

EL USO DE LA PLATAFORMA EDUCATIVA MOODLE EN UN CURSO DE COMPETENCIA LECTORA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (ILE)

The Use of the Educative Platform MOODLE in an English as a Foreign Language (EFL) Reading Comprehension Course

Sergio Alonso Lopera Medina

Universidad de Antioquia - UdeA
Escuela de Idiomas
Calle 67, Nro. 53-108, bloque 11, of. 105
Medellín, Colombia
slopera@idiomas.udea.edu.co
serggiolop@hotmail.com

RESUMEN

La educación a distancia virtual toma cada vez más un espacio importante en los contextos educativos. Este artículo reporta el uso de la plataforma MOODLE en un curso de competencia lectora en inglés como lengua extranjera (ILE) para estudiantes de posgrado en Medellín, Colombia. Se analizaron tres secciones de trabajo de la plataforma: comunicación, contenidos materiales y actividades. Como método de investigación se utilizó el estudio de caso y la información se recolectó a través de seis instrumentos y técnicas: cuestionarios, observaciones, entrevistas a profundidad, grupo focal, diario del profesor y las herramientas de la plataforma MOODLE. Los resultados indican que los correos electrónicos se usan con frecuencia en la comunicación. Con relación a los contenidos, estos son graduales. Finalmente, los estudiantes tuvieron una gran participación en la sección de actividades.

Palabras clave: MOODLE, inglés como lengua extranjera, lectura.

ABSTRACT

Web-based distance education is becoming more important in education settings. This article reports the use of the platform MOODLE in an English as a Foreign Language (EFL) reading comprehension course offered to graduate students in Medellín, Colombia. Three sections from the platform were analyzed: communication, content materials, and activities. A case study was implemented as research method and six instruments and techniques were used to collect data: questionnaires, observations, in-depth interviews, focus group, diary of the teacher, and tools from the platform MOODLE. Findings support that e-mails were the most common way to communicate among participants. Regarding content materials, these are graded. Finally, students showed great participation in the activity section.

Key words: MOODLE, English as a Foreign Language, reading.

L'emploi de la plate-forme éducative MOODLE dans un cours de compétence de lecture en anglais langue étrangère (ALE)

RÉSUMÉ

La formation à distance sur Internet est de plus en plus importante dans le domaine éducatif. Cet article porte sur l'emploi de la plate-forme MOODLE dans un cours de compétence de lecture en anglais langue étrangère (ALE) chez des étudiants de master à Medellín en Colombie. Trois sections de travail de la plate-forme ont été analysées : communication, contenus matériels et activités. L'étude de cas a été la méthode de recherche employée et l'information a été recueillie à l'aide de six instruments et techniques : questionnaires, observations, interviews en profondeur, groupes de discussion, journal du professeur et outils de la plate-forme MOODLE. D'après les résultats, le courriel est employé fréquemment pour la communication, les contenus sont graduels et les étudiants ont beaucoup participé à la section d'activités.

Mots clés : MOODLE, anglais langue étrangère, lecture.

O uso da plataforma educacional MOODLE em um curso de competência leitora em inglês como língua estrangeira (ILE)

RESUMO

A educação a distância virtual ganha cada vez mais um espaço importante nos contextos educacionais. Este artigo demonstra como se usa a plataforma MOODLE em um curso de competência leitora em inglês como língua estrangeira (ILE) para estudantes de pós-graduação em Medellín, Colômbia. Foram analisadas três seções de trabalho da plataforma: comunicação, conteúdos materiais e atividades. Como método de análise, foi utilizado o estudo de caso e a informação foi colhida através de seis instrumentos e técnicas: questionários, observações, entrevistas a profundidade, grupo focal, diário do professor e ferramentas da plataforma MOODLE. Os resultados indicam que os e-mails são utilizados frequentemente na comunicação e, quanto aos conteúdos, estes são progressivos. Finalmente, observou-se que os estudantes tiveram uma grande participação na seção de atividades.

Palavras chave: MOODLE, inglês como língua estrangeira, leitura.

Recibido: 18/05/12

Aceptado: 18/09/12

EL USO DE LA PLATAFORMA EDUCATIVA MOODLE EN UN CURSO DE COMPETENCIA LECTORA EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (ILE)

1. INTRODUCCIÓN

La educación a distancia virtual toma cada vez una fuerza mayor debido a factores sociales, económicos, técnicos y culturales. También, las instituciones educativas enfrentan presiones tales como brindar acceso a un número mayor de usuarios, ofrecer cursos de capacitación continua, o utilizar plataformas educativas para montar los cursos que usualmente se han ofrecido en la modalidad presencial (Stern, 2004).

El estudio reportado en este artículo se inserta en este entorno educativo ya que describe el uso de la plataforma MOODLE en un curso de competencia lectora en inglés como lengua extranjera. Se inicia con la revisión de la literatura y luego se presenta la metodología. Después se describen los resultados y se exponen las conclusiones e implicaciones del estudio.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

La educación a distancia virtual se apoya en el uso de las tecnologías informáticas y de telecomunicaciones sin tener limitantes espacio-temporales (Facundo, 2003). La educación a distancia virtual es

una estrategia educativa basada en el uso intensivo de las nuevas tecnologías, estructuras operativas flexibles y métodos pedagógicos altamente eficientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permiten que las condiciones de tiempo, espacio, ocupación o edad de los estudiantes no sean factores limitantes o condicionantes para el aprendizaje... (García, 2002).

Esta modalidad permite manipular, archivar, complementar o transformar la información de una manera dinámica entre los usuarios (Fainholc, 2000). Una de las plataformas que ofrece una gran variedad de herramientas para la interacción educativa a distancia virtual es MOODLE.

2.1 Plataforma MOODLE

MOODLE, o *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Entorno modular de aprendizaje dinámico orientado a objetos), es una de las plataformas de mayor uso en las instituciones de educación superior en Colombia. Se basa en el modelo socioconstructivista y tiene como fin un aprendizaje en colectivo y comunitario, favoreciendo la construcción del conocimiento (Ardila y Bedoya, 2006). Esta plataforma ofrece una gran cantidad de herramientas interactivas donde la información puede tener entornos de video y audio, brindando múltiples opciones a los usuarios. MOODLE ofrece la opción de colgar elementos didácticos, desde un simple documento Word hasta un recurso en flash donde se explica un tema determinado. Además, dispone de diferentes instrumentos de recolección de información para efectos de seguimiento de aprendizaje.

A continuación se hace una descripción general de la plataforma y se enfatizan tres secciones importantes de trabajo (tomado de <http://moodle.org/course/view.php?id=11>):

1) Sección de comunicación

Esta sección facilita la interacción entre los participantes y se puede hacer mediante:

- **Correos electrónicos:** la plataforma se puede alinear con los correos personales de los participantes.
- La opción **foros**, que se constituye en una forma de debatir y resolver dudas por los participantes. Hay cinco tipos diferentes de foros:
 1. Cada persona plantea un tema. En esta opción cada persona puede plantear un nuevo tema de debate (y todos pueden responder).
 2. Un debate sencillo. En esta opción se hace un intercambio de ideas sobre un solo tema, todo en una página. Esta es una buena opción cuando se quiere hacer debates cortos y concretos.
 3. Foro P y R (Pregunta y Respuestas). Los usuarios primero brindan sus puntos de vista antes de ver los mensajes de los demás.
 4. Foro general con formato de Blog. Aquí se abre un foro donde una persona puede iniciar un nuevo debate en cualquier momento y en el que los temas de discusión se muestran en una página con enlaces "Discute este tema".

5. Foro para uso general. Es un foro abierto donde cualquiera puede empezar un nuevo tema de debate sin importar el momento. Este foro es adecuado para uso general.

- La opción de **chat**, que permite a los usuarios interactuar de una manera sincrónica.
- La opción de **consulta**: permite hacer una pregunta para que todos los usuarios participen con sus posibles respuestas.
- La opción **charla**: permite el intercambio asincrónico entre el profesor y un alumno de manera privada.
- La opción **tarea**. Mediante ella el docente asigna trabajos para que los estudiantes los hagan de manera individual o grupal. Los alumnos pueden enviar sus tareas en diferentes formatos (doc, pdf, ppt, wav, odt, entre otros).

2) Sección de contenidos materiales

Esta sección ayuda a presentar la información del curso y se puede hacer desde una manera simple, como una lectura, hasta una presentación interactiva.

- La opción **mapa conceptual** permite mostrar la temática general de un módulo de manera visual.
- Mediante la opción **lecciones** se puede mostrar la información de una manera estructurada y hacer un conjunto de páginas enlazadas.
- La opción **glosario** permite a los participantes crear y mantener una lista de definiciones, igual que un diccionario. Las entradas del glosario pueden enlazarse automáticamente con cualquier lugar del curso en que aparezcan los conceptos y palabras.
- **SCORM** y **AICC** son un conjunto de especificaciones que permiten la interoperabilidad, la accesibilidad y la reutilización de los contenidos de aprendizaje basados en la Web. El módulo SCORM/AICC permite que se incluyan en el curso paquetes SCORM/AICC.
- Por medio de la opción **Wikis** se presenta la información para que los usuarios la editen o hagan cambios en ella.
- Se pueden agregar descripciones con imágenes en la página principal del curso por medio de la opción **etiqueta**.

3) Sección de actividades

Esta sección permite que los usuarios realicen trabajos en el curso. Las actividades van encaminadas a reforzar el aprendizaje; algunas de ellas son:

- El **cuestionario**, opción que permite al profesor diseñar y aplicar cuestionarios con preguntas tipo opción múltiple, verdadero/falso, coincidencia y otras. Cada intento es registrado y el profesor puede elegir si hacer comentarios de retroalimentación y/o mostrar las respuestas correctas. El docente también puede limitar el tiempo de respuesta (cronómetro - reloj) y la fecha de entrega.
- Las **evaluaciones** son un tipo de cuestionario que permite tener una visión de los procesos de aprendizaje. La evaluación puede ser automática, en la que la plataforma corrige inmediatamente un ejercicio con una retroalimentación, o manual, donde el profesor corrige y evalúa los ejercicios. El resultado de las evaluaciones se puede mostrar en gráficos estadísticos.
- Las **tareas**, mediante las que el docente asigna un trabajo a los alumnos que estos deberán preparar en algún medio digital —en cualquier formato— y remitirlo, subiéndolo al servidor. Las tareas típicas incluyen ensayos, proyectos, informes, entre otros.
- Los **talleres** son una especie de tarea que el profesor asigna; el estudiante los elabora y los entrega al profesor. También se puede limitar el tiempo y la fecha de entrega.
- La opción de **consulta** es una encuesta simple que le permite al profesor hacer una pregunta y especificar diferentes opciones de respuesta.
- La opción **encuesta** le permite al docente realizar diferentes tipos de encuestas (COLLES, ATTLS) e incluye el muestreo de incidentes críticos.
- Por medio de la opción de **enlaces** los usuarios pueden interactuar con recursos de aprendizaje y actividades de otros sitios.

Además, la plataforma MOODLE ofrece diferentes herramientas para la base de datos que les permiten a los participantes crear, mantener y buscar información en un banco de registros. El formato y la estructura de estas entradas pueden ser ilimitadas y también pueden incluir imágenes, archivos, URL, números y textos, entre otras. Además, el docente puede

tener un total seguimiento y control de cada actividad de los estudiantes ya que la plataforma crea un registro por cada usuario el cual detalla información sobre las actividades que cada uno hace, por ejemplo tiempo de trabajo, número de intentos en cada actividad, preguntas sobre una temática específica. Finalmente, la plataforma ofrece diferentes formas de trabajo con grupos de estudiantes: 1) con un solo grupo, 2) grupos separados (cada estudiante sólo puede ver su propio grupo; los demás son invisibles); 3) grupos visibles (cada estudiante trabaja dentro de su grupo pero también puede ver a los otros grupos).

2.2 Lectura en una segunda lengua

Leer en una segunda lengua es una habilidad esencial en los contextos académicos. El papel del lector es crucial ya que este debe construir el significado de una manera activa (Anderson, 2003). La lectura es un “proceso interactivo entre un lector y un texto. El lector debe interactuar dinámicamente con el texto con la intención de entender su mensaje” (Alyousef, 2005: 144). Para que el proceso de lectura se realice adecuadamente, el lector debe poseer dos tipos de conocimiento: conocimiento lingüístico y conocimiento previo (Alyousef, 2005). En el nivel lingüístico, el lector debe estar familiarizado con el vocabulario, las estructuras gramaticales, las oraciones, entre otros aspectos. Con relación al segundo, es importante que el lector tenga algún tipo de conocimiento previo del tema a tratar en la lectura.

Del mismo modo, el lector debe poseer algunas habilidades y competencias generales para que el proceso de comprensión de lectura en una segunda lengua se establezca: conocimiento y estructura del vocabulario, habilidades de reconocimiento automáticas, conocimiento formal de la estructura discursiva, estrategias de monitoreo, conocimiento metacognitivo, etc. (Alyousef, 2005). Por otro lado, para que se realice una lectura fluida, es necesario que el lector aplique los procesos de nivel inferior y los procesos de nivel superior. Los primeros se relacionan con los elementos lingüísticos tales como la gramática y el vocabulario, y los segundos se relacionan con realizar interpretaciones de la lectura (Grabe y Stoller, 2002).

La lectura involucra también varios procesos cognitivos ya que el lector debe predecir, realizar hipótesis, unir ideas, prestar atención o memorizar al leer (Cassany, 2006; González, 2000; Grabe y Stoller, 2002; Weir, 1993). Los procesos cognitivos se hacen mucho más complejos en una segunda lengua debido a que el lector normalmente no tiene una gran familiaridad con su gramática, sintaxis, o cultura (Cassany, 2006). Por esta razón tiene que hacer un esfuerzo mayor.

2.3 Enfoque de estrategias de lectura

Una de las formas para guiar al lector a sobrepasar los procesos complejos de leer en una segunda lengua es a través del enfoque de estrategias de lectura (Chamot, Barnhardt, El-Dinary y Robbins, 1999; Janzen, 2001; Lopera, 2012). Con este enfoque, el docente realiza precisiones conceptuales sobre las estrategias de lectura en el nivel didáctico y luego demuestra con ejemplos la forma en que se deben aplicar. Cuando el estudiante es guiado a través de esta metodología, logra de manera consciente desempeñarse adecuadamente según la necesidad que tenga (Nunan, 1996).

Las siguientes actividades se pueden realizar dentro del aula de clase para mejorar el proceso de lectura (Janzen, 2001: 369):

- a. Discusión explícita de las estrategias de lectura y en qué momento utilizarlas.
- b. Modelaje de aplicación de las estrategias de lectura por parte del docente.
- c. Lectura en voz alta y compartir el proceso mientras se practican las estrategias de lectura.
- d. Discusión dentro del salón de clase.
- e. Práctica con material de apoyo del contenido del curso.

Algunos investigadores han confirmado que cuando el estudiante aplica el enfoque de estrategias de lectura en una segunda lengua, tiende a desenvolverse más eficazmente (Arismendi, Colorado y Grajales, 2011; Block, 1986; Carrell, 1998; Lopera, 2012; Mikulecky y Jeffries, 2004; Osorno y Lopera, 2012; Poole, 2009).

3. METODOLOGÍA

Esta investigación se basó en el enfoque cualitativo y se aplicó el estudio de caso (Creswell, 2007; Yin, 2003). Asimismo, la investigación se enmarca en un estudio descriptivo múltiple con un análisis de datos que sigue la interpretación integral de la realidad, la cual tiene como objetivo crear nueva información para efectos educativos. Se aplicaron diferentes instrumentos de recolección de información y se triangularon los datos cuando se categorizó la información (Freeman, 1998; Merriam, 1998; Tellis, 1997). Del mismo modo, se incluyó constantemente a los participantes para validar la información (Willis, 2007). Finalmente, los estudiantes firmaron un formato de consentimiento en el que constaba que su participación en el proyecto era voluntaria y que la información se iba a utilizar solo para procesos investigativos.

3.1 Contexto de la investigación

Uno de los requisitos de los estudiantes de posgrado en especializaciones de la Universidad de Antioquia es certificar su competencia lectora en lengua extranjera antes de iniciar el segundo semestre de sus estudios. Existen dos opciones para certificar: a través de una prueba de suficiencia en lectura o tomando un curso presencial de lectura en lengua extranjera. En el año 2007, se ofreció una nueva opción de certificación cuando el grupo de investigación EALE (Enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras) diseñó un curso de competencia lectora en inglés en la modalidad a distancia virtual en la plataforma MOODLE. Dos años más tarde, el grupo EALE tomó la decisión de comparar los efectos de esta modalidad con la presencial e implementó el proyecto de investigación “Efecto de las modalidades de instrucción presencial y virtual en la comprensión de lectura en inglés en los posgrados de la Universidad de Antioquia.”

3.2 Descripción del curso

El curso “Competencia lectora en inglés para posgrados” tuvo una duración de 120 horas y los participantes le dedicaron 10 horas semanales durante la intervención pedagógica. El curso se diseñó en cinco unidades temáticas en la plataforma MOODLE y se brindó, además, una unidad

The screenshot shows a web-based course management system. At the top, there is a header with the logo of the 'Programa Integración de Tecnologías de la Información y la Comunicación a la Docencia' and the text 'Extensión - UDEA - Reading compr Inv'. Below the header, there is a navigation menu on the left with sections for 'Personas', 'Actividades', and 'Cursos'. The main content area is titled 'Diagrama de temas' and features a central graphic with the text 'Competencia lectora'. Below the graphic, there is a welcome message in Spanish: 'Bienvenidos al curso de competencia lectora en inglés para posgrados. Con este curso, la Sección Servicios de la Escuela de Idiomas busca desarrollar habilidades de lectura en una lengua extranjera que le permitan al estudiante tener acceso a bibliografía y a información en inglés. Recuerden que el éxito de este curso depende en gran parte del compromiso y la dedicación de ustedes como estudiantes. Yo por mi parte, como profesor del curso, estaré atento a todas sus sugerencias y les ayudaré a solucionar todos los problemas que ustedes tengan.' Below the message, there is a profile for 'Jorge Hugo Muñoz Marín', Docente Escuela de Idiomas, Universidad de Antioquia. At the bottom, there is a section for 'Información general sobre el curso' with a sub-section for 'Objetivos'.

Figura 1. Pantalla general del curso “Competencia lectora en inglés para posgrados”

introdutoria donde se consignó toda la información general del curso: objetivos, contenidos, evaluación, recomendaciones, recursos, cronogramas de actividades, links de práctica de temas de lectura y diccionarios en línea. En la figura 1 se puede observar la pantalla general del curso.

Además, en cada unidad se activaban foros y chats para la discusión grupal. Asimismo, a cada unidad se le dio un nombre temático e incluía los objetivos, un mapa esquema de trabajo, una introducción, teoría y ejemplos de cada tema con presentaciones en video y *Power Point*, práctica que incluía ejercicios y talleres con lecturas con el audio incorporado, links para reforzar o hacer ejercicios de práctica, bibliografía y cibergrafía. Con respecto a la evaluación, esta se realizó mediante los talleres y exámenes de las unidades. A cada unidad se le asignó un 20% de la evaluación total. Los resultados se dieron a los participantes en forma cuantitativa (1 la puntuación más baja, 5 la más alta) y también se añadió un comentario cualitativo en cada

ejercicio. Finalmente, se programó la plataforma para que hiciera evaluación manual y automática en algunos ejercicios, y los estudiantes tenían la opción de dos o tres intentos para corregirlos. Sin embargo, los exámenes solo tenían la opción de un intento. Las explicaciones y las presentaciones en *Power Point* se hicieron en español, mientras que las lecturas y los ejercicios se presentaron en inglés.

La descripción detallada de las unidades es la siguiente:

Unidad	Nombre	Tema
1	La palabra y sus significados	Uso del diccionario, partes de la oración, cognados, afijos, deducción de significado por contexto.
2	Estrategias de lectura	Predicción, lectura global y de pesquisa, interpretación de gráficos.
3	Desarrollo de habilidades de lectura	Estructura de una oración, tema, idea principal, referentes.
4	Métodos de organización de textos	Causa y efecto, comparación y contraste, descripción, narración, argumentación, clasificación, categorización.
5	Lectura crítica	Hecho y opinión, tono, argumentación.

3.3 Participantes

3.3.1 El profesor

El profesor es Magíster en Enseñanza de las Lenguas Extranjeras y posee una amplia experiencia enseñando cursos de competencia lectora a nivel presencial. Sin embargo, esta fue su primera experiencia de enseñanza de un curso en la modalidad a distancia virtual. El docente tenía una gran motivación para dictar este curso y formaba parte del grupo de investigación.

3.3.2 Los estudiantes

El curso inició con 38 estudiantes (13 del sexo masculino y 25 del sexo femenino) y finalizó con 30. Las edades oscilaban entre 23 y 49 años. Muy pocos estudiantes tenían experiencia con cursos a distancia virtual. Algunos expresaron que habían tomado cursos en el SENA (Servicio Nacional de Aprendizaje). Todos los estudiantes estaban matriculados en el primer semestre de Especialización de Derecho de diferentes áreas: derecho constitucional, derecho en familia, derecho administrativo, seguridad social. En cuanto a los ocho estudiantes que no finalizaron el curso, esto obedece a que tomaron la prueba de suficiencia y la aprobaron cuando estaban en el curso.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para recolectar la información, se utilizaron las técnicas e instrumentos de investigación que se mencionan a continuación: cuestionarios, observaciones, entrevistas a profundidad, grupo focal, diario del profesor y las herramientas de la plataforma MOODLE. A continuación se hace una descripción pormenorizada de cada técnica e instrumento.

- **Cuestionarios:** se usaron cuatro instrumentos para verificar la interacción y el proceso de aprendizaje en la plataforma: autoevaluación, motivación, evaluación del profesor, evaluación de la plataforma. En los cuestionarios había preguntas abiertas, cerradas y de múltiple escogencia.
- **Observaciones:** se analizó el contenido del curso, los ejercicios y evaluaciones de cada unidad, los foros y las sesiones de chats. También se analizaron los correos electrónicos entre el profesor y los estudiantes. Los investigadores categorizaron la información cuando analizaron la interacción, la manera de comunicación y la participación de los estudiantes en el curso.
- **Grupo focal:** se invitó a los estudiantes a participar en un grupo focal para que expresaran su proceso de aprendizaje en la plataforma MOODLE. Se programaron dos sesiones y asistieron 16 estudiantes en total (ocho en cada una). Las sesiones fueron grabadas y se hizo la transcripción.

- **Entrevistas a profundidad:** se seleccionaron y entrevistaron dos estudiantes como elementos claves: el que obtuvo la mejor nota en el curso y el que expresó el mayor número de dificultades durante la intervención pedagógica.
- **El diario del profesor:** el profesor consignaba todas sus observaciones y reflexiones en un diario de campo. Allí reportaba todos los elementos positivos y negativos del curso dictado en la plataforma MOODLE.
- **Herramientas de la plataforma MOODLE:** se analizaron las diferentes herramientas de la plataforma: foros, chats, correos electrónicos, ejercicios y evaluaciones.

4. RESULTADOS

Para la descripción de los resultados se tuvieron en cuenta las tres secciones principales de la plataforma MOODLE: sección de comunicación, sección de contenidos de materiales y sección de actividades.

4.1 Sección de comunicación

El uso del correo electrónico era el medio de comunicación más usado entre el profesor y los estudiantes. El profesor expresó en su diario:

“Parece ser que el correo electrónico es la manera más rápida para obtener una respuesta a una duda por parte del profesor”.

A manera de ejemplo, se cita lo que expresó el estudiante que obtuvo la mejor nota en la entrevista a profundidad con relación al gran uso de los correos electrónicos:

“... utilicé mucho el e-mail...”

Los investigadores analizaron los mensajes de los correos electrónicos y observaron que el contenido de muchos reflejaba dudas de uso de la plataforma o de confirmación de entrega de trabajos. Por otro lado, el análisis profundo de la gran utilización de los correos permitió detectar que los estudiantes los usaban para que su imagen en público no fuera

negativa. Este hecho concuerda con lo que otros investigadores (Boiling, 2008; Muñoz y González, 2010) sostienen, en el sentido de que las formas públicas de comunicación ponen en riesgo la imagen de los participantes y por esto optan por comunicarse de una manera más privada. De hecho, el profesor comentó en su diario:

“... por consiguiente, ellos (los estudiantes) no prefieren usar los foros para estar en ‘público’; los estudiantes tienen la tendencia a usar el correo electrónico”.

Con relación a los chats, cuando el docente programaba reuniones sincrónicas, pocos estudiantes acudían a la cita (entre dos y cinco). Algunos de ellos argumentaban que era difícil a esa hora y fecha por razones de trabajo o familiares. Los pocos que asistían hacían preguntas relacionadas con las fechas o extensión de tiempo de los exámenes, el uso de la plataforma, las evaluaciones, o expresaban sentimientos de satisfacción con el curso. Estos son algunos ejemplos de lo que los participantes expresaron en los cuestionarios y en los foros:

“Profe, he tenido muchas dificultades para ingresar al curso”.

“Profe, estoy preocupada porque la plataforma me da la nota de cero y yo sé que la respuesta la tenga buena”.

“Estoy muy contento en el curso y ya no tengo dificultades para ingresar al curso”.

“Profesor, la plataforma no me lee los trabajos con Office 2007”.

En cuanto al uso de los foros, los investigadores encontraron que estos también se empleaban para referirse a aspectos de uso técnico de la plataforma, a las evaluaciones, o para agradecer y felicitar al profesor por su trabajo de acompañamiento a los estudiantes. A continuación se citan algunos de los comentarios que hicieron los estudiantes al respecto:

“Profe, el link del gráfico 2 no funciona”.

“Profesor, las notas de los ejercicios me salen en cero”.

“Muchas gracias por las oportunas respuestas a nuestras dudas”.

Las tareas se hicieron individualmente; el docente nunca asignó tareas en parejas o grupales. En su diario, el profesor expresó que la falta de interacción entre los estudiantes era cuestión de actitud por parte de ellos:

“Tengo la sensación de que los estudiantes en esta modalidad no tienen muchos deseos de trabajar en grupos, ellos están más atentos a realizar los ejercicios”.

Sin embargo, los investigadores analizaron con mayor detenimiento este elemento y concluyeron que el profesor nunca incentivó la participación grupal entre los estudiantes.

Finalmente, los investigadores notaron que una de las observaciones más frecuentes en los correos y foros se relacionaba con el uso de la plataforma para ingresar y realizar los ejercicios. Los estudiantes le preguntaban con frecuencia al docente cómo usar la plataforma. Uno de ellos expresó en el cuestionario de evaluación del curso:

“Creo que la explicación de cómo usar los cuestionarios debería ser más completa, al comienzo tuve muchas dificultades...”

4.2 Sección de contenidos materiales

Con relación a los contenidos y diseño de materiales, los estudiantes tuvieron algunas dificultades que obedecían más a factores técnicos o de procedimiento que académicos. En ocasiones algunos estudiantes (nueve en total) no subrayaban los ejercicios o no pegaban las respuestas en el lugar adecuado. Por ejemplo, un estudiante comentó en el grupo focal:

“También hubo una parte donde las evaluaciones, cuando teníamos que subrayar o seleccionar con otro color, yo las hice todas, todas, las envié y cuando las envié no aparecía ni subrayada ni con ningún color, entonces tenía que volver...”

También, los estudiantes realizaban los ejercicios en los últimos días de cierre de la unidad y en algunas ocasiones pedían extensión de la fecha límite; el profesor comentó en el diario:

“... cuando se acerca la fecha límite de cierre de la unidad, los estudiantes inician a hacer todos los ejercicios y es por eso que algunos no alcanzan a finalizar y piden una extensión de tiempo”.

Algunos participantes no leían ciertos pasajes de teoría y realizaban inmediatamente los ejercicios de aplicación. El profesor expresó:

“He notado que algunos estudiantes no leen la teoría y van inmediatamente a resolver los ejercicios”.

En ocasiones, tampoco hacían uso de otro intento para corregir los ejercicios. Sin embargo, cuando querían mejorar la nota, le pedían al profesor el uso de un segundo intento pero algunas veces fuera de la fecha estipulada para la entrega del ejercicio. El profesor argumentó:

“También he notado que los estudiantes no hacen uso del segundo intento aún cuando su primer intento no fue lo suficientemente bueno. Sin embargo, cuando se dan cuenta que pueden mejorar la nota, ellos piden el segundo intento pero por fuera de la fecha de cierre del ejercicio”.

Finalmente, siete estudiantes se quejaron del reloj temporizador de cada uno de los exámenes de unidad. A manera de ejemplo se cita lo que expresó un estudiante en uno de los foros:

“... y el relojito que aparece en los exámenes incomoda”.

En lo que respecta la estructura de los materiales y el diseño del curso, los investigadores concluyeron que los temas eran graduales, y de los 30 estudiantes que finalizaron el curso, 26 no tuvieron dificultades complejas con el acceso a la información que se presentaba. Por ejemplo, uno de ellos expresó en el grupo focal:

“Orden y coherencia en los temas y en los ejercicios y en las actividades como muy organizados empezaba como de lo fácil a lo más difícil”.

4.3 Sección de actividades

Los estudiantes tuvieron una gran participación y desempeño de aprendizaje en las diferentes actividades de la plataforma MOODLE. En relación con las evaluaciones, aproximadamente 28 de ellos mostraron un buen desempeño durante el curso; al respecto, el profesor expresó en su diario de campo:

“He estado analizando los resultados a las evaluaciones y los estudiantes están haciendo un buen trabajo”.

Los participantes tomaron una prueba de comprensión de lectura antes de la intervención pedagógica y otra al final. Los exámenes eran simulaciones de pruebas estandarizadas como la del TOEFL, en los que se evaluaron tema, idea principal, referencia, información de pesquisa, entre otros aspectos. Los resultados son los siguientes:

Cuadro I
Estadística de las pruebas

Estadística de exámenes	Curso a distancia virtual	
	Inicio	Final
Número de observaciones	21	21
Mínimo	4,000	6,000
Máximo	14,000	12,000
Media	11,000	10,000
Mean	10,095	9,857
Variación (n-1)	15,390	2,329
Desviación estándar (n-1)	3,923	1,526

Al hacer la comparación del promedio ponderado (*mean*) en las dos pruebas, se puede observar que disminuyó y puede mirarse como un efecto negativo. Sin embargo, la desviación estándar disminuyó, lo que permite concluir que el curso homogeneizó académicamente a los estudiantes. Finalmente, los investigadores observaron que los participantes tomaron menos tiempo para resolver la segunda prueba que la primera y concluyeron que hubo una mejor aplicación de estrategias de lectura.

Los estudiantes también tuvieron una gran participación en los cuestionarios y en las tareas diseñadas en el curso. Lo anterior se evidenció en aproximadamente 29 de un total de 30 que finalizaron el curso. Realizaron los ejercicios en los cuestionarios de una manera ágil y productiva. Sin embargo, 10 participantes se quejaron de la gran cantidad de ejercicios que se diseñaron. Por ejemplo, uno de los ellos expresó en el grupo focal:

“Habían muchos ejercicios en la plataforma”.

El docente también hizo la observación de la gran cantidad de ejercicios para evaluar. De hecho, en una de sus reflexiones en el diario de campo expresó que estaba atrasado para corregir los ejercicios:

“Tengo que admitir que al final de esta unidad no he podido terminar de evaluar y corregir los ejercicios”.

Del mismo modo, 11 estudiantes argumentaron que había unas unidades demasiado extensas y, debido a sus diferentes roles de trabajadores, estudiantes y padres de familia, se sentían atrasados en el curso. Uno de los dos participantes de la entrevista a profundidad expresó lo siguiente:

“... unas unidades demasiado largas...”

“... yo nunca pensé que eso fuera a tomar tanto tiempo, hubo una unidad, yo no me acuerdo cuál, pero hubo una unidad que yo puedo decir que le trabajé casi todos los días... y cuando se terminó el tiempo me faltaban la mitad de los ejercicios...”

El profesor comentó en su diario de campo que la falta de corrección oportuna de la gran cantidad de ejercicios tuvo como consecuencia que los estudiantes no tuvieran la opción de un segundo intento para corregir:

“Tengo que admitir que al final de esta unidad no he podido terminar de evaluar y corregir los ejercicios y como consecuencia los estudiantes no tienen la opción de corregir”.

Del mismo modo, el docente expresó que la retroalimentación que brindaba era limitada debido a la gran cantidad de ejercicios:

“La gran cantidad de ejercicios afectó el proceso de retroalimentación de estos”.

En los cuestionarios de autoevaluación, aproximadamente 20 estudiantes expresaron que los ejercicios y explicaciones del curso ayudaron a aprender a leer en una lengua extranjera. Por ejemplo, uno de ellos señaló:

“Del curso puedo decir que aprendí muchísimo y afiancé conceptos que tenía olvidados o que recordaba poco. Entre los aspectos que puedo resaltar son: Se me hace relativamente fácil leer textos en inglés, enriquecí mi vocabulario, leo e interpreto gráficas con menos dificultad, distingo entre los diferentes clases de textos, analizo y saco ideas principales de los textos, se me hace fácil usar el diccionario y usar recursos tecnológicos que antes no conocía. Aprendí mucho y quede muy motivado para seguir estudiando más del idioma”.

Finalmente, una de las observaciones más sobresalientes fue el resultado de los cuestionarios y ejercicios de calificación manual. Cuando los cuestionarios se programaban para que el estudiante respondiera y el profesor los calificara luego, la plataforma arrojaba una calificación de cero (0,0) por defecto antes de que el docente hiciera la corrección. Aunque el profesor les avisó que la plataforma arrojaba esta información, los estudiantes mostraron un alto grado de ansiedad. A esto el profesor argumentó en su diario de campo:

“... los ejercicios que se supone que los evalúa el profesor y no automáticamente, y aunque se les ha explicado varias veces el proceso de la evaluación manual, los estudiantes muestran mucha ansiedad cuando finalizan un ejercicio y ven una nota de cero (0,0) en sus evaluaciones”.

5. CONCLUSIONES

Este artículo ha reportado el uso de la plataforma MOODLE en un curso de competencia lectora en inglés como lengua extranjera. El análisis de esta experiencia permite concluir lo siguiente:

- En el nivel de la sección de comunicación, se concluye que el correo electrónico fue la forma de comunicación más utilizada. Vale la pena resaltar que un gran contenido de la comunicación estaba dirigido a resolver preguntas técnicas de acceso, uso de la plataforma, confirmar fechas o entrega de trabajos. Por otro lado, la interacción de comunicación se estableció principalmente entre el profesor y los estudiantes y hubo muy baja interacción entre los participantes.
- Con relación a la sección de contenidos de materiales, se concluye que los temas eran graduales y que los estudiantes no tuvieron dificultades complejas con el acceso a la información que se presentaba. Sin embargo, algunos de los problemas que tuvieron se relacionaron con factores técnicos o de procedimiento.
- Los estudiantes mostraron una gran participación en la sección de actividades y se evidencia que tuvieron un gran desempeño en el curso. No obstante, tanto los estudiantes como el profesor hicieron la observación sobre el número excesivo de ejercicios y la extensión de las unidades. El docente anotó que el gran número de ejercicios originó una retroalimentación limitada a los estudiantes.
- Finalmente, los estudiantes mostraron un alto grado de ansiedad cuando entregaban una actividad manual y la plataforma les brindaba una evaluación de cero (0,0) por defecto.

6. IMPLICACIONES

La primera implicación surge por el hecho de que los estudiantes no tuvieron interacción académica entre ellos. Sería muy productivo que el docente iniciara el chat con una pregunta o la aplicación de un ejercicio específico de estrategia de lectura para motivar a los estudiantes a interactuar. También podría asignar a algunos participantes un tema o un ejercicio para que los compañeros debatieran sobre él. Esta sugerencia se podría aplicar, asimismo, en los foros para que los estudiantes o el profesor plantearan temas de debate o discusión.

La segunda implicación tiene que ver con el número de ejercicios y la extensión de las unidades. Sería importante diseñar un curso que tuviera una cantidad balanceada de ejercicios y una extensión limitada. Las observaciones y reflexiones del docente, así como los comentarios y sugerencias de los estudiantes, podrían determinar el número y la extensión de los ejercicios y unidades (Osorno y Lopera, 2012).

La tercera implicación involucra hacer un tutorial. Debido a las constantes dudas de manejo de la plataforma MOODLE, sería muy positivo diseñar un tutorial que guíe a los estudiantes sobre el manejo y la navegabilidad de la plataforma.

Finalmente, la cuarta implicación involucra bajar la ansiedad de los estudiantes. Sería muy positivo programar la plataforma para que no arrojará la evaluación de cero (0,0) puntos cuando los estudiantes realizan un cuestionario de trabajo manual. Sin embargo, esta última observación se dirige más a los programadores de software que a los diseñadores de un curso académico.

REFERENCIAS

- Alyousef, H. (2005). Teaching reading comprehension to ESL/EFL learners. *The Reading Matrix*, 2(5), 143-154.
- Anderson, N. (2003). Scrolling, clicking, and reading English: Online reading strategies in a second/foreign language. *The Reading Matrix*, 3(3), 1-33.

- Ardila, M. y Bedoya, J. (2006). La inclusión de la plataforma de aprendizaje en línea MOODLE en un curso de gramática contrastiva español-inglés. *ÍKALA, Revista de Lenguaje y Cultura*, 11(17), 181-205.
- Arismendi, F., Colorado, D. y Grajales, L. (2011). Reading comprehension in face-to-face and web-based modalities: Graduate students' use of reading and language learning strategies in EFL. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(2), 11-28.
- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20(3), 463-494.
- Boling, E. (2008). Learning from teachers' conceptions of technology integration: What do blogs, instant messages, and 3D chat rooms have to do with it? *Research in the Teaching of English*, 43(1), 74-100.
- Carrell, P. (1998). Can reading strategies be successfully taught? *ARAL*, 21(1), 1-20.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Chamot, A. U., Barnhardt, S., El-Dinary, P. B. y Robbins, J. (1999). *The learning strategies handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2a. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Facundo, A. (2003). La educación superior virtual en Colombia. En IESALC/ UNESCO, *La educación superior virtual en América Latina y el Caribe* (pp. 165-216). Caracas: IESALC/UNESCO.
- Fainholc, B. (2000). *Formación del profesorado para el nuevo siglo. Aportes de la tecnología educativa apropiada*. Buenos Aires: Lumen.
- Freeman, D. (1998). *Doing teacher research: From inquiry to understanding*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

- García, L. (2002). El éxito de la educación a distancia bien hecha [documento en línea]. Disponible: www.cursosonline.net [Consulta: 22 de junio de 2008]
- González, M. C. (2000). La habilidad de la lectura: Sus implicaciones en la enseñanza del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua. *Revista de Ciencias Humanas* [revista en línea], 19. Disponible: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev19/gonzalez.htm> [Consulta: 2 de mayo de 2011]
- Grabe, W. y Stoller, F. (2002). *Teaching and researching reading. Applied linguistics in action*. Harlow: Longman/Pearson Education.
- Janzen, J. (2001). Strategic reading on a sustained content theme. En J. Murphy y P. Byrd (coords.), *Understanding the courses we teach: Local perspectives on English language teaching* (pp. 369-389). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Lopera, S. (2012). Effects of strategy instruction in an EFL reading comprehension course: A case study. *PROFILE*, 14(1), 79-89.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mikulecky, B. y Jeffries, L. (2004). *Reading power*. White Plains, NY: Pearson Education.
- MOODLE. [Página Web en línea]. Disponible: <http://moodle.org/course/view.php?id=11> [Consulta: 10 de diciembre de 2011]
- Muñoz, J. y González, A. (2010). Teaching reading comprehension in English in a distance web-based course: New roles for teachers. *PROFILE*, 12, 69-85.
- Nunan, D. (1996). Learner strategy training in the classroom: An action research study. *TESOL Journal*, 6(1), 35-41.

- Osorno, J. y Lopera, S. (2012). Interaction in an EFL reading comprehension distance web-based course. *ÍKALA, Revista de Lenguaje y Cultura*, 17(1), 41-54.
- Poole, A. (2009). The reading strategies used by male and female Colombian university students. *PROFILE*, 11, 29-40.
- Stern, B. S. (2004). A comparison of online and face-to-face instruction in an undergraduate foundations of American education course. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(2), 196-213.
- Tellis, W. (1997). Introduction to case study. *The Qualitative Report* [revista en línea], 3(2). Disponible: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR32/tellis1.html> [Consulta: 10 de diciembre de 2011]
- Weir, C. (1993). Testing reading comprehension. En *Understanding and developing language tests*. Londres: Prentice Hall.
- Willis, J. (2007). *Foundations of qualitative research: Interpretive and critical approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods* (3a. ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

SERGIO ALONSO LOPERA MEDINA

Es estudiante de Doctorado en Lingüística, Magíster en Lingüística y Especialista en Didáctica de las Lenguas Extranjeras de la Universidad de Antioquia. Trabaja como profesor de tiempo completo en la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia. Sus áreas de investigación son la pragmática, específicamente los cumplidos, la instrucción basada en contenidos (CBI por sus siglas en inglés) y la competencia lectora en inglés como lengua extranjera.

