



## **Perspectivas de estudiantes universitarios sobre el aula virtual para el aprendizaje de la lengua**

**Gava, Ileana Yamina; Romano, María Elisa y Martínez, Julia Inés**

Fecha de recepción: 30/11/2018

Fecha de aprobación: 11/12/2018

Eje: Implementación de las TIC en la enseñanza de las lenguas, la traducción y la interpretación

### **Resumen**

La aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas ha sido objeto de especial interés en las investigaciones de estas últimas décadas. En su mayoría, los entornos virtuales y recursos multimediales superan las posibilidades de flexibilización y autogestión del aprendizaje de los contextos educativos tradicionales. En consecuencia, la literatura sugiere la necesidad de profundizar las investigaciones y prácticas tecnopedagógicas tendientes a impulsar y fortalecer la inclusión de las TIC en diversos espacios educativos, en los que el alumno adquiere un rol protagónico (Cobo, 2016; Golonka, Bowles, Franka, Richardson y Freynik, 2014; Gvirtz y Necuzzi, 2011; Vera, 2008). En el marco de un estudio que considera varias dimensiones pedagógicas, se implementó el aula virtual en la plataforma *moodle* como parte integral de la cátedra Lengua Inglesa II de las carreras de grado de Profesorado, Traductorado y Licenciatura de Inglés de la Facultad de Lenguas, UNC, para el aprendizaje de la lengua inglesa mediante la articulación de recursos y entornos digitales como complemento de las clases presenciales. El objetivo de este trabajo es presentar los resultados de una encuesta administrada a los estudiantes de la cátedra antemencionada para conocer sus opiniones sobre el uso del aula virtual. Los resultados revelan las percepciones del alumnado en relación con aspectos tales como las posibilidades de autogestión y flexibilización del tiempo y espacio para la práctica de la lengua, el acceso a recursos y materiales de estudio, la retroalimentación automática y la retroalimentación docente en línea, entre otros aspectos. Si bien se mencionan algunas posibles dificultades, los hallazgos son alentadores y se proponen sugerencias para la mejora del aula virtual. En

315

Ileana Yamina Gava, María Elisa Romano y Julia Inés Martínez  
Universidad Nacional de Córdoba

[yamigava@mail.com](mailto:yamigava@mail.com) - [romano.mariaelisa@gmail.com](mailto:romano.mariaelisa@gmail.com) - [juliamartinez@gmail.com](mailto:juliamartinez@gmail.com)



conclusión, este estudio nos permite identificar la visión del estudiante sobre la enseñanza bimodal en nuestro contexto y esbozar vías de investigación futura.

## Introducción

Si bien los sistemas educativos no siempre se adaptan a los cambios sociales y culturales en la misma medida y con la misma rapidez o efectividad, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la didáctica de lenguas extranjeras ha sido objeto de especial interés en las investigaciones y prácticas docentes de estas últimas décadas. Tal como lo expresa Cobo (2016), las TIC “adecuadamente adoptadas, en contextos propicios para ser aprovechadas, pueden abrir oportunidades para construir nuevas formas de enseñar y aprender” (84). Según un informe de la OCDE (2015), diversas aplicaciones de las tecnologías digitales pueden favorecer las pedagogías que se centran en los estudiantes como individuos activos, autónomos y creativos, y cuentan con un alto potencial para promover el aprendizaje autónomo, la evaluación formativa, los proyectos colaborativos y el pensamiento crítico. En consecuencia, la literatura sugiere la necesidad de profundizar las investigaciones y prácticas tecnopedagógicas tendientes a impulsar y fortalecer la inclusión de las TIC en diversos espacios educativos, en los que el alumno adquiere un rol protagónico (Cobo, 2016; Golonka, Bowles, Franka, Richardson y Freynik, 2014; Gvirtz y Necuzzi, 2011; Vera, 2008; entre otros).

El aprendizaje mixto o bimodal, también llamado *blended learning*, no es una práctica del todo novedosa. No obstante, existen una diversidad de factores que necesitan ser explorados en relación con estos modelos de enseñanza y aprendizaje híbridos, en tanto sistemas que combinan la presencialidad y la no presencialidad, donde las TIC aportan elementos nuevos y esenciales. En estos entornos, es necesario repensar no solo el diseño de materiales y tareas de aprendizaje, sino fundamentalmente los nuevos roles de docentes y alumnos (Bartolomé Pina, 2008; Vera, 2008). Tal como lo expresa Bartolomé Pina:

Hablar de Blended Learning es hablar de una visión rica, flexible y abierta de lo que debe ser el entorno en el que se produzca el aprendizaje. Los profesores no podemos diseñar



el aprendizaje, ya que esa es una tarea del alumno. Pero podemos ofrecerle un entorno en el que el estudiante pueda desarrollar las competencias de acuerdo con sus necesidades y, sus habilidades y conocimientos previos. (2008: 47).

En el área de la didáctica de las lenguas extranjeras, nos encontramos en un proceso de transformación y nuevos desafíos en torno a estos modelos híbridos o bimodales. La literatura informa sobre los modos de uso de una amplia variedad de recursos y entornos digitales para el aprendizaje de la escritura, la lectura, la pronunciación, y los aspectos léxico-gramaticales del lenguaje (Dudeney y Hockly, 2007; Gava, 2012, 2014; Levy y Stockwell, 2006; Park y Warschauer, 2012; Warschauer, Shetzer y Meloni, 2000, entre otros). En cuanto a la lectura digital, por ejemplo, Warschauer, Park y Walker (2011) y Park y Warschauer (2012) informan sobre las potencialidades para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Según estos estudios, los medios digitales contribuyen a agilizar la velocidad de la lectura, favorecen los procesos cognitivos y producen una mejor comprensión y retención de los mensajes. Entre los autores que se han ocupado de estudiar el impacto de las TIC en la alfabetización y la escritura como proceso de aprendizaje de la lengua, el trabajo de Zheng, Warschauer y Farkas (2014) representa un aporte de suma relevancia sobre las aplicaciones de la tecnología digital para el aprendizaje de la escritura. En esta investigación se comprobó que la intervención pedagógica por medio de una adecuada planificación del uso de las tecnologías digitales para la práctica de la escritura en lengua extranjera puede ayudar a mejorar el proceso de aprendizaje de esta habilidad y producir mejores resultados. A nivel local, Gava (2014) explora la práctica de la escritura en la clase de Lengua Inglesa II desde la perspectiva de la bimodalidad. Este estudio evidencia resultados alentadores sobre los efectos positivos de la retroalimentación escrita entre pares y ofrece un informe detallado del desempeño de los alumnos y sus opiniones sobre las tareas de escritura colaborativa en línea. En el mismo contexto, Dalla Costa y Gava (2016, 2017) informan sobre una experiencia que se centra en el uso de foros virtuales como actividad colaborativa previa a la escritura de ensayos y el impacto en la producción de los estudiantes. Finalmente, los estudios llevados a cabo en la misma cátedra sobre el uso de las TIC en escritura, especialmente sobre el impacto de la retroalimentación electrónica en el desarrollo de la escritura académica en



lengua extranjera, han demostrado un efecto positivo de la incorporación de la tecnología. Además de las posibilidades de seguimiento más efectivo del proceso de escritura que pueden hacer los docentes a través del almacenamiento de los borradores, los estudiantes realizan mejores y más revisiones en sus escritos, presentan mayor cantidad de borradores y se orientan positivamente hacia la incorporación de la retroalimentación electrónica y del automonitoreo (Morra, Romano y Martínez, 2011; Morra, Romano, Martínez y Canavosio, 2013; Romano, Martínez y Canavosio, 2012). Estas investigaciones también contribuyen al avance en la integración de tareas en línea a las clases presenciales de Lengua Inglesa en las carreras de grado. Estos estudios son solo algunos ejemplos de las propuestas para el uso de las TIC en la didáctica de lenguas extranjeras, que no solo contribuyen al avance en este campo disciplinar, sino que también plantean el desafío de continuar investigando sobre una diversidad de factores y variables contextuales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

De este modo, numerosos estudios se han ocupado de explorar las producciones, las creencias, actitudes y valoraciones de los estudiantes en relación con la implementación de las TIC en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras, lo que contribuye al desarrollo y mejora de las prácticas tecnopedagógicas. Este estudio, que se centra en las percepciones del estudiantado sobre la implementación de un aula virtual complementaria a las clases presenciales, intenta ser una contribución en ese campo.

### **Objetivo, contexto de estudio y diseño de investigación**

El objetivo de este trabajo es presentar la perspectiva de los estudiantes de la Cátedra de Lengua Inglesa II de las carreras de grado de Profesorado, Traductorado y Licenciatura de Inglés de la Facultad de Lenguas, UNC, sobre el uso del aula virtual en la plataforma *moodle* como parte integral de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

Se implementa un diseño de la investigación acción. Esta metodología resulta adecuada en el marco de este estudio dado que “pretende que el profesor investigue sobre su práctica educativa, de forma que repercuta luego en la calidad del



aprendizaje y en su propia enseñanza” (Pérez Juste, Galán González y Quintanal Díaz, 2012: 484). Dado que el eje central de este trabajo es conocer la perspectiva de los alumnos, como instrumento de investigación se utilizó una encuesta que se administró por medio del aula virtual a los estudiantes de la cátedra antemencionada. Se incluyeron preguntas cerradas y abiertas, que permitieran expresar opiniones en relación con el objeto de nuestro análisis. Las preguntas se refirieron a la opinión de los alumnos en cuanto a la frecuencia de uso y utilidad de cada una de las secciones del aula virtual, las posibles ventajas y desventajas de las actividades de uso de la lengua y las tareas de escritura, y sus sugerencias para mejorar el aula virtual.

A continuación, se presenta una breve descripción del aula virtual y se analizan los hallazgos alcanzados, que nos permiten identificar la visión del estudiante sobre este modelo pedagógico bimodal. A modo de conclusión, se detallan las implicancias didácticas de este estudio.

### **Implementación del aula virtual para el aprendizaje de la lengua**

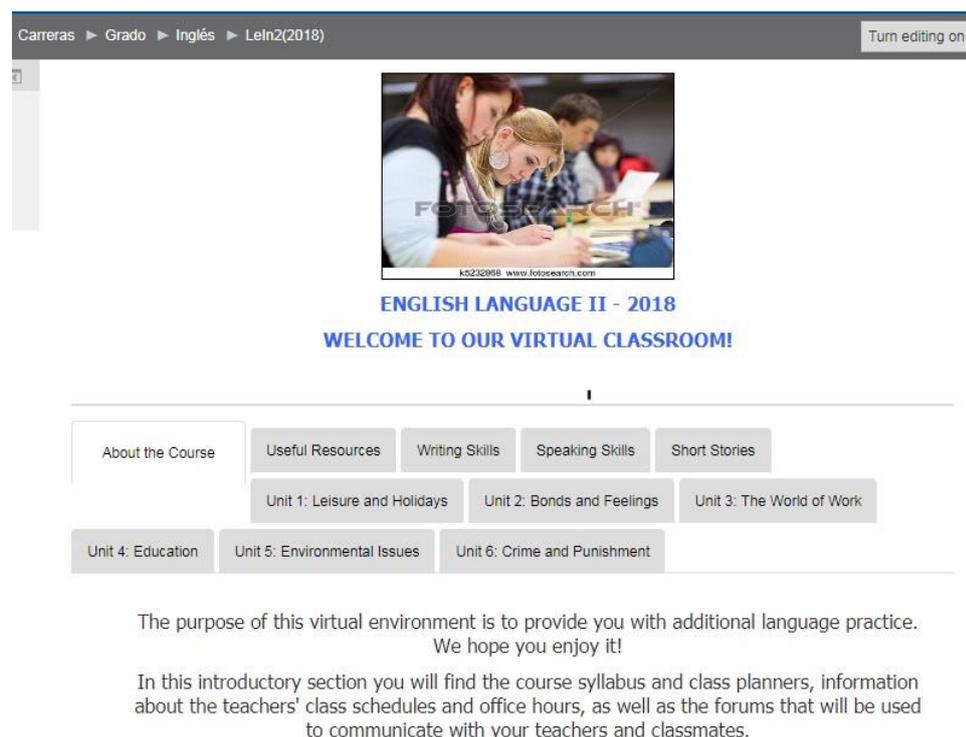
En línea con el uso significativo de las TIC en la educación superior, el propósito de la incorporación del aula virtual en la Cátedra de Lengua Inglesa II es fortalecer y complementar las experiencias de aprendizaje de las clases presenciales, ampliando las posibilidades de construcción del conocimiento. Es por ello que se incluye una amplia variedad de recursos para que los estudiantes puedan acceder a actividades de práctica de la lengua y espacios de interacción entre docentes y alumnos, contribuyendo de este modo a una mayor inclusión educativa. Como se mencionó anteriormente, se parte de la premisa de que estos contextos virtuales, flexibles y en permanente cambio y avance permiten el desarrollo de procesos pedagógicos bimodales en los que el docente es el guía y facilitador en la construcción del conocimiento y los alumnos son los protagonistas del proceso de aprendizaje de la lengua.

Cabe destacar que los objetivos de esta asignatura, que se orientan a promover el uso independiente de la lengua extranjera en una variedad de situaciones comunicativas, subyacen al diseño de las actividades en el aula virtual. De este



modo, tanto el desarrollo de las clases presenciales como las tareas y los recursos disponibles en el aula virtual se centran en la práctica y consolidación de los componentes lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos que integran la competencia comunicativa en una lengua extranjera. Asimismo, se propicia el afianzamiento y desarrollo permanente del aprendizaje estratégico, autónomo y colaborativo. Dado que el uso del aula virtual es un componente esencial de este proyecto bimodal, este espacio cuenta no solo con recursos para la práctica de la lengua y la consolidación del aprendizaje, sino también con herramientas para la comunicación entre docentes y alumnos fuera de los límites de tiempo y espacio del aula tradicional. Como se observa en la figura 1, el aula se organiza en once secciones que se adecuan a la dinámica de la asignatura.

Figura 1: Presentación del aula virtual de la Cátedra de Lengua Inglesa II, año 2018.



La primera sección del aula virtual (*About the Course*) está destinada a la información general sobre la asignatura. Se publican cronogramas de clases y anuncios tendientes al mejor funcionamiento de la cátedra. También se incluyen



foros para la comunicación entre alumnos y profesores y una presentación de cada docente con información pertinente sobre las comisiones a su cargo. En la sección de recursos útiles (*Useful Resources*), el alumno puede acceder a sitios en línea sobre el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, por ejemplo: el sitio de la BBC (<http://www.bbc.co.uk/learningenglish/>), enciclopedias y diccionarios, entre otros. En la sección destinada a la práctica de la escritura (*Writing Skills*) se crean tareas de escritura para que los alumnos entreguen sus ensayos y reciban retroalimentación sobre sus producciones. Se realizan diversas tareas de escritura durante el año lectivo con la herramienta *Tarea de moodle* y además se utiliza un mural digital (<https://app.mural.ly/>) al que los alumnos pueden acceder por medio de un enlace, donde se comparten ensayos seleccionados para que puedan consultarlos como ejemplos. Además, se incluye una sección con recursos adicionales para la práctica de la oralidad (*Speaking Skills*) y otra con materiales para el análisis de cuentos cortos (*Short Stories*) y actividades relacionadas con los temas desarrollados en las clases presenciales. Las secciones correspondientes a las seis unidades temáticas presentan una organización similar (ver figura 2). Se incluyen enlaces a recursos en línea (*Online materials in the handout*) y contenidos específicos que se presentan y practican solo a través del aula virtual (*Required Activity*). En cada una de estas secciones, los estudiantes pueden acceder a los cuestionarios sobre uso de la lengua (*Use of English Section*), que contienen enlaces a recursos en línea sobre pautas gramaticales, ejemplos de uso contextualizados y ejercicios adicionales. También se incluyen ejercicios de integración (*Progress Tests*), Todas estas actividades permiten la autocorrección y sirven para profundizar diversos temas desarrollados en las unidades temáticas de la asignatura. De este modo, y por medio de la actualización constante de los materiales y recursos didácticos, se intenta una mejor articulación entre las clases presenciales y las actividades en el aula virtual, ya que el estudiante no solo puede trabajar a su propio ritmo, sino que además cuenta con un espacio organizado y flexible para autogestionar su aprendizaje.

Figura 2: Organización de una unidad temática del aula virtual de Lengua Inglesa II.



#### UNIT 3: THE WORLD OF WORK



 CONSOLIDATION ACTIVITIES - WORK

#### ONLINE MATERIALS IN THE HANDOUT

 VIDEO WATCHING: Why do people work? (Handout, p. 5)

#### REQUIRED ACTIVITY

 VIDEO WATCHING AND READING COMPREHENSION: The Lilly Ledbetter Fair Pay Act

#### USE OF ENGLISH SECTION

 USE OF ENGLISH PRACTICE: PASSIVE VOICE AND MODAL VERBS

#### PROGRESS TEST

 LISTENING COMPREHENSION AND USE OF ENGLISH PROGRESS CHECK

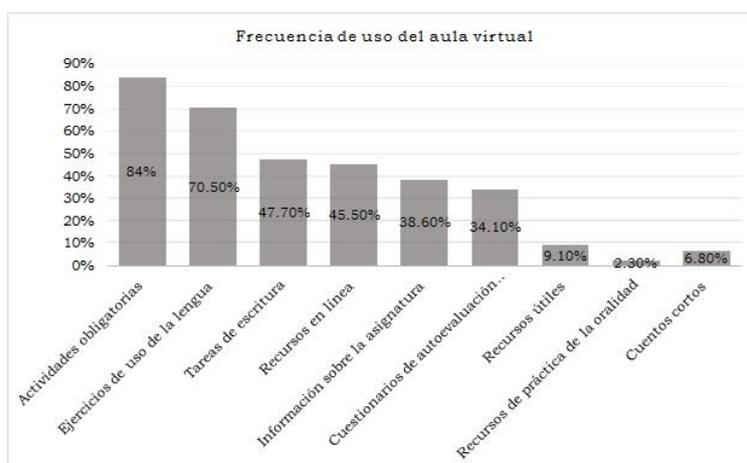
### Percepciones de los estudiantes de sobre el uso del aula virtual

Como se mencionó anteriormente, se administró una encuesta a los estudiantes de la cátedra Lengua Inglesa II con el propósito de conocer sus percepciones sobre el uso del aula virtual. La encuesta fue realizada al finalizar el ciclo lectivo por medio de un formulario en línea al que los alumnos pudieron acceder por medio del aula virtual. Se incluyeron preguntas sobre los recursos utilizados con mayor frecuencia y aquellos que les resultaron de mayor utilidad para el aprendizaje de la lengua extranjera. La encuesta también contenía preguntas sobre las ventajas y posibles desventajas de realizar las actividades de uso de la lengua (*Use of English*) en formato digital y con opción de autocorrección y las tareas de escritura de ensayos con posibilidad de retroalimentación docente por medio del aula virtual, en lugar de utilizar el formato en papel. En todos los casos, se solicitó que los estudiantes brindaran razones para sustentar sus respuestas. Asimismo, se invitó a los estudiantes a que expresaran sus opiniones en cuanto a las posibles dificultades en el uso del aula virtual y sus sugerencias para mejorar este espacio de aprendizaje.



Los resultados de la encuesta revelan cierta variedad en la frecuencia de uso del aula virtual. Como se demuestra en el siguiente gráfico, las secciones y recursos más utilizados son las actividades obligatorias de cada unidad temática, con un 84% de frecuencia de uso según las respuestas de los estudiantes, los ejercicios de práctica de uso de la lengua, con un 70,5%, seguidos de las tareas de escritura con un 47,7% y los recursos en línea de cada unidad temática, con un 45,5% de frecuencia. También se observa que la sección de información sobre la asignatura se consulta de manera asidua (38,6%), como así también los cuestionarios de autoevaluación de cada unidad (34,1%). En tanto que los recursos útiles, los recursos de práctica para la oralidad y materiales para el análisis de los cuentos cortos parecieran ser los menos consultados (la frecuencia de uso oscila entre un 9,1% y un 2,3% del total de los alumnos encuestados).<sup>1</sup>

Gráfico 1.



Según la opinión de los estudiantes, la frecuencia de consulta de uso del aula virtual se debe principalmente a la necesidad percibida en relación con el aprendizaje de la lengua y los requisitos de la asignatura. Varios alumnos hacen referencia a aspectos tales como la practicidad de los ejercicios de autocorrección, que permiten la integración y revisión de contenidos y les permiten estar al día con la materia, como así también la posibilidad de ampliar temas y fijar conceptos que podrían ser de

<sup>1</sup> Cabe aclarar que la encuesta incluía la posibilidad de seleccionar más de una opción.



utilidad en las instancias de evaluación. A este respecto, un estudiante expresa lo siguiente:

*- Uso las actividades de las secciones Use of English y Progress Test para repasar antes de los parciales; las actividades de Writing y las “Required Activities” son obligatorias.*

Varios alumnos también mencionan aspectos relativos a la autogestión del aprendizaje, la facilidad para acceder a los recursos y realizar las tareas de escritura; por ejemplo, algunos alumnos opinan lo siguiente:

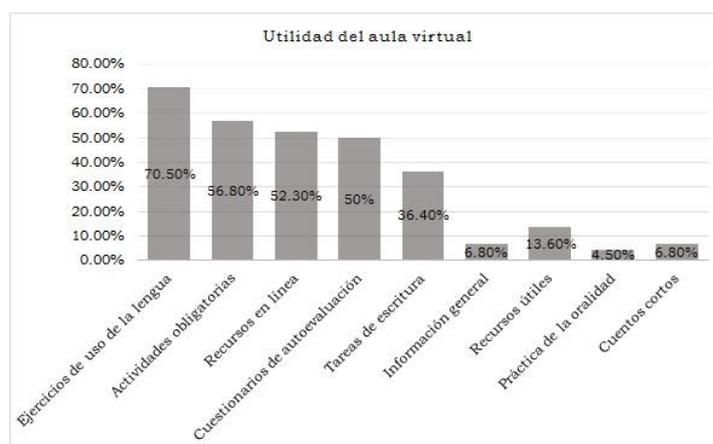
- El cronograma es importante para organizar el estudio de la materia.*
- En la sección de Use of English encontramos la key y el acceso a los recursos en línea es la forma más fácil y rápida.*
- Los cronogramas son útiles para las personas que trabajamos y nos resulta complicado asistir a todas las clases. El aula virtual es el único medio por el que pueden enviarse las prácticas sobre escritura.*

Otro aspecto importante según los objetivos de este estudio es la percepción de los estudiantes en cuanto a la utilidad del aula virtual en esta asignatura. Según se ilustra en el gráfico 2, los hallazgos de este estudio evidencian que los recursos percibidos como los más útiles son los ejercicios de práctica de uso de la lengua (70,5%), las actividades obligatorias (56,8%) y los recursos en línea de cada unidad temática (52,3%); seguidos de los cuestionarios de autoevaluación (50%) y las tareas de escritura (36,4%)<sup>II</sup>. Por otra parte, se perciben como menos útiles (entre un 13,8% y un 4,5%) las secciones de información general, los recursos útiles, los recursos para la práctica de la oralidad y los cuentos cortos.

Gráfico 2.

---

<sup>II</sup> En este caso también se incluyó la posibilidad de elegir más de una opción.



A modo de ilustración, incluimos algunas razones representativas que sustentan estas percepciones:

- *En el caso de las required activities, me ayudan a "repasar" lo visto en clase, al igual que use of English. Los recursos online me ayudan a estudiar con más detalles los temas en cuestión. Y la sección de writing skills me sirven para enviar essays y recibir feedback.*
- *Sirven para autoevaluarse antes de un parcial.*
- *Complementan el material de estudio de Lengua Inglesa.*
- *Son las que tienen actividades interesantes para repasar antes de los parciales.*
- *Porque aprendo más si es con material audiovisual.*
- *Es posible tener más práctica desde fuentes confiables.*
- *Para continuar con el aprendizaje de la lengua de una manera más dinámica.*
- *Las actividades permiten llevar un seguimiento de la materia.*
- *La práctica y la autocorrección.*

En relación con la posibilidad de realizar las actividades de uso de la lengua (*Use of English*) y de escritura de ensayos en formato digital y con posibilidad de retroalimentación, en lugar de utilizar el formato en papel, el 86,4% de los encuestados percibe esta modalidad como una ventaja. En cuanto a las actividades de uso de la lengua, según la opinión de los estudiantes, la modalidad en línea es beneficiosa porque permite adecuar el ritmo de aprendizaje de cada alumno, la



corrección es inmediata y se ofrecen explicaciones sobre las opciones correctas e incorrectas. Además, se destaca la ventaja de esta modalidad en tanto que la corrección no insume tiempo en las clases presenciales, permite a cada alumno focalizarse en aspectos con distintos grados de dificultad y luego realizar preguntas puntuales en las clases presenciales. Por ejemplo, algunos estudiantes observan lo siguiente:

- *Es posible detectar el error al instante, y sobre la base ir corrigiendo.*
- *No hay que esperar a ver a una profesora para entregarle las actividades, que te corrija y te las devuelva; acorta los tiempos.*
- *En esta forma virtual podemos dedicar más tiempo en clase a sacarnos dudas o profundizar en otras actividades.*

No obstante, algunos alumnos creen que realizar estas actividades a través del aula virtual presenta algunas desventajas, como el cansancio visual que genera realizar los ejercicios en la computadora, la falta de la justificación detallada para todas las respuestas, la ausencia del profesor para responder preguntas puntuales o ciertas preferencias personales en cuanto al formato en papel, como lo expresan estos estudiantes:

- *Al corregir las actividades en el aula, con la profesora, hay posibilidad de sacarme dudas.*
- *Sigo prefiriendo las actividades en papel pero no encuentro desventajas del uso de actividades virtuales.*

Los hallazgos de este estudio también evidencian una serie de ventajas percibidas en cuanto a la modalidad de las actividades de escritura de ensayos en formato digital y la retroalimentación docente por medio del aula virtual. Entre los beneficios mencionados con mayor frecuencia se incluyen la practicidad y comodidad, el aprovechamiento del tiempo, la visibilidad de errores y la claridad de las devoluciones, la economía y el cuidado del medio ambiente. A modo de ilustración, incluimos algunas de las opiniones más representativas:

- *Las ventajas de utilizar el formato digital son muchas, como la facilidad a la hora de corregir o agregar alguna idea, incluir el word count, la rapidez a la hora de escribir, entre otras.*



- *Tardamos menos tiempo en redactar, ya que en la computadora la autocorrección tarda menos y es más fácil para las profesoras también. Además, ahorramos papel.*
- *Es más cómodo enviarlos por mail, y más prolijo; además, es posible entregar la actividad resuelta sin tener que asistir a clases el día de la entrega.*
- *Mejor visibilidad para el ordenamiento de un essay. Mayor visibilidad de los errores.*
- *Es prolijo tanto para el docente como para el alumno la presentación de una producción ordenada siguiendo indicaciones comunes para todos los alumnos. Posibilita la explotación y exploración del contenido y desarrollar y discernir elementos de la lengua (como transition signals, etc) para su aplicación y nutrición en la redacción.*

Si bien la mayoría de los encuestados se refiere a los beneficios de las actividades de escritura por medio del aula virtual, algunos (el 13,6%) mencionan ciertas dificultades en lo relativo al formato, la necesidad de interacción personal y cuestiones de conectividad, como por ejemplo:

- *Considero que siempre hay alguna duda que no queda clara, por lo cual se necesita acudir al docente de forma más personal.*
- *A la hora del examen los alumnos tienen que hacerlo en papel, al realizar ensayos en la computadora uno no se da cuenta del tiempo que demora en hacerlo en papel, haciendo que en exámenes nos quedemos sin tiempo.*
- *No tengo conexión a internet en mi casa, lo cual es una desventaja.*

En general, no se mencionan dificultades relativas al uso del aula virtual y se brindan algunas sugerencias para mejorar el uso de este espacio. Los estudiantes opinan que sería necesario incluir más actividades de uso de la lengua, como ejercicios de vocabulario y frases verbales (*phrasal verbs*), y más ensayos que se puedan utilizar como modelos. Un estudiante sugiere añadir una sección para que los alumnos puedan compartir material de estudio y varios alumnos se refieren al aula virtual de esta asignatura como una buena iniciativa que los ayuda a seguir aprendiendo.



## Conclusión

Las respuestas de los estudiantes a la encuesta reflejan, en general, una perspectiva positiva en relación con la implementación del aula virtual como complemento de las clases presenciales, ya que se observan altas frecuencias de uso de varios recursos, así como también varias opiniones positivas sobre las posibilidades y ventajas que brinda el aprendizaje bimodal. Las ventajas percibidas por el alumnado coinciden con las que se presentan y han sido demostradas en estudios previos: la flexibilidad y comodidad que ofrece el espacio del aula virtual, la fluidez que promueve en lo que respecta a la comunicación y, especialmente, a la organización del estudio de manera independiente (Dalla Costa y Gava, 2016, 2017; Gava, 2014; Golonka et al. 2014; Morra et al. 2013; Vera, 2008, entre otros). Estos resultados nos sugieren continuar con nuestra propuesta de aprendizaje y enseñanza bimodales a través del uso del aula virtual como complemento de las clases presenciales.

Entre los recursos más utilizados se encuentran las actividades que se han propuesto especialmente para ampliar y profundizar los contenidos de las unidades temáticas y aquellos relacionados con los contenidos léxico-gramaticales del programa (*Use of English*), que se presentan y ejercitan en su totalidad a través del aula virtual. En las clases presenciales solo se refuerzan algunos puntos problemáticos y se discuten las dudas que se hayan generado como resultado de la lectura y ejercitación de esos núcleos temáticos. Esta modalidad, de reciente implementación, ha sido percibida de manera positiva por los estudiantes, no solo en los aspectos prácticos mencionados anteriormente, sino también en lo relativo a su valor pedagógico. En consecuencia, la presentación y ejercitación de los contenidos léxicogramaticales de la materia exclusivamente mediante el aula virtual han sido percibidas como beneficiosas, por lo que también se interpreta que debe continuarse con esta modalidad. Esto implica una reducción notable en el tiempo que debía dedicarse en las clases presenciales a estos contenidos, los cuales claramente pueden trabajarse de manera independiente, fomentando, a su vez, el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, que es uno de los objetivos especificados en el programa de la asignatura.



Se observa, sin embargo, una tendencia a centrar la atención en las actividades que se consignan como obligatorias (*Required Activities*). Estas actividades son las que presentan mayor frecuencia de uso y, además, son mencionadas en varias de las respuestas de los estudiantes. Incluso algunas actividades que no están presentadas, como las tareas de escritura, son identificadas, en algunas de las respuestas de los estudiantes, como obligatorias. Este tipo de orientación puede ser restrictivo de la variedad de posibilidades que ofrece el entorno del aula virtual para dirigir el proceso de aprendizaje de manera independiente mediante recorridos que se focalicen en las necesidades o intereses individuales en lugar de aquellos que provienen de agentes externos (por ejemplo, los profesores o los contenidos enumerados en el programa). Teniendo en cuenta la distinción tradicional entre motivación extrínseca e intrínseca, parecería que prevalecen en gran medida los componentes que definen la motivación extrínseca.

Por otro lado, este tipo de orientación se evidencia también en la baja frecuencia de uso y la poca utilidad percibida de “los recursos útiles”. Los recursos útiles están ubicados en una lista de modo que los estudiantes los puedan explorar de manera independiente y utilizarlos de acuerdo a necesidades puntuales. Parecería que este tipo de trabajo independiente y autogestionado no es adoptado mayoritariamente cuando se trata de recursos opcionales, mientras que los recursos que son presentados o percibidos como “obligatorios” adquieren protagonismo. Estos resultados nos indican la necesidad de generar mayor conciencia en los estudiantes acerca de la importancia de conocer las propias necesidades de aprendizaje y de trabajar en pos de satisfacer dichas necesidades, de modo que el aula virtual se convierta en un espacio para autogestionar el aprendizaje de manera más efectiva.

En lo que respecta a la práctica de la oralidad, la baja frecuencia de uso y la poca utilidad que adjudican los estudiantes a estas actividades podría ser un indicador de la preferencia por la interacción “cara a cara”, que todavía puede ser concebida como excluyente por muchos estudiantes. De manera similar, en el caso de la práctica de la escritura, varias opiniones hacen referencia a la imposibilidad de formular preguntas al profesor o aclarar las dudas de manera inmediata. Estos hallazgos indican que las posibilidades de automonitoreo y retroalimentación que



ofrece el espacio virtual no son lo suficientemente exploradas y aprovechadas por los alumnos, de allí que se percibe la necesidad de la presencia física del profesor y, por lo tanto, la ausencia del docente se plantea como una desventaja. De este modo, parecería que la presencialidad se percibe como un factor necesario en estos procesos de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, resulta imperioso ahondar en el estudio de las ventajas que el aula virtual presenta en términos de la práctica de la escritura y el desarrollo de las habilidades de expresión oral, con el objetivo de que los estudiantes maximicen el uso de este espacio y dependan menos del docente y la presencialidad para estas actividades.

Estas conclusiones nos permiten identificar las implicancias pedagógicas antemencionadas sobre aspectos específicos de la bimodalidad que deben seguir siendo explorados e investigados, a fin de lograr mayores avances en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las lenguas extranjeras.

### Referencias bibliográficas

- Bartolomé Pina, A. (2008). Entornos de aprendizaje mixto en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 11(1), 15-51. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331427208002>
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente: Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal/ Debate: Montevideo.
- Dalla Costa, N. V. y Gava, I. Y. (2016). The Collaborative construction of knowledge through online forums for the development of sociocognitive writing skills. En D. L. Banegas et al. (Eds.) *ELT as a multidisciplinary endeavour: Growing through collaboration. Selected papers from the 41st FAAPI Conference*. (pp.18-28). Universidad Nacional de San Juan. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Recuperado de <http://www.faapi.org.ar/downloads/FAAPI2016SelectedPapers.pdf>
- Dalla Costa, N. V. y Gava, I. Y. (2017). Effect of pre-writing activities through online forums on writing tasks. En D. L. Banegas et al. (Eds.) *Authenticity in ELT: Selected papers from the 42nd FAAPI Conference*. (pp. 54-63). Posadas: APIM. Recuperado de <http://www.faapi.org.ar/downloads/FAAPI2017.SelectedPapers.pdf>
- Dudeney, G. y Hockly, N. (2007). *How to teach English with technology*. Essex: Pearson Education Limited.
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. *VI Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Santillana. Recuperado de



<http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Duss-el-Quevedo.pdf>

- Gava, I. Y. (2012). *The collaborative construction of knowledge through online forums and blogging in an EFL Undergraduate Class*. Tesis de Maestría. Facultad de Lenguas, UNC. Material inédito. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11086/1386>
- Gava, I. Y. (2014). *La colaboración en entornos virtuales: La retroalimentación en la escritura en inglés como lengua extranjera y el aprendizaje autónomo*. En Morra, Ana M. (Comp.) *Investigación y práctica de la escritura en lengua extranjera en la universidad*. (pp. 39-62). Córdoba: Colección Lecturas del Mundo, Facultad de Lenguas, UNC.
- Golonka, E. M.; Bowles, A. R.; Franka, V. M.; Richardson, D. L. y Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70-105. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.700315>
- Gvirtz, S. y Necuzzi, C. (2011) *Educación y Tecnología: las voces de los expertos*. Conectar Igualdad. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/116163/educacion-y-tecnologias-las-voce-de-los-expertos>
- Levy, M. y Stockwell, G. (2006). *CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning*. Nueva Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- Morra, A. M.; Romano, M. E. y Martínez, J. I. (2011). Retroalimentación indirecta electrónica y en papel: análisis comparativo de errores en textos de alumnos universitarios. En *Hacia el Plurilingüismo: Políticas, Didácticas e Investigaciones. Actas de las XII Jornadas de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en el Nivel Superior*. San Luis: Universidad Nacional de San Luis (Publicación electrónica: CD ROM).
- Morra, A. M.; Romano, M. E.; Martínez, J. I. y Canavosio, A. (2013). Retroalimentación docente en escritura en lengua extranjera (inglés): un análisis comparativo de revisiones en papel y a través de la computadora. En S. Rezzano y L. Hlavacka (Eds.), *Lenguas extranjeras: Aportes teórico descriptivos y propuestas pedagógicas*. (pp. 129-136). Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- OCDE. (2015). *Students, Computers and Learning. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development*. DOI: <https://doi.org/10.1787/19963777>
- Park, Y. y Warschauer, M. (March 2012). Re-envisioning reading in English as a foreign language. *Jacet-Kanto Journal*, 5-13. Recuperado de <http://education.uci.edu/uploads/7/2/7/6/72769947/re-envisioning.pdf>
- Pérez Juste, R., Galán González, A. y Quintanal Díaz, J. (2012). *Métodos y diseños de investigación en educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Romano, M. E.; Martínez, J. I. y Canavosio, A. (2012). Percepciones de alumnos universitarios sobre feedback electrónico explícito. En L. Bianchetti y M. Gastaldi (Comps.), *Actas de las II Jornadas Internacionales de Lenguas*



- Extranjeras: Lenguas extranjeras y educación*. Santa Fe: Centro de Idiomas, Universidad Nacional del Litoral (publicación electrónica: CD ROM).
- Vera, F. (2008). La modalidad blended-learning en la educación superior. Recuperado de [http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2009/03/art\\_fvera\\_2.pdf](http://www.utemvirtual.cl/nodoeducativo/wp-content/uploads/2009/03/art_fvera_2.pdf)
- Warschauer, M.; Shetzer, H. y Meloni, C. (2000). *Internet for English teaching*. Virginia: TESOL, Inc.
- Warschauer, M.; Park, Y. y Walker, R. (2011). Transforming digital reading with visual-syntactic text formatting. *JALT CALL Journal*, 7(3), 255-270. Recuperado de [http://journal.jaltcall.org/articles/7\\_3\\_Warschauer.pdf](http://journal.jaltcall.org/articles/7_3_Warschauer.pdf)
- Zheng, B., Warschauer, M. y Farkas, G. (2013). Digital writing and diversity: The effects of school laptop programs on literacy processes and outcomes. *Journal of Educational Computing Research*, 48(3), 267-299. Recuperado de [http://education.uci.edu/Department%20of%20Education/Department%20of%20Education\\_oldweb2007-2014/gse\\_web\\_site\\_prod/person/warschauer\\_m/docs/dwd.pdf#dwd](http://education.uci.edu/Department%20of%20Education/Department%20of%20Education_oldweb2007-2014/gse_web_site_prod/person/warschauer_m/docs/dwd.pdf#dwd)