

# APRENDIZAJE DE LENGUA EXTRANJERA EN LA UNIVERSIDAD MEDIADO POR MOODLE

*Viviana Carla Román*

vivianacroman@gmail.com

Universidad Nacional de la Patagonia Austral

## Resumen

La consolidación de las TIC, el acceso masivo a internet y la noción de conocimiento como factor de desarrollo, posibilitan la convergencia entre recursos y metodologías de la enseñanza presencial y la virtual. En este escenario, centrar la atención en el aprendizaje posibilita integrar medios, recursos, tecnologías, metodologías, estrategias y técnicas, para dar respuesta a necesidades concretas de aprendizaje (García Aretio, 2018). En particular, se posibilita de esta forma, que poblaciones de estudiantes que trabajan, tienen obligaciones familiares y /o residen en localidades alejadas de centros urbanos metropolitanos, accedan a la educación superior. Para ello, el diseño e implementación de las propuestas formativas supone planificar tiempos, actividades, relación entre clases presenciales y virtuales, roles, estrategias y tecnología a utilizar (Salinas, 2016). El presente trabajo describe un estudio de caso, desarrollado en la Unidad Académica San Julián (UASJ) de UNPA, durante el ciclo académico 2018. Su objetivo es describir la experiencia pedagógica de implementación de la asignatura Idioma Extranjero Inglés (lectocomprensión), con modalidad semipresencial, para estudiantes de la carrera Enfermería Universitaria. El estudio describe las decisiones tomadas al momento del diseño de la propuesta formativa, y evalúa su adecuación para la construcción de este tipo de conocimientos. Los datos utilizados para la evaluación de la

propuesta, se recogieron de los informes de participación y de calificaciones del entorno virtual, y a través de encuestas online completadas por los estudiantes al inicio y al final del curso. Se observó un índice medio-alto de retención de estudiantes (57%), de participación en las actividades (76%) y de aprobación del curso (42%), y una evaluación positiva de la propuesta formativa por parte de los estudiantes. El trabajo de investigación, se realizó en el espacio de trabajo del Grupo de investigación GIEAVA (Grupo de innovación en educación en ambientes virtuales de aprendizaje), Proyecto "Integración de sistemas de gestión de aprendizaje (LMS) y entornos de web social en la educación superior", del Instituto de Educación y Ciudadanía (IEC) de UNPA, Argentina. Los resultados constituyen una contribución al conocimiento para profesores en comunidades educativas en general, y en particular, para informar a profesores en instituciones de educación superior que atienden a poblaciones de alumnos adultos en similares condiciones.

**Palabras clave:** educación a distancia, educación superior, enseñanza de idiomas, entornos virtuales de enseñanza aprendizaje

## Abstract

The consolidation of information and broadband technologies coupled with the importance of knowledge as a driving factor, enable the convergence of resources and methodologies of face-to-face and virtual education. In this context, a focus on learning facilitates the integration of media, resources, technologies, methodologies, strategies and techniques in order to meet specific learning needs (García Aretio, 2018). This helps to widen access to higher education and include nontraditional students who live away from metropolitan centers. The design and implementation of these projects demands rigorous planning, especially regarding time, activities, virtual and

face to face class interaction, roles, strategies, and technologies to use (Salinas, 2016). This article presents a case study carried out in Unidad Académica San Julián (UASJ) of UNPA during academic year 2018. It describes a blended teaching experience of English as a foreign language (reading comprehension) of the Nursing Degree. The study describes the course design and evaluates its suitability. The experience was assessed using Moodle statistics data, and students' answers to online surveys, implemented at the beginning and at the end of the course. The student retention index was good (57%), there was very good participation in learning activities (76%) and medium successful completion of the course (42%). Besides, students' feedback was positive. This study was carried out under Research Project named LMS and social media integration in higher education. Its results are a valuable input for higher education foreign language teachers interested in expanding students' learning opportunities.

**Key Words:** distance education, higher education, language teaching

## Introducción

El uso de las TIC para la investigación, educación, comunicación y socialización mediante redes, propios de la sociedad del conocimiento, han favorecido la introducción de las tecnologías digitales en las aulas universitarias. Con el compromiso de facilitar el aprendizaje, mejorar la calidad de la educación, y ampliar el acceso a la formación, las universidades nacionales han incorporado tecnologías en sus planes de formación (mejorando sus ofertas académicas), y en muchos casos también han incluido programas de formación con modalidad semipresencial y virtual.

La Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) está ubicada en la provincia de Santa Cruz, donde el acceso a la educación superior es una necesidad regional preponderante. En consecuencia, UNPA crea el Sistema de Educación Bimodal, que posibilita implementar modalidades educativas alternativas a la presencialidad. Este sistema, denominado Unpabimodal, está basado en un entorno virtual de enseñanza aprendizaje (EVA) de Moodle, y posibilita la oferta formativa presencial, semipresencial (presencial con apoyo de virtualidad y virtual con apoyo de presencialidad) y virtual.

En este contexto, la Unidad Académica San Julián (UASJ) de UNPA, que recibe estudiantes de localidades dispersas en el amplio territorio de la provincia, tiene una oferta académica semipresencial. Esta modalidad educativa en UASJ, tiene un apoyo presencial correspondiente al 12 % de la carga horaria de cada asignatura, por lo que se enmarca en el Modelo Flexible Virtual Enriquecido (Salinas et al., 2018). En otras palabras, el trabajo de aprendizaje en el EVA es el pilar del proceso de formación: el estudiante utiliza los recursos y actividades en el EVA para desarrollar el aprendizaje a distancia, y también asiste a las clases presenciales.

En este trabajo se describe la propuesta pedagógica semipresencial para la asignatura Idioma Extranjero Inglés (IEI) de la carrera de grado Enfermería Universitaria (EU), cuyo objetivo es el desarrollo de habilidades de lectocomprensión en la lengua extranjera (LE).

## Desarrollo

La modalidad educativa semipresencial se caracteriza por enfocarse en el aprendizaje, en el protagonismo del estudiante. En ella se produce una convergencia entre los entornos de aprendizaje presencial y virtual, se usan las tecnologías de forma síncrona y asíncrona, se aprovechan las ventajas y recursos del aprendizaje virtual, y también se sostiene y valora la interacción y colaboración propios de las clases presenciales (Graham, 2006 en Salinas, et al., 2018). Implementar propuestas formativas con esta modalidad supone “integrar, armonizar, complementar y conjugar los medios, recursos, tecnologías, metodologías, actividades, estrategias y técnicas..., más apropiados para satisfacer cada necesidad concreta de aprendizaje, tratando de encontrar el mejor equilibrio posible...” (Horn y Staker, 2011; García Aretio, 2009 en García Aretio, 2018). Su eficacia depende mayormente del diseño pedagógico, la metodología, la preparación de los docentes y el uso adecuado de los recursos (García Aretio y Ruiz, 2010).

El diseño pedagógico para la asignatura IEI, se basó en aportes de investigaciones previas sobre la educación semipresencial (Means, Toyama, Murphy & Baki, 2013 en Shand, Farrely & Costa, 2016; Alammery, Sheard & Carbone, 2014) y sobre lectura comprensiva en LE (Dorronzoro, 2005; Magno, 2013; Klett, 2019). Usamos el enfoque de alto impacto, lo que supuso diseñar el curso desde un principio para esta modalidad, con un enfoque en los resultados del aprendizaje. Para ello, la propuesta de trabajo consideró tanto las necesidades de los estudiantes como la tecnología disponible.

Desarrollar este tipo de propuestas en la universidad plantea varios desafíos: la creación del ambiente de aprendizaje, el manejo del tiempo, y la relación que se establecerá entre las clases presenciales y las actividades en el EVA (Salinas et al., 2018). Por ese motivo, se realizó una planificación rigurosa de: objetivos de asignatura, enseñanza y participación de los estudiantes, e integración de los componentes virtuales y presenciales (Shand et al., 2016). La asignatura tiene un régimen de cursado anual y una carga horaria de 60 hs. y en cumplimiento con el 12 % de presencialidad establecida en la modalidad de cursado, la Unidad Académica programó cinco encuentros presenciales (de 4 hs cada uno) a lo largo del año.

La lectura en LE es una actividad, un proceso de construcción de sentido que el lector desarrolla a partir de un propósito de lectura determinado, y respondiendo a una serie de condicionamientos sociales, que están relacionados con sus aprendizajes y con el contexto de recepción del texto (Dorronzoro, 2005; Klett, 2019). Por ello, esta propuesta se enmarca en la didáctica contextual, y está orientada por tareas (Klett, 2019).

Siguiendo a Garrison & Vaughan (2008), durante la etapa de diseño y planificación, se organizó y estructuró la propuesta pedagógica partiendo de los objetivos, entendidos como los contenidos, habilidades y resultados a ser evaluados. Se analizó la adecuación y calidad de objetivos, contenidos y experiencias de aprendizaje, el tiempo disponible y la combinación de actividades de aprendizaje presenciales y virtuales (e-actividades, Cabero & Román, 2006). Además, consideramos necesario incluir elementos clave sugeridos por numerosos autores (Marqués, Espuny, González y Gisbert, 2011) para las propuestas formativas semipresenciales. Por ese motivo, en cada módulo temático incorporamos: a) recursos y materiales de apoyo al aprendizaje (guías didácticas, videos, presentaciones, etc.), b) e-actividades de realización independiente y autónoma, c) trabajo colaborativo de estudiantes y con el docente para la realización de las tareas (Klett, 2019), d)

evaluación continua con feedback y feedforward (Carmona & Flores, 2008) individual y grupal, y e) clases síncronas mediadas por tecnologías y coordinadas por el docente.

Además, con el objetivo de sostener la interacción y colaboración propias de las clases presenciales, se desarrollaron clases mediadas por videoconferencia con frecuencia quincenal. En ellas, a partir de actividades de lectura relacionadas de forma directa con el trabajo en el aula virtual, se privilegió la práctica, el trabajo colaborativo y la explicación de dudas.

El docente tiene un rol de guía en la construcción de conocimiento a lo largo del curso. Por ese motivo, se implementaron estrategias de tutoría diferenciadas, para acompañar a los estudiantes desde la adaptación a la comunicación e interacción en el EVA, hasta la autorregulación en sus aprendizajes (Salmon, 2004).

Centrar la atención en el estudiante, implica que la evaluación se conciba como una estrategia para mejorar los aprendizajes (Gibbs & Simpson, 2004; Wilson & Scalise, 2006; Carmona & Flores, 2008). Para ello las tareas de evaluación se pensaron como tareas de aprendizaje (Wilson & Scalise, 2006), y la retroalimentación como una oportunidad de analizar la calidad de la tarea realizada (feedback), y orientar el trabajo futuro (feedforward). Además, considerando necesario que los estudiantes participen en el proceso de evaluar su propio trabajo, en cada actividad se informó con claridad los criterios de evaluación, y se ofrecieron trabajos ejemplares a modo de referencia (Carmona & Flores, 2008).

## **Análisis de los resultados de la propuesta pedagógica**

La presente evaluación se realizó con un grupo de 21 estudiantes que residía en pequeñas localidades de la provincia de Santa Cruz. En su mayoría (90%) eran estudiantes de género femenino y no trabajaban (71%). Sus edades oscilaban entre los 19 y 46 años (ver Tabla 1).

Tabla 1: Datos demográficos de la población

Edad		Género		Situación laboral		
< 30 años	> 30 años	F	M	No trabaja	Trabaja	
76%	24%	90%	10%	71%	8 hs. Diarias	< 6 hs. diarias
					19%	14%

Al inicio del curso se implementó una encuesta para conocer los conocimientos previos de los estudiantes en relación a la LE y el EVA. La mayoría (77%) consideró tener un manejo básico de la LE, y frente a un breve texto en inglés acerca de una temática afín al área de estudios, menos de la mitad (45%) reconoció comprenderlo. En relación al EVA, 95% de los estudiantes consideró tener un buen uso de sus herramientas (Ver Figura 1).



Figura 1: Conocimientos previos. Fuente propia

Con los datos recogidos, se hicieron ajustes para responder a las necesidades de aprendizaje del grupo. Durante el curso, las guías didácticas funcionaron como columna vertebral del desarrollo de los contenidos, y orientaron al estudiante en relación a la participación en los foros y realización de actividades (Román, 2018). Los textos de lectura, textos auténticos sobre temáticas relacionadas a la enfermería, fueron acompañados de guías de trabajo, que incluían el propósito de lectura (Klett, 2019), y actividades de prelectura, lectura y seguimiento. En cuanto a las herramientas de Moodle, las más utilizadas fueron el Foro, la Tarea y el Cuestionario. El Foro y la Tarea,



fueron los espacios de seguimiento de procesos de aprendizaje individuales y grupales, y de comunicación del feedback y feedforward. Mientras que el Cuestionario, se destinó al desarrollo del trabajo autónomo, a la práctica de estrategias de lectura y de autoevaluación.

En lo que respecta al trabajo de los estudiantes, los informes de participación y de calificaciones de Moodle muestran un trabajo activo en actividades y tareas, durante la primera etapa de cursado, con resultados muy positivos (Ver figura 3). Por otro lado, los informes muestran una caída en el número de estudiantes y en la participación en el segundo cuatrimestre. Solo 57% de los estudiantes retomó el curso después del receso de invierno. Los 12 estudiantes que continuaron la cursada, completaron las actividades presenciales y virtuales, grupales e individuales de aprendizaje y evaluación, e interactuaron con relativa asiduidad en los foros de aprendizaje, y espacios de comunicación alternativos. (Ver figuras 2 y 3)

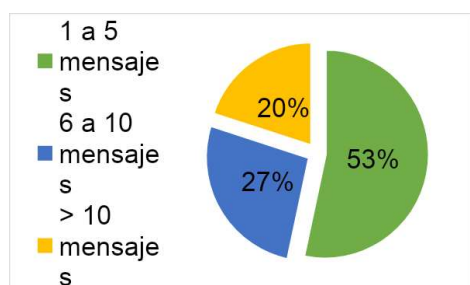


Figura 2: Participación en Foro de Unidad 3. Fuente propia

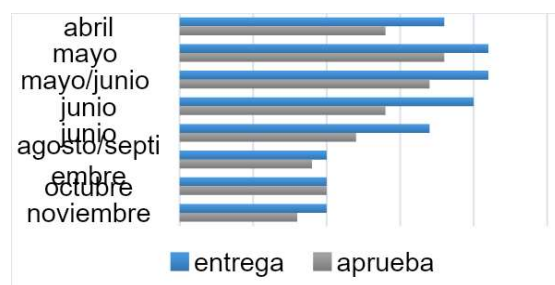


Figura 3: Participación y logros en tareas. Fuente propia

Al finalizar el curso, 8 estudiantes habían cumplido con los requisitos (asistencia, participación, actividades en el EVA y aprobación de trabajos prácticos y evaluaciones parciales) para lograr la regularidad. A mediados del año siguiente, 9 estudiantes de este grupo habían logrado aprobar el examen final de la asignatura (examen presencial y escrito, que consta de la lectura de un texto en inglés sobre temática relacionada a la salud, y la resolución de problemas comunicativos relativos al mismo).

La tasa de deserción en este tipo de cursos suele ser de moderada a baja (Díaz & Vilanova, 2017), por lo que se indagó acerca de los motivos de abandono en la segunda mitad del año. Más de la mitad (66%) de los estudiantes consultados (comunicación telefónica) adujo razones personales, falta de conectividad y de tiempo.

### Evaluación de la propuesta

Evaluar una propuesta formativa de estas características requiere considerar tanto los resultados, como la opinión de los estudiantes en relación a su experiencia de aprendizaje. La evaluación de resultados, se realizó a partir de los datos estadísticos del EVA (informes de participación y calificaciones). Mientras que para conocer la opinión de los estudiantes, al finalizar el curso se los invitó a completar una encuesta online.

El análisis de los datos estadísticos del EVA y de las calificaciones finales obtenidas por los estudiantes, indicó que las tasas de retención, participación en las actividades de aprendizaje y aprobación final de la asignatura son de 57%, 76% y 42% respectivamente.

La encuesta online, destinada a conocer la opinión de los estudiantes, se enfocó en evaluar cuatro aspectos: 1) aula virtual y curso, 2) materiales (MA) y actividades de aprendizaje (AA), 3) rol docente, y 4) rol de los estudiantes. Los estudiantes evaluaron positivamente los dos primeros aspectos, como se puede observar en Tabla 2 y Figura 4.

Tabla 2: Evaluación del aula virtual

	Si	No
Estoy satisfecho/a con las clases de IEI	100%	
Las clases presenciales y virtuales se complementan perfectamente	85%	14,30%
El aula virtual es organizada y de fácil navegación	71,4%	14,30%
El programa de asignatura describe con claridad:	100%	

a) los objetivos y contenidos de la asignatura	
b) los criterios de evaluación	100%

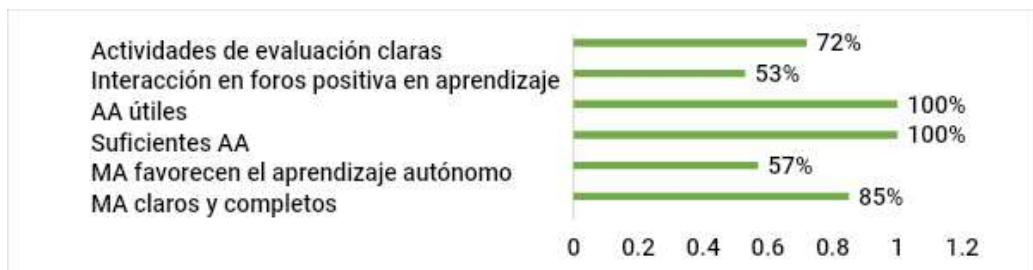


Figura 4: Evaluación de materiales y actividades de aprendizaje. Fuente propia

Además, al momento de evaluar el rol del docente, 57% consideró que las explicaciones, respuestas a consultas y feedback fueron claros, y en tiempo razonable. La mayoría (87%) expresó sentirse motivado por la modalidad de trabajo en la asignatura. Finalmente, en la evaluación del propio rol, la mayoría (86%) expresó haber tomado responsabilidad de sus procesos de aprendizaje, y solicitado ayuda a compañeros y docente cuando tenían dudas. Además, 43% informó haber organizado sus tiempos adecuadamente, y evaluó positivamente el trabajo grupal para la construcción de aprendizajes.

### Conclusiones

El diseño instruccional de la asignatura se ajustó a las recomendaciones de investigaciones previas, y resultó satisfactorio para dar respuesta a las necesidades institucionales y de los estudiantes. La evaluación de la propuesta es buena, pero señala la necesidad de realizar algunos ajustes.

En general, la construcción de aprendizajes a lo largo del curso fue buena: 38% del total de estudiantes, y 66% de quienes completaron el curso logró aprobarlo. Además, algunos estudiantes decidieron volver a cursar, lo que muestra que los estudiantes valoraron el trabajo de tutoría, interacción y aprendizaje con otros que posibilita el curso. No obstante, el análisis de los



datos arrojados por la evaluación señala la importancia de realizar ajustes. Ellos incluyen las actividades de aprendizaje y el desarrollo de estrategias de aprendizaje, comunicación e interacción.

Para comenzar, con el fin de mejorar la experiencia de los estudiantes en relación a las tareas de aprendizaje, se sugiere reducir el número de tareas obligatorias, y graduar la dificultad/cantidad de trabajo asignada en cada tarea. Además, es necesario potenciar en los estudiantes la formación de hábitos de interrogación del texto, y la reflexión sobre estrategias de lectura utilizadas. En este sentido, se recomienda modelar este tipo de acciones, e implementar encuestas de estrategias de lectura en LE (Magno, 2013). Por último, en relación al trabajo colaborativo, se propone incluir actividades grupales que requieran una puesta en común, y favorecer también el desarrollo de estrategias de comunicación e interacción.

En futuras investigaciones, será interesante explorar herramientas gratuitas de anotación en línea, prestando especial atención a su interfaz de usuario y "affordances educativas", con el objetivo de integrar la más adecuada al EVA para mejorar el desarrollo de estrategias de lectura en LE.

## Bibliografía

Alammary, A., Sheard, J., & Carbone, A. (2014). Blended learning in higher education: Three different design approaches. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(4), 440-454.

Cabero, J., & Román, P. (2006). E-actividades: un referente básico para la formación en Internet. Publicado por MAD-Eduforma.

Carmona, M. T. P., & Flores, J. G. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista española de pedagogía*, 467-485.

- Díaz, F. L. R., & Vilanova, G. (2017). Formación de recursos humanos en ambientes mediados por tecnología. Perspectivas y orientaciones desde la mirada de los diseñadores instruccionales. *Informe Científico Técnico UNPA*, 9(2), 45-77.
- Dorronzoro, M. I. (2005). Didáctica de la lectura en lengua extranjera. *Klett, E. y Francioni, P. (Edits), Didáctica de las Lenguas Extranjeras: una Agenda Actual*, 13-30.
- García Aretio, L., y Ruíz Corbella, M. (2010). La eficacia de la educación a distancia: ¿un problema resuelto? *Teoría de la educación*, 22(1).
- García Aretio, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 9-22.
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. John Wiley & Sons.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Does your assessment support your students' learning? *Journal of Teaching and learning in Higher Education*, 1(1), 1-30.
- Horn, M., y Staker, H. (2011). *The Rise of K-12 Blended Learning*. Innosight Institute. Recuperado de <https://www.christenseninstitute.org/publications/the-rise-of-k-12-blended-learning/>
- Klett, E (2019) Cursos de lectocomprensión en lengua extranjera: una justificación teórico-práctica. *Polifonías Revista de educación*, XIV, 37-53
- Magno, C. (2013) Estrategias para la lectura en lengua extranjera. La adquisición del lenguaje y la enseñanza de segundas lenguas, 187.
- Marqués Molías, L.; Espuni Vidal, C.; González Martínez, J. & Gisbert Cervera, M. (2011) La creación de una comunidad de aprendizaje en una experiencia de blended learning. *Píxel-bit. Revista de medios y educación*, 39, 55-68

- Román, V.C (2018) *Aprendizaje de Inglés como lengua extranjera en entornos virtuales: Estudio de caso en la Unidad Académica San Julián de UNPA desde la perspectiva de estudiantes adultos* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Argentina.
- Salinas J. (2016). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *Revista de educación a distancia*, (50).
- Salinas J., de Benito Crosetti, B., Pérez García, A., & Gisbert Cervera, M. (2018). Blended learning, más allá de la clase presencial. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 195-213.
- Shand, K., Farrelly, S. G., & Costa, V. (2016). Principles of course redesign: A model for blended learning. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 378-389).
- Wilson, M., & Scalise, K. (2006). Assessment to improve learning in higher education: The BEAR Assessment System. *Higher education*, 52(4), 635-663.