



ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE Y DIDÁCTICA DE LA LENGUA: DOS EXPERIENCIAS CON INTEGRACIÓN DE TIC PARA MEJORAR LAS HABILIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA DE ESTUDIANTES PREUNIVERSITARIOS

Autor

Guadalupe Álvarez (gggalvarez@gmail.com)

Título en inglés

Virtual learning environment and language pedagogy: two proposals with ICT integration for improving difficulties of pre-university students with productive reformulations.

Tipo de artículo

Artículo de investigación académica, científica y tecnológica

Eje temático

Didáctica de la Lengua y Tecnologías de información y Comunicación

Resumen

Muchos estudios han destacado las dificultades que estudiantes latinoamericanos tienen al resolver las tareas típicas de lectura y escritura en la universidad. En la actualidad, con los avances de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, existen nuevas alternativas tecnológicas que pueden ser aprovechadas para superar los problemas de lectoescritura de los estudiantes. En este contexto, este artículo describe dos experiencias (en Moodle y Facebook, sucesivamente) realizadas en el marco de un proyecto más amplio que pretende, a través de entornos virtuales de aprendizaje y materiales especialmente diseñados, superar los problemas que tienen los estudiantes preuniversitarios en una práctica académica frecuente: la reformulación. De esta manera, al entrenar esta práctica, se espera que mejoren sus habilidades de lectura y escritura.

Abstract

Several studies have emphasized students' difficulties in writing and reading activities in Higher Education. With information and Communications technologies advances, there are new alternatives which can be used to overcome writing and reading problems. In this context, the aim of this study is to describe two experiences (in Moodle and in Facebook) held in a major survey which was carried out to develop reformulation skills in Pre-university students with didactic devices given by learning networks. Our hypothesis is that, if reformulation is practiced, reading and writing would improve.

Palabras clave

Aprendizaje, didácticos, dispositivos, educación, entornos, escritura, lectura, virtuales.



Key words

Devices, didactic, education, environment, learning, reading, virtual, writing.

Datos de la investigación, a la experiencia o la tesis

Este artículo de investigación expone los resultados del proyecto: "Una propuesta didáctica a través de redes de aprendizaje para mejorar las habilidades de reformulación de estudiantes preuniversitarios". Este proyecto, actualmente dirigido por la Prof. Laura Ferrari, se lleva a cabo, en el Instituto de Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Cabe aclarar, sin embargo, que este proyecto parte de una experiencia didáctica previa desarrollada durante 2009 (García & Álvarez, 2010).

Traectoria profesional y afiliación institucional del autor o los autores

Licenciada en Letras por la Universidad Nacional de Mar del Plata, y Doctora en Letras por la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). Actualmente se desempeña como investigadora asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en el Centro de Investigaciones en Antropología Filosófica y Cultural, y también como investigadora docente en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

Referencia bibliográfica completa

Álvarez, G. (2012). Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la lengua: dos experiencias con integración de TIC para mejorar las habilidades de lectura y escritura de estudiantes preuniversitarios (Artículo de investigación académica, científica y tecnológica) Revista Q, 6 (12), 23, enero-junio. Disponible en: <http://revistaq.upb.edu.co>

Cantidad de páginas

23 páginas

Fecha de recepción y aceptación del trabajo

08 de febrero de 2012 – 5 de abril de 2012

Aviso legal

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

Introducción

Muchos estudios han destacado las dificultades que estudiantes latinoamericanos tienen al



resolver las tareas típicas de lectura y escritura en la universidad (e.g. Lacon de De Lucia & Ortega de Hocevar, 2004; Parodi, 2005; Carlino, 2005; Piacente & Tittarelli, 2006; García & Álvarez, 2009, 2010). En la actualidad, con los avances de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), existen nuevas alternativas tecnológicas que pueden ser aprovechadas para superar los problemas de lectoescritura de los estudiantes. De hecho, algunos docentes e investigadores universitarios llaman la atención sobre las ventajas que las nuevas tecnologías podrían representar para el desarrollo de las competencias en lectura y escritura, e incluso aventuran experiencias con tecnologías digitales (Martínez, 2006; Reale, 2008; Álvarez, García & Qués, 2010). En este contexto, este artículo presenta dos experiencias realizadas en el marco de un proyecto más amplio que pretende superar, mediante materiales especialmente diseñados para ser impartidos por redes de aprendizaje, los problemas que tienen los estudiantes preuniversitarios en las actividades de reformulación, que son tan frecuentes en las prácticas académicas. La primera de las experiencias tuvo lugar en Moodle. La segunda, en Facebook. La presentación de estas experiencias se realiza considerando cuatro aspectos básicos: 1) los criterios con los cuales fueron planificadas y diseñadas; 2) las modalidades de implementación de cada una; 3) las características que adoptaron las discusiones de casos específicos de reformulación en los foros y en los muros, respectivamente; y 4) el punto de vista de los estudiantes sobre dichos espacios.

Las competencias en lectura y escritura académicas de estudiantes universitarios: de los problemas a las posibles soluciones

Dentro del contexto iberoamericano, diversas investigaciones han llamado la atención sobre las dificultades que tienen los estudiantes al resolver las tareas típicas de lectura y escritura en la universidad (por ejemplo, Narvaja de Arnoux et al, 2002; Estienne & Carlino, 2004; Lacon de De Lucia & Ortega de Hocevar, 2004; Solé & Castells, 2004; Vazquez & Mirás, 2004; Carlino 2005; Piacente & Tittarelli, 2006; García & Álvarez, 2009, 2010).

La magnitud de estas dificultades se pone claramente en evidencia al considerar los inconvenientes que los estudiantes tienen, por ejemplo, con un procedimiento paradigmático para un buen desempeño académico: la reformulación (Silvestri, 1998; Parodi, 2003, 2005; Piacente & Tittarelli, 2006; García & Álvarez, 2009, 2010). En efecto, para la escritura de textos pertenecientes a los géneros conceptuales,¹ frecuentes en el ámbito universitario, lo habitual es que la información provenga de un texto fuente, que debe ser reformulado sin alterar sus conceptos.²

¹ Los géneros conceptuales abarcan los textos que forma parte de un circuito comunicativo cuya finalidad primordial es hacer de su contenido objeto de conocimiento (Silvestri, 1998).

² Así, la reformulación, ya sea comprensiva (reemplazo de un enunciado por otro entre distintas opciones) como productiva (reemplazo del texto fuente por otro equivalente) o resuntiva (resumen del contenido de un texto), supone que el estudiante es capaz de formular el contenido original de un texto sin distorsionar sus conceptos.



Según Silvestri (1998), un motivo fundamental de las dificultades que presenta la reformulación es que el tratamiento de la información de un texto fuente es un proceso complejo que comprende cuatro fases: la comprensión del texto, la conservación en la memoria del significado construido, la recuperación total o parcial de esa información, y la producción de otro texto a partir de esta. En línea con esta observación, se ha señalado que las limitaciones de los estudiantes para llevar a cabo las reformulaciones se deben a inconvenientes en los procesos involucrados tanto en la lectura como en la escritura (Silvestri, 1998). Piacente y Tittarelli (2006), por ejemplo, han encontrado que, al producir diferentes tareas de reformulación, los estudiantes universitarios presentan tanto problemas de puntuación, de cohesión y coherencia textual, de inadecuada disponibilidad de recursos léxicos y de confusión en el registro, como distorsiones u omisiones semánticas relativas a la extracción de las partes principales del texto. De manera similar, en un estudio que se realizó con un equipo de la UNGS (García & Álvarez, 2009, 2010),³ se ha observado que los ingresantes tienen serias dificultades con los diferentes tipos de estrategias discursivas (Van Dijk & Kintsch, 1983; Cubo de Severino et al, 2007)⁴ que se deben poner en funcionamiento a fin de comprender un texto fuente y elaborar reformulaciones del mismo (ya sea de un fragmento del texto o su totalidad), a saber:

Estrategias discursivas	Caracterización de las dificultades frecuentes
Léxicas	Sinonimia por similitud fónica entre términos.
	Duplicación de significado por desconocimiento de la función del conector.
	Reemplazo de palabras por otras que no significan lo mismo en el contexto de la reformulación.
Proposicionales	Omisión de los participantes necesarios para la realización de los hechos mencionados en el texto fuente.
Microestructurales	Distorsión en la cronología de los hechos.
Macroestructurales	Salto temático por omisión de información ineludible.
Combinación de varias estrategias	Tergiversación del sentido del texto.
	Interpretación vaga del sentido de la fuente.
	Conservación del orden en el que se emiten las ideas en el texto fuente, pero sin la construcción de sentido.

³ Este estudio se realizó durante 2009 en el marco del Taller de Lectoescritura, una de las materias que deben ser aprobadas para ingresar a la Universidad de General Sarmiento.

⁴ Según lectura propuesta de Cubo de Severino (2007) basada en el modelo de Van Dijk y Kintsch (1983), en el proceso de comprensión, el que lee no solo recibe información del texto, sino que del contexto y de esquemas previos de conocimiento del mundo que guarda en la memoria. Para poder llevar a cabo todo este proceso el lector aplica estrategias discursivas, es decir, procesos flexibles que operan en varios niveles al mismo tiempo y que interactúan entre sí, en distintos momentos del procesamiento. En definitiva, el lector usa, simultáneamente, estrategias léxicas (permiten reconocer el significado de las palabras), proposicionales (asignan la función de cada palabra en relación con las del resto de la oración), microestructurales (establecen las relaciones de cada oración con la anterior y con la siguiente), macroestructurales (permiten distinguir el tema global del texto y el acto de habla predominante) y superestructurales (identifican la organización global del texto y sus reglas de combinación).



Tabla 1. Caracterización de las dificultades más frecuentes de los alumnos en las actividades de reformulación productiva, teniendo en cuenta las estrategias discursivas involucradas.

Las investigaciones mencionadas son solo algunos de los casos que ilustran las dificultades que los estudiantes universitarios enfrentan al realizar actividades de lectura y escritura.

Frente a esta problemática, se han propuesto diversas alternativas que apuntan a resolver la cuestión (Martínez, 2002; Lacon de De Lucia & Ortega de Hocevar, 2004; Carlino 2005; García & Álvarez, 2010). En algunas universidades latinoamericanas, por ejemplo, se han incorporado cursos o talleres iniciales de lectura y escritura en primer año dentro del/paralelo al curriculum de las carreras. En otros casos, se propone trabajar la lectura y la escritura durante el desarrollo de cada materia. Otra iniciativa es la articulación entre colegios secundarios y universidades, que ha sido adoptada por un conjunto de universidades.

En este marco, algunos -pocos- docentes e investigadores han comenzado a observar las ventajas que las nuevas tecnologías podrían representar para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura (Reale, 2008), e incluso han implementado experiencias pequeñas, pero fructíferas, con esas tecnologías, especialmente con el uso de entornos virtuales de aprendizaje (EVA) (Rincón, Narváez & Roldán, 2004; Martínez, 2006; Álvarez, García & Qués, 2010).

Respecto específicamente a los blogs, Reale (2008) ha llamado la atención sobre una serie de aspectos positivos para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura: a) la economía, que exige al escritor precisión en sus intervenciones; b) el sistema de archivo, que permite a los estudiantes explorar cómo se desarrollan y conectan sus ideas a lo largo de un período de tiempo más o menos extenso; c) la retroalimentación, que estimula la participación y la colaboración entre pares; d) el uso de recursos multimediales, que abre la posibilidad de desarrollar destrezas en diversos lenguajes; e) la inmediatez en la publicación, que genera una rápida sensación de logro y f) la participación activa, que extiende las posibilidades de aprendizaje más allá de las que ofrece el tiempo de clase. De manera similar, Álvarez, García y Qués (2010) sugieren que las nuevas tecnologías, en la medida en que implican la convergencia de medios, la hipertextualidad y un alto grado de interactividad, y ofrecen las posibilidades de un trabajo tanto autogestionado como colaborativo, podrían favorecer la frecuentación andamiada de consignas sobre reformulación y así repercutir positivamente en las posibilidades de comprender y producir textos durante los estudios universitarios.

Estas investigaciones y experiencias, si bien permiten avizorar las grandes potencialidades del uso de las TIC son, por el momento, incipientes. Se requiere mayor profundización en el estudio de los modos de potenciar los usos de las nuevas tecnologías con el objeto de favorecer el desarrollo de las habilidades necesarias para cumplimentar adecuadamente las actividades de lectura y escritura académicas. En este sentido, se desarrolla un proyecto de investigación que apunta a mejorar las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes universitario a partir de una propuesta didáctica que integra TIC.



Metodología

Un proyecto con integración de TIC para superar los problemas de lectoescritura

Desde 2010, en el Instituto del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), se llevó a cabo el proyecto “Una propuesta didáctica a través de redes de aprendizaje para mejorar las habilidades de reformulación de estudiantes preuniversitarios”, actualmente bajo la dirección de Laura Ferrari. El objetivo principal es que los estudiantes preuniversitarios mejoren su desempeño en la comprensión y producción de textos de textos explicativos y argumentativos sobre la base del entrenamiento y posterior desarrollo de sus habilidades de reformulación. Este entrenamiento se realiza con integración de TIC. Los objetivos específicos consisten en: 1) analizar y comprender las dificultades en las reformulaciones de los estudiantes preuniversitarios de la UNGS, 2) determinar las competencias de los estudiantes preuniversitarios de la UNGS respecto a las TIC y sus usos, 3) favorecer el desarrollo de las habilidades de reformulación de los estudiantes preuniversitarios a partir de dispositivos didácticos especialmente diseñados para ser implementados por medio de redes de aprendizaje, 4) diseñar materiales didácticos específicos de complejidad gradual, así como un entorno de aprendizaje virtual, que permitan superar las dificultades en las habilidades de reformulación y 5) sistematizar los problemas tanto en las reformulaciones como en el uso de las TIC a fin de orientar futuras investigaciones.

Este proyecto se realiza con alumnos que se encuentran cursando el Taller de Lectoescritura (TLE). Esta es una de las materias del Curso de Aprestamiento Universitario (CAU), que debe ser aprobado para ingresar a la Universidad. Esta materia tiene una duración de 90 horas y se cursa dos veces por semana (uno de 2 y otro de 4 horas). El TLE es definido como “una instancia más en el proceso de enseñanza sistemática de la lectura y la escritura, y su objetivo es que los alumnos adquieran y desarrollen ciertas habilidades indispensables a la hora de comprender y producir textos propios del ámbito académico o vinculados de algún modo con él” (Programa de la materia “Taller de Lectoescritura” del CAU-UNGS, versión 2009). En este taller se hace especial hincapié en la comprensión y producción de textos explicativos y argumentativos. Entre otras actividades entonces, se propone a los alumnos que, sobre la base de diversos textos leídos, produzcan nuevos textos (por ejemplo, respuesta a pregunta de parcial, informe de lectura), lo cual requiere diversas habilidades de reformulación.

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



productiva). En esta experiencia, se realizó, por un lado, un diagnóstico y una clasificación de las dificultades de comprensión lingüística que se pueden reconocer a partir de las reformulaciones elaboradas por estudiantes preuniversitario (ver Tabla 1) y, por otro lado, se diseñó e implementó dispositivos didácticos para trabajar en clase dichas dificultades.

El diseño e implementación en clase de dichos dispositivos ha permitido extraer una serie de conclusiones fundamentales para la elaboración del proyecto mencionado (Álvarez, García & Qués; García y Álvarez, 2010). Por un lado, se percibió que diseñar dispositivos que presenten, en un mismo momento, consignas que trabajen cada uno de los procedimientos reformulativos en forma independiente y consignas que los integren para lograr reformulaciones productivas, facilita el desempeño de los estudiantes al realizar estas operaciones. Suponiendo que podría deberse a que la graduación en el acompañamiento del docente facilitaría el acceso del alumno a los distintos procedimientos que intervienen en la reformulación.

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

En síntesis, tras ejercitar diferentes estrategias discursivas (desde microestructurales hasta macroestructurales) a partir de dispositivos que cuentan con las características recién mencionadas, los alumnos logran reformulaciones más adecuadas de los enunciados propuestos, aun cuando siguen presentando errores en estrategias léxicas y microestructurales (sobre todo, uso de la sinonimia y los conectores). En relación con esto, se hipotetiza que una *frecuentación*⁵ sostenida y andamiada de consignas sobre la reformulación haría posible que los alumnos mejoren las habilidades exigidas por este proceso metacognitivo.

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

En este sentido, se concluye que las TIC, debido a sus características,⁶ podrían permitir que los alumnos aprendan y ejerciten contenidos que no conocen, pero son fundamentales para alcanzar

⁵ Adriana Silvestri emplea el término *frecuentación* para referirse a una ejercitación sistemática y sostenida de un mismo recurso o procedimiento con el fin de lograr su apropiación por parte del aprendiz.

⁶ Debido a las TIC, la educación se puede liberar de los límites del espacio y así volverse independiente de la distancia. También se puede liberar de los límites del tiempo, por lo cual es posible que el estudiante aprenda a su propio ritmo. Los estudiantes y profesores pueden mantener horarios y calendarios flexibles. Por otra parte, los medios digitales ofrecen las



un desarrollo, al menos básico, de las habilidades de reformulación. Habilidades que, por otra parte, son básicas para lograr de manera adecuada la comprensión y la producción de textos en el ámbito universitario.

Estas observaciones guiaron las etapas iniciales del proyecto mencionado. Así, tras realizar el relevamiento y el análisis de la situación de los estudiantes respecto de las nuevas tecnologías (Anexo 1) (Álvarez, García & Qués, 2010), se diseña e implementa, en forma sucesiva, dos experiencias con integración de TIC para el mejoramiento de las habilidades de reformulación. La primera se realizó a partir de un curso online impartido en la Plataforma Moodle. La segunda, a partir de un espacio en Facebook. En ambos casos, se diseñan materiales didácticos específicos para el entrenamiento de las habilidades de reformulación. A continuación, se describen cada una de estas experiencias.

Resultados y análisis

Dos experiencias con integración de TIC orientadas al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura

1. Un curso online en la plataforma Moodle

Diseño de la propuesta

La primera experiencia fue un curso orientado a que los estudiantes entrenen las habilidades de reformulación. El diseño del entorno virtual de aprendizaje estuvo inicialmente determinado por la plataforma GNU MOODLE, que la UNGS, a través del Programa SyTI, pone a disposición de la comunidad académica. Esta plataforma, utilizada en la Universidad por varios docentes desde su entrada en régimen en 2009, resultó un entorno virtual favorable para el desarrollo del proyecto. Sobre la base de las posibilidades que ofrece dicha plataforma, el curso fue, luego, diseñado teniendo en cuenta observaciones provenientes tanto de bibliografía específica sobre diseño de entornos virtuales de aprendizaje (Gros Salvat, 2000; Harasim y otros, 1998) como de las etapas previas de nuestra investigación.

Así, se ha considerado que, si bien las redes de comunicación ofrecen interesantes aplicaciones educativas, la posibilidad técnica en sí no sería la que indicaría de qué manera diseñar el curso. El verdadero desafío, como expresan Harasim y otros (1998), era determinar cuál era la mejor combinación de medios para satisfacer los objetivos dentro de los límites de los recursos disponibles. Respecto de este tema, se debe tener en cuenta que, en entornos virtuales de

posibilidades de la multimedialidad, la hipertextualidad y el dinamismo (Salaverría, 2001; Baldry & Thibault, 2006; Scolari, 2008, 2009; Avgerinou, 2009; Kress, 2004, 2010), además de un alto grado de interactividad, que se pone de manifiesto en diferentes niveles (e.g. objetos, navegación, conexiones, foros) (Gros Salvat, 2000). En este sentido, se ha sostenido que las TIC facilitan procesos de aprendizaje individuales, así como grupales y colaborativos (Gros Salvat, 2004).



aprendizaje, los materiales didácticos acostumbran a ser multimedia, es decir, combinan diferentes tecnologías al alcance (textos, registros, videos) desde una perspectiva de máximo provecho pedagógico. Otro aspecto importante considerado han sido las posibilidades que ofrece el uso de redes para un aprendizaje activo y en colaboración.⁷

Sobre la base de estas primeras observaciones, se consideró que, en tanto se buscaba entrenar y desarrollar las habilidades de reformulación de estudiantes preuniversitarios, el curso debía estar diseñado a partir de las reflexiones derivadas de la experiencia previa al proyecto. En este sentido, se determinó que:

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

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

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

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

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



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

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

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



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

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

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

Implementación de la propuesta

La docente y tutora del curso fue la misma docente del TLE. El curso se implementó con un grupo de diez alumnos de una de las comisiones encuestadas. Los criterios para seleccionar al grupo para este curso estuvieron determinados por los resultados de una encuesta realizada sobre uso de tecnologías y los resultados del primer trabajo práctico (Anexo 1) (Álvarez, García & Qués, 2010).

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

- 1) computadora en la casa,



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

Por otra parte, la selección estuvo determinada por los resultados del primer trabajo práctico de la materia, que consistía en la reformulación individual de un enunciado propuesto por el docente. La nota de este práctico era conceptual y podía ser "excelente o muy bueno", "bueno", "regular" o "malo". Para ser seleccionados los alumnos debían haber obtenido un concepto "bueno" o "regular". Esto indicaba que los alumnos tenían algunos inconvenientes para alcanzar una buena reformulación, pero que mínimamente habían entendido en qué consistía el ejercicio requerido. Es importante destacar que el curso se presentó al grupo seleccionado como una instancia "muy necesaria para su formación, pero optativa". Es decir, no era obligatoria la participación para aprobar el TLE.

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

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

- Si bien el curso se inició tras la entrega del primer práctico y antes de rendir el primer parcial, una alumna ingresó solo una vez que tomó conciencia de las propias dificultades, lo que ocurrió luego de la entrega de la nota del primer parcial.
- Durante el desarrollo del curso, algunos estudiantes que no habían sido seleccionados se mostraron interesados. Incluso, una alumna solicitó a la profesora si podía incorporarse.

Discusión de casos de reformulación en los foros

En el espacio Moodle, como muestra la Tabla 1, se propusieron cuatro foros de discusión sobre casos de reformulación.

El primer caso estuvo destinado a reconocer errores de diferente naturaleza en las reformulaciones. La intervención inicial de la docente fue la siguiente:

"Lean el texto fuente y la reformulación siguientes:

Texto fuente

'La humanidad se preguntó desde temprano si existía alguna ley general que pudiera explicar de dónde habían surgido la complejidad y la diversidad observadas en la naturaleza'



Reformulación:

La existencia de una ley general como consecuencia de la complejidad y la diversidad observadas en la naturaleza ha sido una cuestión que la humanidad se ha planteado desde temprano.

Ahora vamos a participar en este foro indicando si esta reformulación nos parece adecuada o inadecuada, y por qué."

La discusión en torno a este caso involucró a cinco estudiantes, que realizaron comentarios personales sobre los errores, sin prestar atención a lo dicho por sus compañeros. Esto llevaba, en algunos casos, a repetir las observaciones ya realizadas. En general, la dinámica fue: estudiante realiza comentario, la docente comenta esas observaciones y realiza nuevas preguntas, otro estudiante responde.

En el segundo caso, destinado a practicar uso de signos de puntuación en las reformulaciones, la intervención inicial fue la siguiente:

"Primero vamos a leer un texto original y su reformulación:

Texto original

En su artículo, L. M. Tosar señala que, ` luego de dar la vuelta al mundo a bordo del H.M.S. Beagle, estudiando flora y fauna, el naturalista inglés Sir Charles Darwin publicó su obra maestra El origen de las especies, en donde sentaba las bases que explican –incluso hoy– cómo hace la naturaleza para alcanzar la enorme complejidad y diversidad que observamos´.

Reformulación

Según señala Tosar En el artículo Los escultores de lo vivo Darwin realizó un viaje a bordo del H M S Beagle en el que investigó la naturaleza. Luego de este viaje presentó El origen de las especies su estudio más importante, en el cual expone los principios que permiten entender hasta hoy por qué los seres vivos son tan complejos y diversos.

Les propongo dos cosas:

- 1) Agregar los signos de puntuación que faltan para que esta reformulación sea adecuada. Una posibilidad es copiar en sus intervenciones la reformulación y agregar en color rojo los signos que faltan. Para elegir color, tienen que ir al signos T que aparece arriba, en la barra de herramientas.
- 2) Explicar por qué agregan cada signo."

En torno a este ejercicio, participaron tres estudiantes que iban proponiendo versiones mejoradas de las reformulaciones a partir de las observaciones de la docente. Si bien al inicio, no consideraban lo dicho por sus compañeros, el último estudiante que participó consideró la intervención de otro, añadiendo cambios a la versión de la reformulación ya planteada.



En cuanto al tercer caso de reformulación para discutir, correspondió al uso de conectores en la reformulación. La intervención inicial fue la siguiente:

“Para empezar este foro, les pido que lean un texto y su reformulación:

Texto fuente

“Al prescindir de un proceso de diseño inteligente de las especies, la existencia del mosquito deja de ser un dilema: si las estructuras y organismos vivos son fruto del azar y la selección, deberíamos buscar consecuencias prácticas en lugar de razones. Es decir, debemos buscar los *debido a qué*, en vez de los *para qué*.”

Reformulación

El hecho de que existan insectos como el mosquito ya no es problemático, por lo que es necesario prescindir de la idea de un diseño inteligente de las especies: los seres vivos son producto del azar y la selección, dado que es necesario encontrar las consecuencias prácticas en lugar de razones. Por lo tanto, lo que tenemos que encontrar son los *debido a qué* y los *para qué*.

¿Qué podrían decir de los conectores usados en esta reformulación? ¿Son adecuados? Si les parece que alguno está mal, les pido que indiquen cuál y cómo podríamos cambiarlo.”

En este caso, los estudiantes no participaron.

El último caso correspondió al uso de sinónimos en las reformulaciones y la intervención inicial fue la siguiente:

“Les pido que realicen varias tareas breves.

Primero, lean la siguiente oración, prestando especial atención a las frases subrayadas:

En décadas recientes, los colectivistas han enarbolado la bandera del medioambiente para promover sus objetivos.

Segundo, indiquen cuál sería, para ustedes, el mejor reemplazo para la primera frase subrayada y por qué: 1) han plantado la bandera del medioambiente o 2) han recurrido a la defensa del medioambiente.

Tercero, indiquen cuál sería, para ustedes, el mejor reemplazo para la segunda frase subrayada y por qué: 1) impulsar las propias metas o 2) producir sus objetivos.”

La discusión sobre este caso involucró a un estudiante que realizó adecuadamente el punto 1 e inadecuadamente el punto 2. La docente señaló este error.

Evaluación del curso por parte de los estudiantes



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

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

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

En relación con los resultados de esta encuesta, interesa mencionar aquí dos cuestiones significativas. Por un lado, todos los estudiantes explicaron que su participación en el curso había disminuido fundamentalmente por la cantidad de actividades obligatorias exigidas por las materias del ingreso (tanto el TLE como la materia de Matemáticas). Por otro lado, todos los alumnos comentaron que les hubiera gustado que sus compañeros, o ellos mismos, participaran más en las actividades grupales propuestas. Algunos llegaron a sugerir que preferían que hubiera más actividades grupales y menos individuales, incluso aquellos que ni siquiera habían participado en el foro.

2. Uso de Facebook

Diseño de la propuesta

La segunda experiencia se llevó a cabo en un espacio en Facebook (FB), llamado Taller de Lectoescritura. La elección de este espacio estuvo determinada, fundamentalmente, por dos razones. Por un lado, la mayoría de los estudiantes suelen utilizar este sitio para establecer contacto y comunicación con familiares, amigos y conocidos. Por otro lado, las herramientas de esta plataforma podrían favorecer las discusiones y el trabajo colaborativo (Llorens & Capdeferro, 2011). Además, como explican Llorens & Capdeferro (2011:33), "Facebook es un ejemplo de red social 2.0, que presenta un gran potencial en la educación, a pesar de no haber sido concebida como un entorno para construir y gestionar experiencias de aprendizaje".

En cuanto a la propuesta didáctica, se determinó, en primer lugar, que el espacio FB se iba a combinar con un Blog que funcionaría a modo de reservorio de los materiales teóricos, en formato pdf., sobre los temas y contenidos involucrados en las actividades de reformulación. Así, el Blog cuenta con un encabezamiento, en el que figura el título "Taller de Lectoescritura" y, además, una serie de pestañas que tienen los siguientes títulos, *Home*, *Signos de puntuación*, *Conectores*, *Sinonimia* y *Reformulación*, así:



- En *Home*, se explica en qué consiste el Blog y cómo se lo puede utilizar.
- En *Signos de puntuación*, figura un pdf que presenta diferentes signos de puntuación y sus usos.
- En *Conectores*, figura un pdf que explica qué son los conectores y qué tipo de conectores, hay y presenta ejemplos de sus usos.
- En *Sinonimia*, figura un pdf que explica qué son los sinónimos y ofrece unos ejercicios breves de uso de sinónimos en las reformulaciones.
- En *Reformulación*, figura un pdf que expone qué es la reformulación y presenta ejemplos de reformulaciones adecuadas y de reformulaciones inadecuadas.
- Este blog, como se adelantó, representó un reservorio de materiales teóricos a los que se remitía desde el espacio FB.

Además de remitir a los materiales teóricos del Blog, se planificó que el espacio FB cumpliría otras funciones:

- Compartir materiales multimediales (videos de Youtube, por ejemplo) acerca de los temas relativos a los textos leídos durante la materia.
- Remitir a materiales teóricos expuestos en el Blog en función de los contenidos y las necesidades de las clases presenciales.
- Proponer discusiones en torno a diferentes casos de reformulación, ya sea para determinar si las reformulaciones expuestas son adecuadas o no, o para proponer reformulaciones adecuadas.
- Comunicar información relativa al funcionamiento de la materia (fechas y características de la entrega de los trabajos prácticos, o de parciales, tareas, etc.)
- Enviar y recibir mensajes personales y grupales sobre diferentes cuestiones relativas a la materia.

Además de las funciones del sitio FB, se determinó con antelación que se invitaría a participar a todos los estudiantes de una de las comisiones del TLE. Esto permitiría establecer mayor vinculación entre el FB y la clase. Por otra parte, los estudiantes debían enviar la invitación desde sus cuentas.

Implementación de la propuesta

El espacio FB estuvo a cargo del docente de la comisión de Taller de Lectoescritura invitada a participar de esta experiencia.

Casi la totalidad de los estudiantes fueron incluyéndose en el espacio. Esta inclusión fue gradual: el 50% ya estaba incluido antes del primer parcial (un tercio de la cursada) y el resto se incluyó con posterioridad.

No todos los estudiantes participaban de la misma manera. Algunos solo eran espectadores pasivos del espacio. Un tercio de los estudiantes, por el contrario, participaban activamente, ya sea por medio del envío de mensajes, como con el comentario de las publicaciones propuestas por



el docente o, incluso, con publicaciones propias.

En cuanto a los comentarios a las publicaciones de la docente, se verificó un intercambio interesante de los estudiantes en torno a diferentes casos de reformulaciones.

Luego, se hacía evidente el aumento de la participación en situaciones en las cuales los estudiantes tenían inconvenientes de tipo "administrativo" (asistencia a clase, retiro de material en fotocopidora, etc.) o con los trabajos prácticos o los contenidos de la materia. En este sentido, cabe destacar que, al realizarse el último trabajo práctico, en el cual los estudiantes tenían que contestar a una pregunta de parcial comparando dos textos argumentativos, participaron estudiantes que no habían participado previamente y expresaron inconvenientes relativos al práctico.

En cuanto a las publicaciones propuestas por los estudiantes, algunos incluían materiales que habían rastreado en Internet sobre comentarios de las materias o solicitaban información sobre cuestiones administrativas (horarios, materiales, etc.). Por otra parte, cabe destacar que, ya avanzada la cursada y el uso de FB, los estudiantes se contestaban entre sí, sin esperar la intervención de la docente.

De acuerdo con las observaciones anteriores, es posible deducir dos hipótesis relativas al comportamiento de los estudiantes en FB:

- Al enfrentarse a inconvenientes en una tarea o respecto a alguna cuestión administrativa, su participación aumenta en cantidad y calidad.
- La participación de los estudiantes también se incrementa en la medida en que los estudiantes se familiarizan con el espacio FB.

Por último, al finalizar la cursada, se incorporó a los estudiantes a un grupo en FB llamado "Ex alumnos del Taller de Lectoescritura". El objetivo es continuar en contacto con los estudiantes a partir de compartir información sobre eventos en la UNGS y otros datos que les puedan resultar relevantes. Además, de este modo, si los estudiantes continúan como "Amigos" del sitio, se podría producir interacción entre estudiantes de diferentes cursadas. Actualmente se están diseñando estrategias para el logro de este fin.

Discusión de casos de reformulación a partir de publicaciones en el Muro

En el Muro se propuso discutir casos de reformulación en dos oportunidades. En la primera oportunidad, participaron dos estudiantes (los que se identificaron como MJ y JV). En la segunda, solo uno (MJ). Como se puede apreciar, los estudiantes que suelen participar de las discusiones son siempre los mismos.

En cuanto a la dinámica del primer caso, la intervención de la docente decía lo siguiente:



“Para practicar para el parcial del lunes, les propongo leer la siguiente frase: ‘La teoría de la evolución puede presentar malentendidos a poco de mencionar su nombre’
¿Cómo reformularían la frase anterior si solo pudieran conservar en la reformulación las palabras ‘la teoría de la evolución’?”

Luego de esta intervención, participaron MJ y JV, sucesivamente, cada una proponiendo su versión de la reformulación. Solo después de que la docente volvió a participar, los estudiantes intervinieron teniendo en cuenta lo dicho por su compañero.

En cuando a la dinámica del segundo caso, la intervención inicial de la docente decía:

“Seguimos practicando reformulación...¿Cómo reformularían la siguiente frase?

‘La selección natural decide cuáles de las millones de variables que conforman un ser vivo son conservadas en el largo camino hacia la complejidad’.”

Tras esta intervención, se produce una seguidilla de intervenciones en las cuales interactúan MJ, que propone versiones de la reformulación, y la docente, que revisa estas reformulación y señala errores o detalles mejorables. Finalmente, MJ escribe un mensaje personal (no público) a la docente proponiendo una versión de la reformulación y manifestando sus dificultades para reformular.

Evaluación del curso por parte de los estudiantes

Al finalizar la cursada, se solicitó a los alumnos que completaran una encuesta que se distribuyó a partir de un mensaje del mismo sitio de FB. Las preguntas de esta encuesta apuntaban a evaluar:

- La frecuencia de visita al sitio FB.
- Los materiales efectivamente utilizados por los estudiantes y sus preferencias respecto de estos materiales. En este sentido, se preguntaba también sobre el uso del Blog y los materiales allí presentes.
- Los temas faltantes, desde el punto de vista de los estudiantes.
- La apreciación general sobre el sitio FB.
- Los motivos por los cuales no se había participado o usado el sitio, en el caso de los estudiantes que no lo habían utilizado.

Un tercio de los estudiantes completaron este cuestionario. En general, estos estudiantes fueron quienes solían intervenir en el espacio. Hubo tres casos que no solían participar y, sin embargo, intervinieron respecto del cuestionario. Uno explicó las razones de su falta de participación. El resto respondió a la seguidilla de mensajes, pero sin responder al cuestionario. Incluso haciendo chistes, demostrando apreciación positiva sobre lo dicho por sus compañeros. En estos casos, se hipotetiza que habría intenciones de participación, pero dificultad para comprometerse con lo solicitado.

En relación con las respuestas de quienes sí respondieron el cuestionario, habría dos observaciones para destacar. Por un lado, los estudiantes expresaron haber utilizado el sitio con mucha frecuencia, en algunos casos diariamente. Les interesaba consultar tanto las publicaciones



sobre materiales y ejemplos de reformulación para discutir, como las relativas al funcionamiento diario de la materia (por ejemplo, información sobre entrega de trabajos prácticos). Por otro lado, los estudiantes manifestaron que al sitio no le había faltado nada, salvo la participación de ellos mismos. Es decir, los estudiantes valoran la interacción en este tipo de espacio y por ello critican al grupo que las intervenciones hayan sido escasas.

Conclusiones

En este artículo, se ha presentado los resultados del proyecto con el que se busca contribuir al desarrollo de las habilidades de reformulación productiva en los estudiantes preuniversitarios, a partir de materiales didácticos especialmente diseñados para ser ofrecidos a través de redes de aprendizaje. En particular, se describan dos experiencias realizadas en el marco de este proyecto: una en Moodle y otra en Facebook. Si bien las experiencias y sus análisis no son concluyentes, se puede aventurar algunas observaciones.

En principio, se plantea que FB es un espacio interesante para encontrarse con los estudiantes. De hecho, la experiencia demuestra que casi la totalidad de los estudiantes tienen una cuenta allí y se proponen como amigos del "Taller de lectoescritura". Sin embargo, se cree que este espacio por sí solo no alcanza cuando se trata de mejorar las habilidades de lectura y escritura. En este sentido, es necesario combinar el sitio con otras plataformas, como blogs e, incluso, con Moodle.

Por otra parte, es necesario perfeccionar las estrategias para promover la participación de los estudiantes y generar interacción entre ellos. Como muestran las experiencias hasta el momento desarrolladas, esta interacción permitirá mejorar las habilidades de reformulación, en particular, y las habilidades de lectura y escritura, en general. Cabe destacar, en relación con esto, que los propios estudiantes aspiran a realizar tareas mediante la interacción grupal como si buscaran la oportunidad de construir un sentido compartido para sus prácticas (Dillon, 2004).

Paralelamente, se considera fundamental el desarrollo de herramientas multimediales e interactivas para la práctica de las diferentes estrategias involucradas en la reformulación, en particular, y las estrategias de lectura y escritura, en general. Estas herramientas deberían apuntar al entrenamiento no solamente grupal sino también individual (de autocorrección). En este sentido, actualmente se encuentra diseñando, a partir de Moodle, ejercicios interactivos para el entrenamiento de las habilidades de comprensión de textos (explicativos y argumentativos), de definición de conceptos a partir de estos textos y reformulación de algunos de sus fragmentos. Estos materiales serán puestos a prueba con comisiones del TLE y el registro de lo realizado permitirá obtener conclusiones sobre el desempeño de los estudiantes en las diferentes actividades.



Si bien los datos aún son insuficientes y es necesario diseñar e implementar nuevos entornos virtuales y herramientas multimediales para confirmar la hipótesis sobre el tema, se sostiene que una *frecuentación* sostenida y andamiada de consignas sobre comprensión, definición de conceptos y reformulación haría posible que los alumnos mejoren las habilidades de lectura y escritura necesarias leer y escribir textos en la universidad.

También se cree que este objetivo se cumplirá si se logra proporcionar herramientas bien integradas a las clases del TLE, que puedan ser consultadas y utilizadas por todos los estudiantes.

Bibliografía

Avgerinou, M. D. (2009). Re-viewing visual literacy in the "Bain d'Images" era- *TechTrends*, 53 (2), 28-34.

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

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

Cubo de Severino, L (ed) (2007). *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. Córdoba: Comunicarte.

Dillon, P. (2004). Trajectories and tensions in the theory of information and communication technology in education. *British Journal of Educational Studies* Vol. 52 (2), 138-150.

Duart, J. & Sangrà, A. (comp.) (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Estienne V. & Carlino P. (2004). "Leer en la universidad. Enseñar y aprender una cultura nueva". *7º Congreso Internacional de promoción de la Lectura y el Libro*. Buenos Aires.

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

García, M. & Alvarez, G. (2010). Hacia una propuesta superadora de las dificultades de alumnos preuniversitarios en reformulaciones productivas del texto fuente. *Onomazein* 21 (1): 191-223.

Gros Salvat, B. (2000). *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Harasim L., Starr Roxanne Hiltz, T. & Teles, L. (1998). *Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red*. Barcelona: Editorial Gedisa.



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

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

López Casanova, M. (comp.) (2009). *Programa de la materia "Taller de Lectoescritura" del CAU-UNGS*, Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.

Martínez, M. C. (2002). *Estrategias de Lecturas y Escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Editorial Taller de Artes gráficas Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.

Martínez, M. C. (2006). *Curso virtual de Comprensión y composición de textos escritos*. Cátedra UNESCO Lectura y Escritura, DINTEV y Gobernación del Valle. Universidad del Valle. Cali, Colombia.

Narvaja de Arnoux, Di Stefano, E & M., Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos aires: EUDEBA.

Parodi, G. (2003). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva. Antecedentes teóricos y resultados empíricos*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
Parodi, G. (2005). *Comprensión de textos escritos*, Buenos Aires: Eudeba.

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

Reale, A. (2008) "Sabía que me gustaba escribir pero nunca pensé que fuera para tanto". Sobre la eficacia de bitácoras y diarios de escritor en el Taller de Expresión I. *Jornadas Académicas 2008 "Producir teoría, pensar las prácticas"*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Rincon B, E., Narváez, E. & Roldan Morales, C (2004). Enseñar a comprender textos escritos en la universidad: ¿qué y cómo se está haciendo? *Revista lenguaje* No. 32 (nov.): 183-211.

Salaverría, R. (2001). Aproximación al concepto de multimedia. Desde los planos comunicativo e instrumental. *Estudios sobre el mensaje periodístico* N.º 7, 383-395.

Scolari, C. (2004). *Hacer click*. Barcelona: Gedisa.

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



Scolari, C. (2009). Desfasados. Las formas de conocimiento que estamos perdiendo, recuperando y ganando. *Versión* Nº 22, 163-185.

Silvestri, A. (1998) *En otras palabras*. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito. Buenos Aires: Cántaro.

Solé, I. & Castells, N. (2004). Aprender mediante la lectura y la escritura: ¿Existen diferencias en función del dominio disciplinar? *Lectura y Vida*, 25 (4), 6-17.

Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

Vázquez, A. & Miras, M. (2004). Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura. Reunión Mente y Cultura: Cambios Representacionales en el Aprendizaje. Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue. Bariloche.

Cibergrafía

Alvarez, G., García, M. & Qués, Ma.E. (2010). Entornos virtuales de aprendizaje y didáctica de la Lengua. Una propuesta para mejorar las habilidades de reformulación productiva de estudiantes preuniversitarios. *Revista Q*, Nº 9, Volumen 5, 1-24. Disponible en <http://eav.upb.edu.co/RevQ/ediciones/12/343/343.pdf>

Gros Salvat, B. (2004). La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* Nº 5. Disponible en <http://www.uh.cu/static/documents/STA/La%20construccion%20conocimiento%20red%20Begona.pdf>

Kress, G. (2004). Reading Images: Multimodality, Representation and New Media. Disponible en <http://www.knowledgepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html>.

Llorens, Francesc; Capdeferro, Neus (2011). «Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 8, n.º 2, págs. 31-45. UOC. Disponible en <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v8n2-llorens-capdeferro/v8n2-llorens-capdeferro>

Revista Q

Revista electrónica de divulgación académica y científica
de las investigaciones sobre la relación entre



Educación, Comunicación y Tecnología

ISSN: 1909-2814

Volumen 06 - Número 12

Enero - Junio de 2012

Una publicación de la Facultad de Educación de la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana, con el sello de la Editorial UPB.



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

revista.q@upb.edu.co

Circular 1ª 70-01 (Bloque 22C)

Teléfono: (+57) (+4) 448 83 88 ext. 13252

Medellín-Colombia-Suramérica