

Artículo

La mediación de las TIC en el ingreso a la comunidad académica: una primera experiencia en el Seminario de Comprensión y Producción de Textos del ingreso a la Universidad Nacional de La Matanza

Ana Bidiña¹

Florencia Gallo Kleiman²

Juan Manuel Lacalle³

Viviana Toledo⁴

Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM)
Argentina

Trabajo original autorizado para su primera publicación en la Revista RIHUMSO y su difusión y publicación electrónica a través de diversos portales científicos.

¹ Ana Bidiña es Magister en Análisis del Discurso de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Profesora titular regular de grado, posgrado y complementación curricular de la Universidad Nacional de La Matanza. Investigadora categorizada del Programa de Incentivos del Ministerio de Educación. Participante de reuniones científicas y autora de numerosas publicaciones relacionadas con la pedagogía de la lectura y la escritura académica, y el análisis del discurso. E-mail: ana.bidina@gmail.com

² Florencia Gallo Kleiman es Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Nacional de La Matanza, docente del Seminario de Comprensión y Producción de Textos del curso de ingreso y trabaja en la Escuela de Posgrado de la UNLaM. Participa como investigadora de dos proyectos de investigación PROINCE ("Diseño de nuevos modelos organizacionales para instituciones educativas de nivel superior", dirigido por el Dr. Jorge Narváez y radicado en la Escuela de Posgrado de la UNLaM; y "Enseñanza-Aprendizaje en la Universidad: Nuevos modos de leer y escribir 2" dirigido por la Mg. Ana Bidiña). E-Mail: fgallokleiman@gmail.com

³ Juan Manuel Lacalle es Licenciado y Profesor de Enseñanza Media y Superior en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se encuentra desarrollando una beca de investigación en el marco del Doctorado en Literatura de la misma Universidad. Forma parte del proyecto "Enseñanza-Aprendizaje en la Universidad: Nuevos modos de leer y escribir 2", dirigido por la Mg. Ana Bidiña, y entre 2015-2016 formó parte de la cátedra de Seminario del curso de ingreso a la Universidad Nacional de La Matanza. Algunas de sus publicaciones pueden verse en: <http://uba.academia.edu/JuanManuelLacalle> E-Mail: lacallejuanmanuel@gmail.com

⁴ Viviana Toledo es Licenciada en Lengua y Literatura por la Universidad Nacional de La Matanza. Ha ejercido como docente de distintas asignaturas vinculadas con el lenguaje tanto en la escuela secundaria como en el ámbito universitario. En la actualidad se desempeña como profesora de Seminario de Comprensión y Producción de Textos del curso de ingreso en la UNLaM y tiene a su cargo el dictado del Taller de Producción de Discurso Científico I y II en la Licenciatura en Gestión Educativa en la misma universidad. También es docente de la cátedra Comprensión y Producción de textos en el curso de ingreso en Untref. Desde el año 2009 forma parte del equipo de investigación dirigido por la Mg. Ana Bidiña que se aboca a indagar sobre la lectura y la escritura académicas. Ha participado como ponente en distintos congresos vinculados con las temáticas del ingreso universitario y la lectura y escritura académicas. E-Mail: vipatoledo@gmail.com



La mediación de las IC en el ingreso a la comunidad académica...
Ana Bidiña, Florencia Gallo Kleiman, Juan Manuel Lacalle, Viviana Toledo

Ana Bidiña, Florencia Gallo Kleiman, Juan Manuel Lacalle, Viviana Toledo (2018) “La mediación de las TIC en el ingreso a la comunidad académica: una primera experiencia en el seminario de Comprensión y Producción de Textos del ingreso a la Universidad Nacional de La Matanza” en RIHUMSO Año 7, Número 13 (15 de Mayo de 2018 al 14 de Noviembre de 2018) pp. 115-134 ISSN 2250-8139

Recibido: 18/09/2017

Aceptado: 26/11/2017

Resumen

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) permiten enfoques y modalidades novedosos para el trabajo con la lectura y la escritura en pantalla. El presente artículo se focaliza en una experiencia realizada en el año 2016 que consistió en el empleo de la plataforma Moodle de campus virtual para una práctica de aprendizaje a distancia (Fernández-Pampillón Cesteros, 2009), y otra práctica con la modalidad de aprendizaje invertido (Bergman y Sams, 2012) en la asignatura “Seminario de comprensión y producción de textos” de la Universidad Nacional de La Matanza, materia que deben cursar los aspirantes al ingresar en todas las carreras de la Universidad. El corpus experiencial, compuesto por encuestas a los estudiantes, presenta un espectro adecuado para dar un primer paso en el análisis sobre la colaboración de las nuevas tecnologías en la inserción en la comunidad discursiva del ámbito académico universitario, y las representaciones y requerimientos que los estudiantes presentan a partir de su utilización.

Palabras clave: ingreso universitario, aprendizaje invertido, aprendizaje a distancia, campus virtual, escritura académica

Abstract

TIC MEDIATION DURING ENTRANCE TO ACADEMIC COMMUNITY: FIRST EXPERIENCE AT THE "TEXT COMPREHENSION AND PRODUCTION" SEMINAR FOR ADMISSION TO LA MATANZA UNIVERSITY

Information and Communication Technologies (ICT) allow innovative approaches to the act of reading and writing on the computer screen. This article focuses on the experience that took place in 2016, which consisted in using the virtual learning platform Moodle for a distance-learning situation (Fernández- Pampillón Cesteros, 2009), and another experience with a blended learning program -also called “flipped classroom”- (Bergman and Sams, 2012) in the "Text Comprehension and Production" Seminar, a subject at the Universidad Nacional de La Matanza which every student has to take in order to be admitted to any of the university programs. The experiential corpus, made up of surveys to students, represents a suitable spectrum to take a first step into the analysis of the influence these new technologies have on students' insertion into the academic field, as well as the representations and requirements these students pose regarding their use.

Keywords: university admission, flipped learning, distance learning, virtual campus, academic writing

Introducción

La Universidad Nacional de La Matanza requiere, como condición de ingreso, la aprobación de tres o cuatro asignaturas (la cantidad varía de acuerdo con la carrera) comunes a cada Departamento. La única materia transversal que deben cursar todos los estudiantes es “Seminario de Comprensión y Producción de Textos”. Allí se pone el foco sobre el trabajo argumentativo y la escritura en general, con la confección de un informe de lectura crítico como objetivo final. Específicamente, las lecturas que componen el corpus del manual, y que disparan los informes, son textos seleccionados de ámbitos periodísticos y académicos; en muchos casos adaptados por su extensión, pero siempre tomados de publicaciones existentes. En este sentido, se anticipa uno de los objetivos principales de la asignatura: hacer hincapié sobre la lectura crítica y contextual.

En cuanto al manual, que abarca en su totalidad los materiales obligatorios de la cursada, cuenta con una serie de unidades y de anexos. En grandes líneas, los contenidos de las distintas unidades comprenden: géneros discursivos, secuencias textuales, estrategias explicativas y argumentativas, enunciación e ideología, marcos disciplinares y campos, destinatarios, registros y lectos, cohesión (léxica y gramatical) y coherencia (local y global), paratextos. Por su parte, los anexos se abocan, por un lado, al corpus de lectura y, por otro, a facilitar la transición de los estudiantes al ámbito de la educación superior a través de una breve caracterización de la “vida universitaria” y a suplir, dada la heterogeneidad del alumnado recibido, cuestiones escriturarias más básicas por medio de los “códigos normativos”. Hay que aclarar que los anexos están pensados, en línea con la autonomía que implica la nueva etapa académica, para que los trabajen los estudiantes de manera independiente, más allá de las consultas o comentarios que deseen realizar a los docentes. En lo que respecta a las clases, se focalizan en el dictado de las distintas unidades y el trabajo sobre los informes de lectura.

La práctica para la realización de los informes se complejiza por el carácter comprimido de la cursada (más aún, durante el curso intensivo de verano). Con este horizonte en perspectiva, pensamos que los complementos de las nuevas tecnologías permiten dinamizar ese trayecto, fundamentalmente a través del incremento de posibilidades de prácticas. A partir de esta premisa, durante el segundo semestre de 2015, se utilizó por primera vez en la asignatura la plataforma de [MieL \(Materias Interactivas en Línea\)](#), creada y gestionada por la propia Universidad. Los resultados

demonstraron que las características de ese dispositivo (limitado en cuanto a las posibilidades de retroalimentación e inclusión de contenido multimedial) no lo hicieron del todo dúctil, tanto para los estudiantes como para los docentes, y su empleo se restringió a la respuesta de consultas y a la disposición de materiales digitales (únicamente a través de hipervínculos o archivos subidos en formatos de texto). Sin embargo, y a pesar del avance que la experiencia implicó, se percibió la necesidad de utilizar una plataforma que permitiera crear y gestionar espacios de enseñanza y aprendizaje atractivos y que posibilitara a todos los actores interactuar durante el recorrido.

Antecedentes de la experiencia

En el marco del proyecto "Enseñanza-aprendizaje en la universidad: nuevos modos de leer y escribir en los tiempos de la convergencia tecnológica" (PROINCE 2013-14), docentes de la cátedra de "Seminario" llevamos a cabo una investigación vinculada con los procesos de lectura y escritura académicas. A partir de los resultados obtenidos en las primeras etapas, se identificó que los alumnos, en su amplia mayoría nativos digitales, no se percibían como lectores y escritores a pesar de que pasaban un tiempo considerable frente a las pantallas (Bidiña, Luppi, y Smael, 2013a, 2013b, 2014a, 2014b). El estudio demostró que su representación de las prácticas de lectura y escritura se relacionaba con los medios masivos de comunicación tradicionales o con los textos literarios que habían leído durante la escuela secundaria. Las prácticas vernáculas (Cassany, 2008) de lectura y escritura y la intangibilidad del soporte ejercían una fuerte impronta que influía en la percepción mencionada. En esa misma indagación se les pidió a los aspirantes que utilizaran la red para resolver distintas consignas que les permitieran profundizar la comprensión de un texto. Un alto porcentaje admitió haber desarrollado habilidades cognitivas y haber mejorado los vínculos sociales. La experiencia demostró también que solían utilizar la red para fines sociales y no poseían demasiadas habilidades en el manejo de herramientas que podrían resultar valiosas para el ámbito académico como el uso adecuado del procesador de textos o plataformas de escritura colaborativa, por citar solo dos ejemplos.

Estos resultados impulsaron nuevos caminos y, a partir de ahí, nos abocamos a profundizar el trabajo sobre un marco teórico adecuado para poder focalizar la atención en las prácticas de lectura y escritura en pantalla. Nuestro objetivo consistió

en aprovechar las destrezas que nuestros estudiantes poseen en el manejo de tecnologías de la información para mejorar la comprensión y producción de textos académicos. Por ello, durante los años 2015 y 2016, se llevó a cabo un intenso trabajo de investigación “Enseñanza-aprendizaje en la universidad: nuevos modos de leer y escribir 2” que consistió, primeramente, en la exploración, lectura y discusión de material bibliográfico y, luego, en la confección de material digital para poner en práctica una nueva experiencia. (Bidiña, Luppi y Smael, 2015, 2016a, 2016b.) Con este objetivo, el equipo de investigación docente se subdividió en tres equipos. El primer grupo se encargó del estudio de plataformas virtuales de aprendizaje y, tras diversas experiencias, se eligió una versión gratuita de Moodle en la plataforma “milaulas” y se realizaron pruebas testigo de su funcionamiento. El segundo grupo, se abocó a la confección de clases con la modalidad de aprendizaje invertido, y su trabajo resultó en la gestión de cuatro videos sobre enunciación y discurso, con la correspondiente planificación de las clases. El tercer grupo, se dedicó a reelaborar un módulo del manual para adaptarlo a la plataforma de campus virtual (esto incluyó el diseño de las actividades de ejercicios y correcciones en línea para la plataforma).

Antes de poner en práctica la experiencia, también estudiamos otros casos de universidades nacionales (Fracchia y Alonso de Armiño, 2004; Marín-Díaz y Maldonado Berea, 2010) y extranjeras (Correa Gorospe, 2005) con fines exploratorios y para anticipar posibles dificultades. Tras este análisis, se seleccionaron tres grupos de estudiantes ingresantes a las distintas carreras del Departamento de Ingeniería (Arquitectura e Ingenierías Civil, Electrónica, Industrial, Informática y Mecánica) y tres de las carreras de Humanidades (Comunicación Social, Relaciones Laborales, Relaciones Públicas y Trabajo Social) en los que se implementaron distintas estrategias: en un grupo se trabajó con la plataforma Moodle, en otro se aplicó el aprendizaje invertido, y el tercero actuó como grupo de control, con clases convencionales y presenciales. En este artículo, nos limitaremos a analizar los resultados que surgieron a partir de las acciones llevadas a cabo en los grupos de aprendizaje a distancia y aprendizaje invertido. Particularmente, nos interesa determinar si la utilización de las nuevas tecnologías colabora en facilitar la inserción de los estudiantes en la comunidad discursiva del ámbito académico universitario. A partir de las representaciones que surgieron en las encuestas a los estudiantes que participaron de la experiencia, nuestra hipótesis es que la aplicación de las TIC en el Seminario de ingreso efectivamente favorece la inclusión de los ingresantes en situaciones de lectura y escritura académicas, aunque se requiere de varias

consideraciones para optimizar la manera en la que se implemente.

Aprendizaje invertido y aprendizaje a distancia en “Comprensión y producción de textos”

Los objetivos del análisis de la experiencia, además de una manera de autoevaluación y mejora para perfeccionar la prueba piloto, son múltiples. En primer lugar, buscamos observar cuáles son las *representaciones* de los alumnos sobre los dispositivos didácticos y las experiencias realizadas para poder diseñar nuevas estrategias que permitan, por un lado, aprovechar los desarrollos alcanzados y, consecuentemente, potenciar su uso y, por otro lado, profundizar en el estudio de la alfabetización digital académica a partir de la propia práctica. En segundo lugar, intentaremos identificar cuáles fueron las dificultades que se presentaron al momento de utilizar los dispositivos, con el ánimo de generar mecanismos de superación en las próximas cursadas.

En función de las consideraciones mencionadas más arriba, en la experiencia de 2016 decidimos utilizar una plataforma de *e-learning* o Entorno Virtual de Enseñanza y Aprendizaje: una aplicación web que integra un conjunto de herramientas para la enseñanza-aprendizaje en línea, y permite un proceso no presencial. Este tipo de plataformas brindan flexibilidad y robustez pero demandan mayor actividad docente, no sólo en la actualización de las innovaciones tecnológicas y metodológicas sino también, en lo concerniente a la atención de los distintos espacios y actividades. Se hacía necesario seleccionar una plataforma que fuera “pedagógicamente neutra”, es decir, que no estuviera orientada hacia una materia o una función específica, y que pudiera soportar la consulta simultánea de varios alumnos y la correspondiente interacción con distintos docentes. En definitiva, que fuera de código abierto, ya que es una manera de garantizar el acceso y el funcionamiento permanentes. Asimismo, era necesario que pudiera realizar cinco funciones principales: administración (operaciones de gestión de usuarios, modificación del espacio virtual), comunicación (interacción entre los miembros), gestión de contenidos (almacenamiento y gestión de archivos), gestión de grupos y evaluación (creación y realización de diferentes tipos de tests, calificación y publicación de resultados, así como información de los resultados generales y del progreso de cada alumno). Con este horizonte, se exploraron varias posibilidades y, finalmente, decidimos implementar la plataforma Moodle, dado que la bibliografía consultada y las experiencias llevadas a cabo en ámbitos universitarios la

recomendaban ampliamente. Lo que se destaca de esta plataforma es su facilidad de adaptación y su flexibilidad, que la hacen ideal para la educación a distancia (Fracchia y Alonso de Armiño, 2004). Se trata de una herramienta que posee un amplio abanico de posibilidades de comunicación didáctica, un diseño modular y una interfaz que brinda una buena experiencia de usuario, y se la considera “amigable” en términos de usabilidad (Correa Gorospe, 2005).

En cuanto al aprendizaje invertido, o *flipped classroom* (Bergman y Sams, 2012), es una propuesta metodológica complementaria al aprendizaje a distancia, que invierte las actividades que usualmente se realizan en la clase y por fuera de ella. De esta manera, la explicación expositivo-teórica del docente es adquirida por el propio estudiante (a través, por ejemplo, de la visualización de un video en su casa) y las actividades se desarrollan en la clase de manera presencial y cooperativa. Este método, caracterizado brevemente, considera al alumno en un rol mucho más activo, con mayor responsabilidad personal, y transforma a la clase convencional en un espacio de mayor diálogo. El equipo que se encargó de la preparación de la actividad, eligió trabajar la temática de “enunciación” por su relevancia en la currícula y por el momento de la cursada en que se llevaba a cabo la actividad. Tras realizar una búsqueda de videos didácticos que explicaran el tema, no se encontró ninguno que reuniera todas las condiciones requeridas en cuanto al marco teórico que los sustentaba. Por ese motivo, se redactaron guiones para cuatro videos que explicarían los subtemas elegidos: figuras del enunciador y enunciatario y contexto de la enunciación; deícticos; subjetivemas y modalizadores; también se diseñó un ejercicio de análisis de las marcas de enunciación en un fragmento de una conferencia de prensa como actividad de aplicación. Vale la pena aclarar que los mismos docentes de la asignatura fueron quienes se encargaron de confeccionar los videos (los audios se grabaron en los estudios de la radio de la misma Universidad) y ponerlos a disposición de los alumnos en el campus virtual. Por último, se elaboraron actividades grupales de aplicación de los contenidos explicados en los videos, diferentes a las que realizan habitualmente en la materia.

Antes de pasar al análisis específico del corpus de encuestas, quisiéramos detenernos en precisar algunos conceptos teóricos que hemos considerado como marco de análisis. En primer lugar, señalaremos qué se entiende por *representaciones* y qué relaciones se pueden establecer con los actos de leer y escribir. Al respecto, tomamos el concepto de Denise Jodelet (2011), quien señala que las representaciones sociales corresponden a una forma de conocimiento ordinario, lo que se denomina

habitualmente “sentido común”. Estas son construidas socialmente y compartidas dentro de diferentes grupos. Su origen y objetivo es eminentemente práctico, dado que se apoyan en la experiencia de las personas y sirven para “leer” la realidad y conforman una “evidencia”. Por consiguiente, consisten en una guía de acción para la vida cotidiana. En el terreno de los campos profesionales, establecen los roles y los modos en que los sujetos se posicionan respecto de su actividad y sus compañeros; en el ámbito educativo, en cambio, dan lugar, entre otras ideas, a las concernientes a los derechos y deberes y a la naturaleza del trabajo pedagógico.

Ahora bien, a la hora de interpretar un texto, se ponen en juego diversas estrategias y procesos mentales, entre los que pueden destacarse los conocimientos previos, ya sean lingüísticos o enciclopédicos. Aunque su función es vital, son insuficientes. A estos deben sumarse las distintas representaciones que el lector-escritor posee acerca de su rol, de lo que significan leer y escribir, de las características de la situación de comunicación en la que se lleva a cabo el acto de lectura y escritura, y cuál es su finalidad. Estas representaciones no se condicen necesariamente con las características objetivas de una situación determinada, sino que se trata, como ya se señaló, de ideas construidas socialmente, acerca de cómo deben actuar, sentir y pensar los sujetos o los grupos frente a dicha situación. Puede decirse que las representaciones poseen un carácter anticipatorio pues anteceden a la acción. De ello se deriva la importancia que cobran a la hora de comprender un texto o de escribirlo.

Los aspirantes a ingresar en nuestra universidad son mayoritariamente alumnos que carecen de experiencia académica, y se enfrentan a un nuevo contexto de aprendizaje del que desconocen sus reglas, sus hábitos y sus “prácticas letradas” (Cassany, 2008). Son sus representaciones las que pueden llegar a facilitar o a dificultar su inserción; a las que se suman la experiencia personal en el curso de ingreso y las características pedagógicas y metodológicas del proceso de enseñanza-aprendizaje que la institución diseña. Nuestros estudiantes comienzan el curso con escasa o nula experiencia en ciertas *prácticas letradas*, que tienen sus propios *artefectos letrados* y requieren un tipo de lectura y escritura particulares. Para lograr insertarlos en la nueva comunidad académica, los estudiantes no solo deben leer y escribir de una manera particular (establecer relaciones entre lo leído y los conocimientos previos, enriquecer y reorganizar la información, construir metas de lectura y escritura, desarrollar estrategias metacognitivas, leer y posicionarse críticamente, identificar la ideología), sino que también tienen que aprender los aspectos socioculturales: cómo, dónde y cuándo se usa cada artefacto y qué propósitos se persiguen, entre otras cuestiones.

No comprendemos las prácticas de lectura y escritura académicas de manera aislada ni descontextualizada, sino íntimamente vinculadas con la extensión y la transferencia universitarias. Estas prácticas se organizan en la comunidad según las características del ámbito social, la institución y el contexto de uso. Es la universidad la que fija y regula sus características, los géneros, el registro y las condiciones de uso. De esto se desprende la necesidad de desarrollar experiencias pedagógicas que puedan articular las destrezas, experiencias y conocimientos previos de los aspirantes con los objetivos institucionales más generales y específicos de la cátedra “Seminario”. Para nuestro proyecto de investigación en particular, consideramos que era necesario diseñar una experiencia pedagógica que aprovechara las prácticas letradas que poseen los estudiantes como nativos digitales para incluirlos en la nueva comunidad académica. Por ese motivo, decidimos elaborar una experiencia de enseñanza aprendizaje de un tema específico (marcas de la enunciación en el enunciado) mediada por TIC. La elección temática surgió, además de por los motivos ya mencionados, porque se trataba de uno de los apartados teóricos que más conflicto generaba en la comprensión. Esto se había observado en las evaluaciones realizadas durante reuniones de todo el equipo, luego de las correcciones de exámenes de los últimos años.

Los cambios en los modelos educativos a los que asistimos desde hace unos años, con la aparición de las TIC y las nuevas modalidades de educación a distancia (Asinsten, 2007), requieren pensar el diseño de nuevos materiales didácticos que se adapten al uso de estas herramientas en las aulas. Uno de los principales rasgos de estas nuevas formas de aprender y enseñar es que se trabaja con elementos hipermediales, que no sustituyen la linealidad de la imprenta sino que amplían el modelo de exposición y comprensión lógico argumental al añadir nuevas formas de acceso y disposición de la información. Así estructurado, el material didáctico hipermedial debe ofrecer contenido en diversos formatos (hipervínculos, audio y vídeo, etc.), incluyendo nuevos medios y modos semióticos que permitan a los estudiantes involucrarse en los contenidos a través de la toma de decisiones, la negociación de significados y la construcción de conocimientos colaborativos con sus pares (Schwartzman y Odetti, 2011).

Los cambios introducidos por las TIC también facilitaron el desarrollo de un tipo de aprendizaje específico, el que contempla la construcción del conocimiento a partir de la interacción de los integrantes de un grupo (Pérez Sánchez, 2005). “Aprender en red” implica un trabajo colaborativo (*crowdsourcing*): los usuarios del aprendizaje en red

comparten la información, creando un flujo de interacciones grupales o Dinámicas Colaborativas Mediadas por Tecnología (DCMT) que se caracterizan por el intercambio de experiencias y conocimiento con otros, la producción conjunta de proyectos, la creación de grupos de trabajo y comunidades, la autoevaluación y la evaluación entre pares, y la búsqueda colaborativa de recursos de aprendizaje (Caldeiro, 2013). El gran aporte de las DCMT tiene que ver con su incidencia en la calidad del aprendizaje, ya que a diferencia del modelo tradicional, la educación a distancia estimula la independencia del estudiante y facilita la construcción colaborativa del conocimiento.

En línea con lo expuesto por Caldeiro, Pérez Sánchez realiza una serie de propuestas específicas para la utilización de los foros virtuales como herramienta educativa, destacando sobre todo que las herramientas tecnológicas no son educativas *per se*, sino que es necesario considerarlas como un complemento que enriquece la educación tradicional en el aula porque permite el intercambio de información, el debate, la autoevaluación y la creación de un espacio de socialización que facilita el aprendizaje colaborativo. Esto no quita (y la evaluación de las encuestas realizadas a los alumnos posteriormente a la experiencia en el ingreso a la UNLaM lo reafirma) la necesidad de la presencia de un docente que acompañe desde el aula el aprendizaje en línea y asuma el rol de moderador en las aulas virtuales con el fin de orientar el debate y que no se pierdan los objetivos del programa. A partir de la experiencia quedó en evidencia que leer y escribir en línea representa para los estudiantes el mismo desafío que implica la alfabetización tradicional. Al respecto, Cecilia Magadán (2012) se pregunta cuál es la manera más adecuada de abordar las alfabetizaciones digitales, y concluye que no basta con enseñar a los estudiantes computación, sino que es también de suma importancia ejercitar la lectura crítica en los géneros multimediales, que incorporan imágenes, sonidos y movimiento. En definitiva, el aprendizaje es igual de desafiante que en los medios tradicionales, en los cuales la lectura crítica se limita a la interpretación de textos escritos. En este contexto, el desafío del rol docente no es únicamente lograr que los estudiantes desarrollen su capacidad de leer críticamente un texto sino, también, estimular las habilidades metacognitivas de los estudiantes en la producción de textos digitales, asociadas a: 1) la capacidad de usar estrategias de planificación, producción o edición de un texto; 2) determinar la pertinencia de la estrategia a utilizar; 3) reconocer la tarea de escritura; e 4) identificar las propias habilidades y dificultades escriturales (Chaverra Fernández, 2011 y Lacon de Lucía y Ortega de Hocevar, 2008).

Análisis de encuestas a partir de las representaciones de los alumnos

Luego de las experiencias se realizaron dos encuestas (una para quienes habían participado de la modalidad de aprendizaje invertido y otra para los alumnos que habían trabajado en la modalidad a distancia). En función de este corpus resultante, nuestro objetivo es analizar la experiencia, matizada por la evaluación de los propios alumnos y docentes⁵. Tomamos cincuenta y dos (52) cuestionarios de alumnos que participaron de la experiencia de aprendizaje invertido y treinta (30) de aprendizaje a distancia de los cursos de Ingeniería (quedará, para un trabajo futuro, el trabajo comparativo con los cursos de Humanidades, que reviste otro tipo de interés y problemática).

A partir de los comentarios, del análisis de las encuestas, y de la caracterización que realizamos del concepto de *representación*, nos focalizaremos en las representaciones de los alumnos según se desprende de la forma de enunciación (más o menos distante con respecto a la actividad). Sobre todo, prestaremos especial atención a la representación de las categorías: a) de los dispositivos didácticos (manual, videos, clase) y su valoración o funcionamiento, y la conceptualización que conllevan de la tecnología y su función; y b) del binomio enseñanza / aprendizaje y el rol del estudiante y del docente universitarios.

Sobre la encuesta de aprendizaje invertido⁶, y tras ver los videos preparados por los docentes y, luego, realizar ejercicios de aplicación: a 1 alumno (1,92%) la experiencia le resultó negativa; a 36 positiva (69,23%); y a 15 regular (28,85%). Esto fue porque entendieron el tema: mucho 4 (7,69%); bastante 40 (76,92%), poco 6 (11,54%); nada 0 (0%) [hubo dos que no completaron la respuesta: 3,85%]. El grado de conformidad con la experiencia fue: mucho 12 (23,08%); bastante 29 (55,77%); poco 6 (11,53%); nada

⁵ También se realizó una encuesta a los docentes de los grupos testigo. Por razones de espacio y de acotación del análisis, en esta oportunidad nos abocaremos únicamente al trabajo con las apreciaciones de los estudiantes.

⁶ La encuesta estaba encabezada por la siguiente leyenda: "Participaste de una experiencia de 'Aprendizaje invertido'. Viste los videos fuera de la clase y luego realizaste ejercicios de aplicación. Queremos conocer tu parecer acerca de esta manera de aprender contenidos de la materia Seminario. Te pedimos que marques con una cruz la respuesta que exprese tu opinión". El detalle consistía en cuatro ítems: 1) "Me resultó la experiencia" (negativa, positiva, regular); 2) "Porque entendí el tema" y "Porque me gustó la experiencia" (cada una con las opciones mucho, bastante, poco, nada, y con la posibilidad de incorporar otros motivos); 3) "La parte que me resultó más útil para entender el tema fue" (ver los videos, hacer las actividades en grupo en clase, las aclaraciones del profesor, todas por igual, ninguna); 4) "Si querés agregar algún comentario, escribilo a continuación".

3 (5,77%) [hubo dos que no completaron la respuesta: 3,85%]. Frente a la consulta por si hubiera otros motivos que quisieran mencionar se señalaron diversas cuestiones⁷. En líneas generales, las apreciaciones negativas se orientaban a una cuestión de accesibilidad o complementariedad con lo presencial, y las positivas rescataban la comprensión, la practicidad y el dinamismo. Ante la pregunta sobre si habían visto los videos, 33 contestaron haberlos visto todos (63,46%), 3 no haber visto ninguno (5,77%) y 16 haberlos visto de manera parcial (30,77%). Finalmente, se les brindaba una serie de ítems (donde más de una respuesta era posible) sobre qué les pareció más útil para entender el tema. Nadie marcó la opción “ninguna”, 15 “ver los videos” (28,84%), 23 “hacer actividades en grupo en clase” (44,23%), 23 “aclaraciones del profesor” (44,23%) y 12 “todas por igual” (23,08%)⁸. De esto último se desprende cierta demanda de complementariedad entre las actividades virtuales con la actividad *in praesentia* y, por consiguiente, cierto apego aún a la clase tradicional. Los comentarios abiertos y optativos finales se distribuían en apreciaciones negativas y positivas, con sus respectivos matices. Por un lado, se mencionaban problemas con el acceso, que si surgían dudas no estaba el profesor presente (se demanda un “resumen” de los videos por parte del docente), y que fomentaba la comodidad. Aquí se observa una consideración de la tecnología como una práctica aislada, donde uno está solo y no existe una “puesta en común”. Habría que hacer hincapié en prácticas que alienten el trabajo a distancia pero de manera grupal e incrementar, en unos primeros momentos, la participación de los docentes como tutores virtuales. Por otro lado, se consideró a los videos como facilitadores del aprendizaje y de la interacción

⁷ Algunos de los motivos agregados fueron: “la práctica ayuda a aclarar dudas”, “se entendió bien el tema con los ejemplos de los videos”, “es un método práctico y mejor para captar conceptos”, “es más fácil entender los videos porque tenían una explicación fácil y sencilla”, “no vi todos los videos”, “sirvió el video para entender mejor lo del manual y la clase”, “el problema fue que no me llegaron los videos y es difícil verlos en clase (si los hubiera podido ver en casa no hubiera tenido ningún problema)”, “no se pueden ver los videos desde el celular y al no tener la pc andando no se puede pagar el cyber”, “no pude hacer los trabajos en grupo (por problemas personales) y traté de entenderlo sola”, “los ejemplos visuales fueron didácticos”, “es bueno para entender que se pase por varias etapas (trabajar solo y en grupos)”, “práctico porque se puede volver a ver”, “útil y más rápido para enseñar”, “fue entretenido y permitió comprender conceptos”.

⁸ En un segundo momento, realizamos un desagregado del análisis cuantitativo solo sobre las 31 encuestas respondidas que incluían comentarios extras para poder, así, realizar una comparativa de los porcentajes. En síntesis, el análisis demuestra que se mantienen los mismos niveles. Esta vez, la experiencia había resultado negativa para un 0%, positiva para un 70,97% y regular para el 29,03%. Decían haber entendido el tema: mucho un 3,23%, bastante el 80,64% y poco un 16,13% y señalaban el acuerdo con la experiencia: mucho 25,80%, bastante 61,29%, poco 3,23%, nada 6,45%. Los videos había sido vistos en el siguiente grado: todos 64,52%, ninguno 6,45%, parcialmente 29,03%. Sobre la utilidad para la comprensión del tema se eligió: ver los videos 29,03%, hacer actividades en grupo y en clase 41,94%, aclaraciones del profesor 48,39%, todas por igual 22,58%.

(por su ubicuidad se puede retroceder y volver a verlos, y acceder en cualquier momento y lugar). Al no “ser aburridos” resultan un enriquecimiento para la modalidad tradicional, “para acompañar el curso”. La creatividad de las herramientas audiovisuales y de Internet es vista como una práctica constructiva e innovadora. Lo corto y conciso y el dinamismo permiten que se entienda “mejor”. La clave que ellos mismos detectaban es el “compromiso del alumno” (de lo que se desprende cierta representación de la independencia que señalábamos más arriba respecto del estudiante universitario) a partir de una facilidad, sobre todo, para “el que quiere estudiar y aprender”.

En suma, las representaciones surgidas de los comentarios y respuestas de los alumnos demuestran que la experiencia de aprendizaje invertido resultó mayormente positiva, se comprendió el tema en alto grado y, en menor medida (aunque sí más de la mitad), valoraron la actividad favorablemente. Por otra parte, un alto porcentaje de los estudiantes vio los videos y las apreciaciones mayoritarias sobre la comprensión del tema vuelven al vínculo presencial (“actividades en grupo en clase” y “aclaraciones del profesor”).

En cuanto a las encuestas realizadas al alumnado que participó de la experiencia de “aprendizaje a distancia” se dividieron en cuatro segmentos.⁹ Sobre un total de 30 encuestas, el mayor porcentaje (70%) respondió que la experiencia le resultó positiva, un 26,6% la consideró “regular” y un 3,4% negativa. En el segundo fragmento de la primera pregunta, también orientada a que el alumno contestara eligiendo una respuesta dentro de una categoría fija de opciones, un 83,35% respondió que la experiencia le había ayudado bastante a entender el tema, y el 16,65% restante respondió que lo había ayudado “poco”. Asimismo, un 10% del alumnado contestó que le gustó “mucho” la experiencia; un 56,7% que le gustó “bastante” y un 16,5% que le gustó “poco”. En este segmento, hubo un 16,65% que no completó el casillero. En la

⁹ En la primera parte se indagó sobre el impacto general de la experiencia: “¿Resultó negativa, positiva o regular?”, “Porque: entendí el tema/me gustó la experiencia” (mucho, bastante, poco, nada). En este mismo segmento se les dio la posibilidad de responder de forma abierta y detallada los motivos por los cuales el ejercicio les había resultado positivo, negativo o regular. En un segundo segmento se les consultó si vieron los videos explicativos subidos a la plataforma digital, las respuestas posibles eran: “Sí, todos”; “No vi ninguno”; “Parcialmente”. Un tercer segmento del cuestionario presentaba una pregunta cerrada sobre la parte que les había resultado más útil para entender el tema. Las respuestas posibles, sobre las que podían marcar varias opciones, eran: “ver los videos”, “resolver los ejercicios”, “consultar el foro”, “consultar el glosario”, “la corrección y el solucionario”, “todas por igual”, “ninguna”. La cuarta y última parte estaba dirigida a indagar en cualquier otro comentario particular que los estudiantes quisieran hacer respecto de la experiencia. Un 60% de los alumnos que respondieron la encuesta completó este último segmento.

pregunta abierta (“otro motivo por el cual la experiencia haya resultado positiva, negativa o regular”), las respuestas que se destacan son: “porque no concurrimos a la facultad”; “me gustó hacer ejercicios con la plataforma porque viendo videos entendí mejor porque sirvieron de ejemplo”, “no me resultó útil la respuesta de un docente ante mi duda”, “me gustó la experiencia porque hacer el ejercicio me sirvió para entender”, “la experiencia se sale de lo común y pude hacerlo cómodamente desde mi casa”, “fue una experiencia positiva pero a la hora de resolver ejercicios me surgieron dudas que no pude consultar porque no supe de la existencia del foro”, “los videos eran breves y prácticos; y no sabía dónde responder.”

En el segundo segmento se indagaba si los alumnos habían visto los videos en la plataforma. El 83,4% contestó que los había visto todos, el 16,6% restante que los había visto parcialmente; y ninguno de los 30 alumnos entrevistados contestó no haber visto los videos. Respecto a la parte que les resultó más útil para entender el tema, la pregunta les daba la posibilidad de marcar más de una opción, y los resultados obtenidos fueron los siguientes: ver los videos (73,3%), resolver los ejercicios (33,3%), consultar el foro (6,6%), consultar el glosario (10%), la corrección y el solucionario (23,3%), todas por igual (3,3%), ninguna (3,3%).

El cuarto y último segmento de la encuesta, que implicaba la posibilidad de agregar cualquier otro tipo de comentario, fue completado por 18 de los 30 participantes, y las respuestas obtenidas fueron: “Entendí el tema pero creo que [la experiencia a distancia] debe ser acompañada por la educación convencional ya que es bueno tener un profesor que resuelva las dudas, además de que resultó complicado acceder al foro”, “No vi el solucionario”, “Las consignas deberían ser un poco más específicas”, “No pude consultar el glosario”, “No me llegaron las correcciones”, “Me molestó que hayan agregado a último momento otra fecha de entrega”, “Entendí todos los temas pero tuve problemas técnicos con los archivos, ya que no podía modificarlos”, “Si se mejoraran mucho más los videos serían un recurso valioso”, “Las actividades deberían ser más simples porque demandaban mucho tiempo”, “Cuando me llegó la nota me aparecía aprobado pero figuraba también como borrador no enviado o tarea retrasada”, “La experiencia me pareció constructiva para enseñar temas teóricos; pero no me parece facilitadora para un caso hipotético, para enseñar cómo hacer un informe de lectura”, “Me gustaría que se hiciera más seguido para no perder contenidos de las clases cuando me ausento, porque resulta más práctico que las explicaciones del libro”, “Podría ser un gran complemento para las clases pero no solamente virtual sino una plataforma de ayuda”, “Se me dificultó ingresar desde el

celular pero cuando ingresé con la computadora me resultó fácil y práctico”, “Envié un ejercicio y me lo corrigieron, lo re-hice pero no corrigieron el segundo intento”, “Algunos temas me costaron igual aunque había visto todos los videos”, “No entendí las consignas o no me parecieron claras”.

En términos generales, de los resultados de las encuestas se desprende que la actividad a distancia resultó positiva para una gran mayoría de los estudiantes (70%). El primer indicador de este resultado es que trabajar a distancia con videos explicativos, y entregando trabajos prácticos a través de la plataforma virtual con la posibilidad de obtener correcciones parciales, consultar el glosario, el foro o los solucionarios, los ayudó en gran medida a entender el tema (83,35%). La comodidad de poder realizar la experiencia desde sus casas, sin necesidad de concurrir a la universidad, es uno de los factores más destacados en sus respuestas (aunque aquí observamos una distinción a tener en cuenta, en relación con la accesibilidad, entre el uso de la computadora y el teléfono celular). Hay una evidente apreciación positiva sobre los dispositivos didácticos que se utilizaron para la experiencia que, sin embargo, no deja de vincularse con una necesidad de reforzar los contenidos teóricos con las clases presenciales, la lectura del manual, y el acompañamiento individual de los docentes. Más de un 80% de las encuestas escrutadas reveló que los estudiantes vieron la totalidad de los videos. Nos parece que el tipo de actividad a distancia resulta constructiva para el Seminario de ingreso a la universidad, justamente porque hay un alto índice de respuesta de parte de los alumnos para participar activamente en un ejercicio que pone en jaque la representación que tienen de sí mismos como lectores/aprendices, al mismo tiempo que desafía a los docentes en su rol¹⁰.

Por lo expuesto, los resultados de ambas experiencias indican que tanto la modalidad "invertida" como "a distancia" tuvieron, en general, muy buena recepción por parte de los estudiantes que participaron de las experiencias, incluso si en algunos casos se encontraron con dificultades técnicas o de comprensión. Si se comparan las respuestas, es notable la similitud de las apreciaciones en cuanto a las dificultades en el acceso (a los solucionarios, el glosario o las correcciones de los ejercicios). De la misma manera, en ambas experiencias se destaca como aspecto positivo la comprensión de los temas y el dinamismo de las actividades, especialmente con la

¹⁰ En este sentido, volvemos a destacar la importancia de comparar, en un próximo trabajo, las apreciaciones de la otra cara de esta investigación, que analiza justamente el rol de los docentes en esta experiencia. Esto surge desde el punto de vista de la capacitación, por ejemplo, a partir de comentarios como “Envié un ejercicio y me lo corrigieron, lo re-hice pero no corrigieron el segundo intento”.

posibilidad de trabajar "desde casa" y sin necesidad de asistir a la Universidad. Hemos encontrado, sin embargo, una distinción primordial entre ambas experiencias, y es que el porcentaje de alumnos que han demostrado cierto apego a la clase tradicional (o una mayor necesidad de complementar las actividades propuestas en la plataforma virtual con clases presenciales y explicaciones tradicionales del docente a cargo del curso) es superior en la experiencia "invertida". Precisamente, resultó llamativo que de los 52 participantes de esa experiencia, casi un 45% le diera tanta importancia a la realización de las actividades en grupo durante las clases y a las aclaraciones del profesor; mientras que en la experiencia "a distancia" hubo un 73% sobre el total de 30 participantes que respondieron que la parte que les resultó más útil para entender el tema había sido "ver los videos".

A modo de conclusión

A partir de las respuestas abiertas de los estudiantes en el último segmento de la encuesta ("Si querés agregar algún comentario, escribilo a continuación"), deducimos que resulta imprescindible continuar trabajando con las estrategias de enseñanza y aprendizaje a distancia para dar a los estudiantes, como también a los docentes, las herramientas necesarias para utilizar y operar correctamente con los dispositivos didácticos, y enfrentar los problemas que surjan en relación al uso de las nuevas tecnologías en el proceso de aprender y sistematizar los conocimientos.

Primeramente, consideramos que realizar nuevamente la experiencia en una extensión de tiempo mayor, e intercalando clases a distancia con clases presenciales, permitirá una mayor adaptabilidad por parte de los estudiantes. En segundo lugar, creemos que una posibilidad para futuras experiencias podría ser la utilización de foros a lo largo de toda la cursada, unificando la plataforma del campus virtual con las funcionalidades de MleL, lo que permitiría una mayor asimilación y menor dispersión. Por último, la complementariedad entre ambas modalidades y la presencia de un docente en el aula, podrían favorecer el uso de la plataforma virtual como medio para responder consultas e inquietudes que pudieran llegar a surgir respecto del uso de las tecnologías para la resolución de ejercicios. Entendemos que la práctica de aprendizaje a distancia resulta más asimilable que la de aprendizaje invertido para un primer acercamiento al trabajo con las TIC en esta primera etapa de cultura universitaria, posiblemente porque en el primer caso, la respuesta más elegida a la pregunta sobre cuál de las estrategias le resultó más útil para entender el tema fue

"ver los videos"; mientras que en la experiencia invertida la misma pregunta fue mayormente contestada con las opciones "aclaraciones del profesor" y "hacer actividad en grupo", esto parece resaltar la importancia y el valor que aún le dan los estudiantes a las clases presenciales y la actividad en el aula. La combinación de la enseñanza a distancia con la presencia del docente en clase sería la forma más beneficiosa para incorporar las TIC en el ingreso a la Universidad. Sin embargo, somos conscientes de que el trabajo pendiente es la búsqueda de posibilidades de participación más activa ligadas al aprendizaje invertido. Aún así, la modalidad de enunciación de los comentarios de los alumnos, con un grado alto de variantes de la primera persona del singular y otras marcas subjetivas que precisan un involucramiento importante, ponen en evidencia que, más allá de la mayor o menor conformidad con las experiencias, los alumnos se vieron interpelados de manera personal. Estas reacciones, plausibles de ser problematizadas en la misma clase, se conectan con especificidades del ingresante universitario; tales como la *elección* de una carrera, la autonomía en la toma de decisiones, la metodología de estudio, el pensamiento crítico, el posicionamiento y la autoevaluación.

En función del recorrido retrospectivo y de estas apreciaciones, cabe destacar que los estudiantes han valorado muy positivamente el aprender con otros, tanto en cuanto al aprendizaje colaborativo como a la presencia docente en algún momento del proceso. Estas apreciaciones se corroboran con otras experiencias académicas y conceptos teóricos que se han relevado al momento de seleccionar el marco teórico. El uso de plataformas virtuales y material multimedial favorece los aprendizajes pero no son suficientes; es imprescindible que se complementen con dinámicas colaborativas. Las experiencias de aprendizaje invertido y a distancia surgen como un paso importante, pero evidencian que para que las modalidades resulten más ricas para la mayor cantidad posible de alumnos y no interfieran negativamente en los contenidos mínimos de la cursada, deben incorporarse de manera gradual y extensiva a lo largo de todo el curso. No obstante, y teniendo en cuenta la duración y los contenidos del Seminario, para que esta aproximación resulte efectiva, debe restringirse a un espectro menos ambicioso. Por consiguiente, proponemos una nueva experiencia que acompañe y atraviese toda la cursada (a través de foros de consulta y prácticas constantes de escritura) y que no sea vista como un paréntesis sin demasiada conexión con la currícula y el horizonte práctico de aprobación de los alumnos.

Referencia bibliográfica

- AA.VV. (2016). *Manual de Ingreso a la Universidad*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Matanza.
- Asinsten, J.C. (2007). *Producción de contenidos para Educación Virtual. Guía de trabajo del docente-contenidista*. Biblioteca digital Virtual Educativa. Disponible en línea: www.educ.ar
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every day*. Washington: ISTE.
- Bidiña, A.; Luppi, L.; Smael, N. (2016a). "Lectura y escritura académicas a través de la plataforma digital de la UNLaM." *Simposio internacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*. Universidad Nacional de Cuyo.
- Bidiña, A.; Luppi, L.; Smael, N.; Rodríguez, J.(2016b). "Lectura académica mediada por las tic." *Simposio internacional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*. Universidad Nacional de Cuyo.
- Bidiña, A.; Luppi, L.; Smael, N. (2015). "Lectura digital en el Curso de Ingreso de la UNLaM." *VI Encuentro Nacional y III Latinoamericano sobre ingreso universitario*. Universidad Nacional de Santiago del Estero.
- Bidiña, A.; Luppi, L.; Smael, N. (2014a). "Tic y comprensión lectora en el ingreso a la Universidad. Argentina." *IV Jornadas Internacionales Tecnologías aplicadas a la enseñanza de Lenguas*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bidiña, A.; Luppi, L.; Smael, N. (2014b). "Competencias digitales y lectura comprensiva de textos académicos: una experiencia de aprendizaje colaborativo." *XVI Congreso REDCOM Nuevas configuraciones de la cultura en lenguajes, representaciones y relatos*. Red de Carreras de Comunicación Social y Periodismo de la República Argentina (Red COM).
- Bidiña, A.; Luppi, L.; Smael, N. (2013a). "Lectura y nuevas tecnologías en el ingreso a la Universidad." *II Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del MERCOSUR*. Biblioteca Nacional y Museo del Libro y de la Lengua.
- Bidiña, A.; Luppi, L.; Smael, N. (2013b). "Aproximación a la identidad lectora del ingresante universitario. El desafío de las TICs." *V Encuentro Nacional y II Encuentro Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública: Políticas y estrategias para la inclusión. Nuevas complejidades; nuevas respuestas*. Universidad Nacional de Luján.
- Caldeiro, G. y Martínez, C. (2013). "El aprendizaje en red y el trabajo colaborativo en entornos mediados por tecnología", en *Virtualidad, Educación y Ciencia*, V, 9, pp. 102-3.
- Cassany, D. (2013). "¿Cómo se lee y escribe en línea?", en *Leer, escribir y descubrir*, I, 1, pp. 1-24.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Cassany, D. (2000). "De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición", en *Revista latinoamericana de lectura*, 21, pp. 6-15.
- Chaverra Fernández, D.I. (2011). Las habilidades metacognitivas en la escritura digital, en *Revista Lasallista de Investigación*, VIII, 2, pp. 104-11.
- Correa Gorospe, J.M. (2005). "La integración de plataformas de e-learning en la docencia universitaria: enseñanza, aprendizaje e investigación con Moodle en la formación inicial del profesorado", en *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, IV, 1, pp. 37-48.
- Fernández-Gámez, D. y Guerra-Martín, M.D. (2015). "El aprendizaje inverso como método de innovación docente en Formación Profesional". En Ruiz-Palmero y otros (ed.) *Innovaciones con tecnologías emergentes*. Málaga: Universidad de Málaga.

- Fernández-Pampillón Cesteros, A. (2009). "Las plataformas e-learning para la enseñanza y el aprendizaje universitario en internet", en *Las plataformas de aprendizaje. Del mito a la realidad*, Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 45-73.
- Fracchia, C. y Alonso de Armiño, A. (2004). "PEDCO (Plataforma de Educación a Distancia Universidad Nacional del Comahue)", en *X Congreso Argentino de Ciencias de la Computación*.
- Jodelet, D. (2011). "Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación", en *Espacios en blanco*, 21, pp. 133-54.
- Lacon de De Lucía, N. y Ortega de Hocevar, S. (2008) Cognición, metacognición y escritura, en *Signos*, XLI, 67, pp. 231-55.
- Magadán, C. (2012). "Clase 6. Decir y hacer: las nuevas alfabetizaciones en las aulas". En *Enseñar y aprender con TIC, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Marín-Díaz, V. y Maldonado Berea, G. (2010). "El alumnado universitario cordobés y la plataforma virtual Moodle", en *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, 38, pp. 121-8.
- Odeti, V. (2013). "El diseño de materiales didácticos hipermediales para los niveles medio y superior: experiencias incipientes en Argentina". En: *I Jornadas de jóvenes investigadores en Educación, FLACSO-Argentina*, 2012. Recuperado de <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/disenio-materiales-didacticos-hipermediales-para-niveles-medio-superior-e>
- Odeti, V. y Schwartzman, G. (2011). "Los materiales didácticos en la educación en línea: sentidos, perspectivas y experiencias". *Argentina: FLACSO Argentina*. Recuperado de <http://www.pent.org.ar/publicaciones/materiales-didacticos-educacion-linea-sentidos-perspectivas-experiencias>.
- Pérez Sánchez, L. (2005). "El foro virtual como espacio educativo: propuestas didácticas para su uso", en *Verista Quaderns Digital Net*, 40, pp. 1-18.