir de que el adulto optimiza el crecimiento del funcionamiento psicológico del niño. El andamiaje refiere al retiro gradual del control y el apoyo a medida que aumenta el dominio del niño respecto a una determinada tarea. De esta manera, a partir de este concepto, se asume que el aprendizaje tiene lugar en la medida en que los docentes construyen andamiajes de apoyo para los estudiantes y los retiran a medida que los estudiantes son capaces de realizar las tareas del lenguaje solos.



En la segunda etapa de la experiencia, y de acuerdo con los resultados obtenidos con la aplicación del primer dispositivo, elaboramos un segundo dispositivo, con dos secuencias de consignas (primera parte y segunda parte) organizadas, como en el primer caso, según una complejidad gradual y elaboradas sobre la base de algunas dificultades detectadas en el diagnóstico.

En la primera parte del dispositivo, los alumnos deben realizar cinco consignas que proponen una sucesión de actividades, cada una de las cuales apunta a entrenar estrategias específicas:

1- Reemplazar palabras por otras de significado equivalente. Estas palabras son, fundamentalmente, conectores o frases conectivas. Este tipo de actividad apunta a ejercitar las estrategias léxicas y también, en algunos casos, estrategias microestructurales.

2- Explicar el significado de la palabra "antecedentes", incluida en un fragmento del texto, y a partir de esta explicación, reformular ese fragmento. Hemos seleccionado esa palabra debido a que establece una relación temporal que los alumnos suelen no reconocer. De este modo, se ejercitan, fundamentalmente, estrategias microestructurales y también léxicas.

3- Reformular fragmentos del texto fuente que se caracterizan por presentar diferencias entre la historia de los hechos y el relato de ellos. La reformulación debe ser un relato cronológico de esos hechos. Para facilitar la resolución de esta consigna, se indican en negrita algunas palabras de los fragmentos que expresan referencias temporales. De este modo, se ejercitan estrategias microestructurales.

4- Detectar y explicar errores cometidos en las reformulaciones propuestas a una serie de fragmentos del texto fuente y luego proponer versiones más adecuadas. En esta consigna, se les presenta el fragmento del texto fuente y luego una posible reformulación con errores que comprenden, fundamentalmente, sinonimias por similitud fónica entre términos y colocaciones inadecuadas. Este tipo de actividad apunta a ejercitar las estrategias léxicas.

5- Determinar si las reformulaciones propuestas a algunos fragmentos del texto son fieles al original, fundamentar la respuesta y, de ser necesario, reescribir. En este caso, se ofrece solo la reformulación y se solicita a los alumnos que vuelvan al texto fuente y reconozcan el pasaje reformulado. En este sentido, se brinda como pista el número del párrafo. Los errores de las consignas comprenden, fundamentalmente, omisiones y/o tergiversaciones de la información del texto fuente. Este tipo de actividad apunta a ejercitar, de manera simultánea, estrategias léxicas, microestructurales y macroestructurales.

De acuerdo con el criterio de complejidad gradual, la segunda parte del dispositivo presenta consignas menos "andamiadas" que las de la primera parte. A su vez, las dos consignas de esta secuencia final están ordenadas de acuerdo con el criterio de complejidad. De este modo, los alumnos deben: a) reformular enunciados del texto fuente a partir de un esquema inicial propuesto y b) reformular enunciados del texto fuente. En este caso, sin esquemas iniciales.

Tras diseñar ambas partes del dispositivo, las trabajamos con una comisión pequeña (15 alumnos) del TLE del CAU. Seleccionamos esta comisión pues la cantidad reducida de alumnos permitía hacer devoluciones personalizadas. Finalmente, analizamos los resultados obtenidos tras la implementación de esta segunda propuesta y los comparamos con los de la primera.



En primer lugar, percibimos que diseñar dispositivos que presenten, en un mismo momento, consignas que trabajen cada uno de los procedimientos reformulativos en forma independiente y consignas que los integren para lograr reformulaciones productivas, facilita el desempeño de los estudiantes al realizar estas operaciones. Suponemos que esto podría deberse a que la graduación en el acompañamiento del docente facilitaría el acceso del alumno a los distintos procedimientos que intervienen en la reformulación.

Por otra parte, para favorecer las habilidades de reformulación, es recomendable que, en la medida en que los estudiantes van resolviendo partes de un dispositivo, y antes de pasar a las siguientes, la docente realice devoluciones grupales y personalizadas de las actividades, con el fin de que los estudiantes reflexionen sobre las dificultades de su propia práctica. Esto permite un pasaje paulatino hacia la autonomía del alumno.

En segundo lugar, hemos comprobado que, si bien respecto de las estrategias léxicas y microestructurales se siguieron presentando errores, la evaluación del segundo dispositivo resultó satisfactoria a la luz de las mejoras en las reformulaciones de enunciados completos y en la construcción de texto nuevo. En síntesis, tras ejercitar diferentes estrategias discursivas (desde microestructurales hasta macroestructurales) a partir de dispositivos que cuentan con las características recién mencionadas, los alumnos logran reformulaciones más adecuadas de los enunciados propuestos, aún cuando siguen presentando errores en estrategias léxicas y microestructurales (sobre todo, uso de la sinonimia y los conectores). En relación con esto, hipotetizamos que una *frecuentación*⁶ sostenida y andamiada de consignas sobre la reformulación haría posible que los alumnos mejoren las habilidades exigidas por este proceso metacognitivo. De esta manera, los alumnos podrían lograr con éxito las reformulaciones exigidas en el ámbito académico.

No obstante, tras esta etapa también se ha puesto en evidencia un problema fundamental para llevar a cabo esta práctica de manera adecuada: la falta de tiempo. Si bien el TLE comprende, en su modalidad semestral, seis horas de clase presencial durante varios meses, ese tiempo no puede destinarse para explicar contenidos y procedimientos que se supone que los alumnos deberían haber aprendido en niveles anteriores. Ese tiempo está destinado para presentar contenidos nuevos, que serán fundamentales para el buen desempeño académico.

En este sentido, surge el interrogante que hemos expuesto previamente: ¿cómo lograr que los alumnos aprendan y ejerciten contenidos que no conocen, pero son fundamentales para alcanzar un desarrollo, al menos básico, de las habilidades de reformulación?

Una posible respuesta a este interrogante es recurrir a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Esta respuesta determinó el diseño e implementación de las etapas posteriores.

⁶ Adriana Silvestri emplea el término *frecuentación* para referirse a una ejercitación sistemática y sostenida de un mismo recurso o procedimiento con el fin de lograr su apropiación por parte del aprendiz.



Tercera etapa del proyecto: el diagnóstico de la situación de los estudiantes respecto de las tecnologías de la información y la comunicación

Con el fin de indagar cuáles eran los usos de las TIC que realizaban los estudiantes de la muestra, diseñamos una encuesta que dio cuenta de los consumos y fines con los que emplean estos medios. A continuación expondremos los resultados de la tabulación de dichas encuestas.

De un total de 150 alumnos encuestados (cuatro comisiones), solo el 40% declaró que trabajaba. De ese porcentaje, el 50% lo hace de 5 a 8 horas diarias, el 27% dedica a su trabajo menos de 5 horas y el 23% restante tiene empleos 8 ó más horas. Esto nos permitió conocer el perfil laboral de los estudiantes de la muestra y el tiempo que pueden dedicar, más allá del aula universitaria, a sus lecturas y escrituras académicas.

El resto de las preguntas apuntaba a conocer las prácticas de lectura y escritura que suelen realizar nuestros alumnos y si éstas están o no mediadas por la tecnología. Así logramos saber que el 92% de los estudiantes usa la computadora, aunque con una carga horaria diaria diversa: el 49% suele estar frente a la pantalla hasta dos horas por día; el 29% lo hace entre 2 y 4 horas; el 14% dedica a la PC entre 4 y 6 horas y el 8% restante puede estar frente al monitor más de 6 horas. En definitiva, casi la mitad del alumnado usa la computadora dos horas por día. No obstante, esas horas no suelen coincidir con las de trabajo, ya que el 70% de los encuestados aseguró que usa la PC en su casa, mientras que solo el 8% lo hace en los ámbitos laborales. Recordemos que el 60% de los estudiantes no trabaja fuera de su casa. El 18% concurre a salas cibernéticas, por distintas razones, y el 4% declaró que emplea la computadora en todos esos espacios.

El último punto de la encuesta estaba dirigido a conocer con qué fines los estudiantes emplean estas nuevas tecnologías de la información y la comunicación, a partir de los programas o portales que suelen usar y/o visitar. Los programas más empleados por los alumnos son Word (96%) y Excel (43%), ambos de un amplio sentido práctico para realizar trabajos académicos y laborales. La segunda finalidad en orden de importancia es la de comunicarse con otros, como lo demuestran los porcentajes obtenidos por los usuarios del correo electrónico (88%), de Facebook (70%) y del chat (60%). Finalmente, se observa la búsqueda de videos y juegos, predominantemente con el afán de encontrar entretenimiento, en un 64%, por medio del acceso a You Tube y páginas de juegos virtuales o en red, por Internet.

Cuarta etapa del proyecto: el diseño y la implementación de la propuesta didáctica en entornos virtuales de aprendizaje

Diseño de la propuesta didáctica

La propuesta didáctica consistió en un curso impartido en entornos virtuales, que permitiera a los estudiantes entrenar las habilidades de reformulación.

El diseño del entorno virtual de aprendizaje estuvo inicialmente determinado por la plataforma GNU MOODLE, que la UNGS, a través del Programa SyTI, pone a disposición de la comunidad académica. Esta plataforma, utilizada en la Universidad por varios docentes desde su entrada en régimen en 2009, resultó un entorno virtual favorable para el desarrollo del proyecto.



Sobre la base de las posibilidades que ofrece dicha plataforma, el curso fue, luego, diseñado teniendo en cuenta observaciones provenientes tanto de bibliografía específica sobre diseño de entornos virtuales de aprendizaje (Gros Salvat, 2000; Harasim y otros, 1998) como de etapas previas de nuestra investigación.

Siguiendo la bibliografía hemos considerado que, si bien las redes de comunicación ofrecen interesantes aplicaciones educativas, la posibilidad técnica en sí no sería la que nos indicaría de qué manera diseñar el curso. El verdadero desafío, como expresan Harasim y otros (1998), era determinar cuál era la mejor combinación de medios para satisfacer los objetivos dentro de los límites de los recursos disponibles. Respecto de este tema, hemos tenido en cuenta que, en entornos virtuales de aprendizaje, los materiales didácticos acostumbra a ser multimedia, es decir, combinan diferentes tecnologías al alcance (textos, registros, videos) desde una perspectiva de máximo provecho pedagógico. Otro aspecto importante considerado han sido las posibilidades que ofrece el uso de redes para un aprendizaje activo y en colaboración.⁷

Sobre la base de estas primeras observaciones, consideramos que, en tanto buscábamos entrenar y desarrollar las habilidades de reformulación de estudiantes preuniversitarios, el curso debía estar diseñado a partir de las reflexiones derivadas de la primera y la segunda etapa de la investigación. En este sentido, determinamos que:

- en los diferentes módulos del curso se debían entrenar diferentes estrategias discursivas, tanto microestructurales como macroestructurales, que permitieran luego lograr reformulaciones más adecuadas.
- el entrenamiento debía incluir no solamente ejercitación individual sino también espacios de entrenamiento grupal que facilitaran el aprendizaje colaborativo.
- los materiales, o al menos algunos de ellos, debían ser de naturaleza multimedial.

Así, el curso fue denominado "Curso para lograr una buena reformulación" a fin de que fuera fácilmente identificado en la plataforma por los docentes y los estudiantes involucrados.

En cuanto al diseño, se elaboraron seis módulos semanales (uno inicial, cuatro de desarrollo y otro final), cada uno separado e identificado con dos etiquetas y una imagen, como ejemplifica la Figura 1. La etiqueta 1 se ubica en el centro, bien arriba, y presenta el título/tema del módulo. Luego de esta etiqueta se incluye una imagen relacionada con el tema y la estrategia a trabajar. Luego, debajo de la imagen, se ubica la etiqueta 2, que especifica la duración, los objetivos y las actividades a realizar. A su vez, cada módulo incluye, debajo de las etiquetas, diferentes materiales didácticos.

El módulo inicial, que sirve de ejemplo (Figura 1), apunta a la presentación general del curso y de los participantes. En este sentido, debajo de la etiqueta 1 y la imagen, la etiqueta 2 alude al objetivo general de la materia y las actividades. Por otra parte, en los materiales, se incluyen dos

⁷ Este aprendizaje es entendido como cualquier actividad en la cual dos o más personas trabajan de forma conjunta para definir un significado, explorar un tema o mejorar las competencias (Harasim y otros, 1998).



documento (las instrucciones para participar y el cronograma del curso) y un foro de presentación.



Figura 1. Módulo inicial del "Curso para lograr una buena reformulación".

Luego, se diseñaron cuatro módulos, en los cuales se desarrollaron los temas y las estrategias necesarios para lograr una buena reformulación. El orden de estos módulos respetó la observación de Duarte y Sangrà (2000), quienes sugieren estructurar primero una visión global y general del tema, y después pasar a un análisis de las partes. Por otra parte, en cada módulo se incluyeron ejercitaciones individuales, que cada alumno podía realizar y corregir de manera autónoma, y ejercitación para resolver grupal y colaborativamente en el foro.

A continuación se presenta un cuadro con información detallada sobre los cuatro módulos:

Módulo	Período	Datos en etiqueta 1	Imagen	Datos en etiqueta 2	Otros materiales



1	Del 26 de abril al 2 de mayo	Título "¿Qué es la reformulación?"	La cara de un mono pensando	-Objetivos -Actividades -Duración	-Power point con explicación sobre reformulación y casos de buena y mala reformulación -Foro de discusión sobre caso de reformulación (FDC)
2	Del 3 de mayo al 9 de mayo	Título "Uso de puntuación"	Signos de puntuación de diferentes colores	-Objetivos -Actividades -Duración	-Video sobre importancia de la puntuación -Actividades en línea sobre puntuación -FDC
3	Del 10 de mayo al 16 de mayo ⁸	Título "Uso de conectores"	Diferentes imágenes de connotación opuesta unidas por el conector "pero"	-Objetivos -Actividades -Duración	-Video sobre uso de conectores -Guía de corrección de ejercicios que aparecen en el video -FDC
4	Del 26 de mayo al 1 de junio ⁹	Título "Uso de sinónimos"	La palabra enseñar y estudiar (en letra negra), y diferentes sinónimos de cada una (en colores)	-Objetivos -Actividades -Duración	-Link al diccionario de la RAE -Link a diccionario de sinónimos -FDC, para el cual debían utilizar los diccionarios anteriores

⁸ Este módulo fue inicialmente programado del 10 de mayo al 16 de mayo, pero esta fecha luego se modificó porque había parciales y los alumnos no podía participar.

⁹ Por las mismas razones señaladas en el punto 1, este módulo, inicialmente pensado del 17 de mayo al 23 de mayo, fue modificado.



Tabla 2. Cuatro módulos del curso, período de desarrollo de cada uno, información incluida en la primera etiqueta y la segunda, características de la imagen, y otros materiales incluidos.

Tras estos cuatro módulos, se presenta un módulo final, en el cual se incluye una imagen, con la palabra "fin", y una etiqueta, con un mensaje final de despedida y agradecimiento por la participación en el curso.

Implementación de la propuesta

La docente y tutora del curso fue la misma docente del TLE.

El curso se implementó con un grupo de diez alumnos de una de las comisiones encuestadas.

Los criterios para seleccionar al grupo para este curso estuvieron determinados por los resultados de la encuesta sobre uso de tecnologías y los resultados del primer trabajo práctico.

En cuanto al uso de las tecnologías, los criterios para la selección fueron los siguientes:

- 1) computadora en la casa,
- 2) uso frecuente de la computadora (más de 4 horas),
- 3) uso de diferentes herramientas (correo electrónico y Facebook, por ejemplo).

Por otra parte, la selección estuvo determinada por los resultados del primer trabajo práctico de la materia, que consistía en la reformulación individual de un enunciado propuesto por el docente. La nota de este práctico era conceptual y podía ser "excelente o muy bueno", "bueno", "regular" o "malo". Para ser seleccionados los alumnos debían haber obtenido un concepto "bueno" o "regular". Esto indicaba que los alumnos tenían algunos inconvenientes para alcanzar una buena reformulación, pero que mínimamente habían entendido en qué consistía el ejercicio requerido.

Es importante destacar que el curso se presentó al grupo seleccionado como una instancia "muy necesaria para su formación, pero optativa". Es decir, no era obligatoria la participación para aprobar el TLE.

En cuanto a la participación, y de acuerdo con los registros de la plataforma, fue intensa en el módulo inicial y los dos primeros módulos específicos sobre reformulación. Esto quiere decir que, al inicio, los alumnos consultaban los materiales y que, además, participaban en los foros. Luego, en los siguientes módulos, la participación fue reducida tanto respecto a la consulta de los materiales como a la participación en los foros. De hecho, en el último módulo algunos alumnos consultaron los diccionarios sugeridos y solo una alumna participó del foro, aún cuando la docente les recordó a algunos alumnos que participarían.

Es importante destacar algunos hechos relevantes ocurridos durante el desarrollo del curso:

- si bien el curso se inició tras la entrega del primer práctico y antes de rendir el primer parcial, una alumna ingresó solo una vez que tomó conciencia de las propias dificultades, lo que ocurrió luego de la entrega de la nota del primer parcial.



- durante el desarrollo del curso, algunos estudiantes que no habían sido seleccionados se mostraron interesados. Incluso, una alumna solicitó a la profesora si podía incorporarse.

Evaluación del curso por parte de los estudiantes

Tras finalizar el curso, se solicitó a los alumnos que completaran una encuesta, cuyas preguntas apuntaban a evaluar:

- los materiales efectivamente utilizados por los estudiantes y sus preferencias respecto de estos materiales.
- la concepción de participación en el foro (por ejemplo, si lo consideraban un modo de interactuar con el docente, o con el docente y el resto de los estudiantes)
- los motivos por los cuales disminuyó la participación en el curso.
- los temas faltantes, desde el punto de vista de los estudiantes.
- la apreciación general sobre el curso.

Cabe destacar que, salvo los estudiantes que abandonaron el TLE, el resto completó y entregó la encuesta a la docente.

Si bien por cuestiones de espacio no analizaremos aquí las respuestas, mencionaremos, al menos, dos cuestiones que nos llamaron la atención. Por un lado, todos los estudiantes explicaron que su participación en el curso había disminuido fundamentalmente por la cantidad de actividades obligatorias exigidas por las materias del ingreso (tanto el TLE como la materia de Matemáticas). Por otro lado, todos los alumnos comentaron que les hubiera gustado que sus compañeros, o ellos mismos, participaran más en las actividades grupales propuestas. Algunos llegaron a sugerir que preferían que hubiera más actividades grupales y menos individuales, incluso aquellos que ni siquiera habían participado en el foro.

Proyecciones para la investigación

El análisis de la experiencia es aún preliminar, podemos aventurar algunas observaciones que determinarán las futuras etapas del proyecto.

En principio, el descenso de la participación debido a la cantidad de actividades que los alumnos deben realizar en el taller, nos lleva a pensar que cualquier instancia en ambientes virtuales que permita complementar las actividades del TLE debe estar, de alguna manera, integrada a las actividades desarrolladas en el taller. Es decir, el curso no debe ser un mero complemento.

Por otra parte, esta instancia *online* no debe estar dirigida solo a un grupo de alumnos, sino a la totalidad, aún cuando para algunos sea difícil el acceso a Internet. En este sentido, en las futuras etapas desarrollaremos un blog que funcione como un espacio en el que los alumnos puedan encontrar las herramientas para ejercitar diferentes temas y herramientas fundamentales para el taller, en general, y para la reformulación, en particular. Estamos aún evaluando todavía cuál será el diseño del blog y de qué manera incluiremos allí un espacio que posibilite el intercambio grupal y el trabajo colaborativo.



También consideramos que debemos diseñar más herramientas multimediales para entrenar específicamente las diferentes estrategias involucradas en la reformulación.

Conclusiones

En este artículo, hemos presentado los resultados preliminares obtenidos en diferentes etapas de un proyecto con el que buscamos contribuir al desarrollo de las habilidades de reformulación productiva en los estudiantes preuniversitarios, a partir de materiales didácticos especialmente diseñados para ser ofrecidos a través de redes de aprendizaje.

De la dos primeras etapas de investigación, en las cuales realizamos un diagnóstico de las dificultades en reformulación de los estudiantes y una primera ejercitación en clase para superar dichas dificultades, hemos concluido que, para cada texto a reformular, es necesario proponer dispositivos que integren consignas muy andamiadas con otras poco andamiadas. Suponemos que esto podría deberse a que la graduación en el acompañamiento del docente facilitaría el acceso del alumno a los distintos procedimientos que intervienen en la reformulación. Por otra parte, observamos que, para favorecer las habilidades de reformulación, es recomendable que, en la medida en que los estudiantes van resolviendo partes de un dispositivo, y antes de pasar a las siguientes, la docente realice devoluciones grupales y personalizadas de las actividades, con el fin de facilitar la reflexión sobre las propias dificultades. Esto permite un pasaje paulatino hacia la autonomía del alumno. Por último, hemos comprobado que, tras ejercitar diferentes estrategias discursivas (desde microestructurales hasta macroestructurales) a partir de dispositivos que cuentan con las características recién mencionadas, los alumnos logran reformulaciones más adecuadas de los enunciados propuestos, aún cuando siguen presentando errores en estrategias léxicas y microestructurales (sobre todo, uso de la sinonimia y los conectores).

De la tercera etapa de la investigación, en la cual evaluamos la situación de los estudiantes respecto al uso de las TIC, hemos concluido que un porcentaje importante de estudiantes no tiene contacto frecuente con TIC y, en este sentido, solo un pequeño porcentaje de estudiantes está entrenado en nuevas tecnologías.

De la cuarta etapa del proyecto, a partir de la cual diseñamos e implementamos en redes de aprendizaje una propuesta didáctica para superar dificultades en la reformulación, concluimos que es adecuado ejercitar las estrategias microestructurales y macroestructurales que, según quedó demostrado en las etapas previas, presentan las mayores dificultades para los estudiantes, y que es necesario realizar este entrenamiento con instancias no solo individuales sino también grupales. Además, notamos que sería conveniente proporcionar herramientas más integradas a las clases del TLE puesto que, de lo contrario, la participación de los estudiantes se ve reducida notablemente cuando las obligaciones de las materias del ingreso se intensifican. Por otra parte, creemos que sería conveniente, en lugar de proporcionar herramientas a un grupo selecto de alumnos, diseñar e implementar herramientas a las que puedan tener acceso todos los alumnos de las comisiones. Esto contribuiría con la integración de las herramientas a las clases.

Si bien los datos aún son insuficientes y es necesario diseñar e implementar nuevos entornos virtuales y herramientas multimediales para confirmar las hipótesis sobre el tema, seguimos sosteniendo la hipótesis de que una *frecuentación* sostenida y andamiada de consignas sobre la



reformulación haría posible que los alumnos mejoren las habilidades exigidas por este proceso metacognitivo. Por otra parte, creemos que este objetivo se cumplirá si logramos proporcionar herramientas bien integradas a las clases del TLE, que puedan ser consultadas y utilizadas por todos los alumnos. En este sentido, esta experiencia didáctica no solo ha marcado el camino inicial de la investigación, sino que ha abierto nuevas puertas para las futuras etapas.

Bibliografía

- Bruner, J. (1977). Early social interaction and language development. En H. R. Schaffer (ed.) *Studies in mother child interaction*. Londres: Academic Press.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación* (selección de textos por J. Palacios), Madrid: Morata.
- Christie, F. (2005). *Language Education in the Primary Years*. Sydney: UNSW Press.
- Collis, B. (1999). Telematics-Supported Education for Traditional Universities in Europe. *Performance Improvement Quarterly*, Vol 12 N° 12: 36-65.
- Cubo de Severino, L (ed) (2007). *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunicarte.
- Duart, J. y Sangrà, A. (comp.) (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Eisterhold, J. (1991). Reading-writing connections: Toward a description for second language learners. En Barbara Kroll (ed.) *Second Language writing: Research insights for the classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- García, M. y Alvarez, G. (2010). Hacia una propuesta superadora de las dificultades de alumnos preuniversitarios en reformulaciones productivas del texto fuente. *Onomazein* 21 (1): 191-223.
- Graubanrd, S. (1993). *El Nuevo debate sobre la inteligencia artificial. Sistemas simbólicos y redes neuronales*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Johnson Laird, P. (1993). *Mental models*. Cambridge University Press.
- Gros Salvat, B. (2000). *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Editorial Gedisa
- Harasim L., Starr Roxanne Hiltz, T. y Teles, L. (1998). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity. A developmental perspective on cognitive science*. Londres: MIT Press.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- López Casanova, M. (comp.) (2009). Programa de la materia "Taller de Lectoescritura" del CAU-UNGS, Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.



- Parodi, G. (1999). Desarrollo de estrategias de lectura comprensiva: Una aplicación experimental del Programa L & C: Leer y Comprender. En Marianne Peronard Thierry y otros: *Comprensión de textos escritos: De la teoría a la sala de clases*. Santiago: Editorial Andrés Bello, 249-264.
- Parodi, G. (2001). Comprensión y producción del discurso escrito: Estudio empírico en estudiantes chilenos. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 3(1), 75-101.
- Parodi, G. (2002). Comprensión lingüística: ¿Hacia dónde vamos desde donde estamos? En Parodi, G (ed.) *Lingüística e interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio. Ensayos en honor a Marianne Peronard*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2003). Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. *Antecedentes teóricos y resultados empíricos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*, Buenos Aires: Eudeba.
- Piacente, T. y Tittarelli, A. M. (2006). Comprensión y producción de textos en alumnos universitarios: la reformulación textual. *Orientación y Sociedad* Vol. 6, 99-126.
- Ruiz Vargas, J. (1995). *Psicología de la memoria*, Madrid: Alianza.
- Schank, R. y Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, N. J. I.E.A.
- Shanahan, T. y Lomax, R. (1986) An analysis and comparison of theoretical models of the Reading-writing relationship. *Journal on Educational Psychology*, 78(2), 116-123.
- Silvestri, A. (1998) *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires: Cántaro.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1986). *La Relevancia*. Madrid: Visor.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Cibergrafía

- Olavarria, M. y Carpuio, C. (2006). Educación a distancia y universidades. La experiencia de la GDLN. Disponible en: <http://www.um.es/ead/red/16/olavarria.pdf>

Revista Q

Revista electrónica de divulgación académica y científica
de las investigaciones sobre la relación entre
Educación, Comunicación y Tecnología

ISSN: 1909-2814

Volumen 05 - Número 09



Julio - Diciembre de 2010

Una publicación del Grupo de Investigación Educación en Ambientes Virtuales (EAV), adscrito a la Facultad de Educación de la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana, con el sello de la Editorial UPB.



<http://revistaq.upb.edu.co> – www.upb.edu.co

revista.q@upb.edu.co

Circular 1a 70-01 (Bloque 9)
Teléfono: (+57) (+4) 415 90 15 ext. 6034 ó 6036
Medellín-Colombia-Suramérica