
Gestión de un Entorno Virtual de Aprendizaje: El Caso del Curso Composición Inglesa II de la Universidad de Costa Rica

Management of a Virtual Learning Environment: The Case of the English
Composition II Course at the University of Costa Rica

César Navas-Brenes

Escuela de Lenguas Modernas
Universidad de Costa Rica
San José, Costa Rica
cesar.navas@ucr.ac.cr

RESUMEN: El presente artículo tiene como propósito presentar los resultados de la gestión de un entorno virtual de aprendizaje (EVA) en dos grupos del curso Composición Inglesa II de la Universidad de Costa Rica a lo largo de un año. Se trata del segundo curso de Expresión escrita de la carrera de Bachillerato en Inglés, el cual tiene un alto nivel de dificultad debido a la transición entre el desarrollo del párrafo académico a ensayos con tres principales patrones retóricos. Se gestionó un EVA con interacción asincrónica por medio de herramientas Web 2.0 y recursos varios en la plataforma institucional Mediación Virtual (Moodle). Además, el autor analiza los resultados de dos cuestionarios que evalúan la percepción de los(as) estudiantes antes y después de trabajar con el EVA de dicho curso. Por último, se incluye una secuencia didáctica usada en el EVA del curso.

PALABRAS CLAVE: Entorno virtual de aprendizaje, curso virtual, modelo T-PACK, expresión escrita, estrategias de enseñanza

ABSTRACT: This article is aimed at presenting the results of managing a virtual learning environment among two groups of the course LM-1245 English Composition II at the University of Costa Rica. This is a second-year writing course that belongs to the English Major, which has a high level of difficulty due to the transition between writing an academic paragraph to essays with three rhetorical patterns. An asynchronous virtual classroom was managed with various Web 2.0 tools and resources on the UCR platform known as Mediación Virtual (Moodle). Finally, the writer observes the results of two survey questionnaires to assess the students' perceptions at the beginning and at the end of the e-course. This article also includes a sample e-lesson used in such a course.

KEYWORDS: virtual learning environment, virtual course, T-PACK model, writing, teaching strategies

Recibido: 26-01-21 | Aceptado: 06-08-2021

CÓMO CITAR (APA): Navas-Brenes, C. (2021). Gestión de un Entorno Virtual de Aprendizaje: El Caso del Curso Composición Inglesa II de la Universidad de Costa Rica. *InterSedes*, 22(46), 87–122. DOI 10.15517/isucr.v22i46.45568

Introducción

El auge de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en la docencia universitaria ha tenido un impacto significativo en el paradigma educativo tradicional. Por ejemplo, mientras que hasta hace poco algunos o algunas docentes restringían el uso de teléfonos inteligentes en el aula, muchos otros ahora los incorporan exitosamente como una herramienta educativa. Porras (2017) señala que:

ante la inminente llegada de las TIC en el campo educativo, con la adaptación y el equipamiento que esta conlleva, han surgido inquietudes sobre su adecuada integración y uso, y se indagan manejos que permitan una verdadera innovación y una mejora en las prácticas docentes. (p. 49)

Lejos de centrarse en el uso del instrumento particular —laboratorio de cómputo, pizarra digital, video conferencias, teléfonos inteligentes o un asistente virtual de voz—, el objetivo tecnopedagógico es la base para el diseño de una actividad didáctica que logre potenciar el aprendizaje e incrementar la motivación en el aula, o bien, fuera de ella. El impacto y pertinencia del uso de las TIC ciertamente varían según el curso a impartir, siendo un curso de expresión escrita a nivel universitario un reto aún más interesante.

En el contexto del presente estudio, la enseñanza de la expresión escrita de forma presencial conlleva varios desafíos tanto para docentes como estudiantes. Un reducido número de lecciones dificulta el llevar a cabo el *proceso* de escritura; por ejemplo, algunas veces se cuenta con alrededor de once lecciones presenciales para cubrir todos los objetivos y el contenido de una antología impresa. Asimismo, la población estudiantil asiste a una clase presencial por semana para desarrollar apropiadamente todos los temas del curso; por consiguiente, los estudiantes con menor competencia en escritura presentan mayor dificultad en asimilar contenidos y escribir ensayos de mayor calidad. Además, no es muy frecuente que un estudiante aproveche las horas de consulta presencial con el docente. Una manera de solventar esta problemática es gestionando un entorno virtual de aprendizaje. Sin embargo, muchas veces las aulas virtuales no se utilizan para establecer una interacción constante como recurso valioso en el proceso de enseñanza y

aprendizaje ya que funcionan como pasivos repositorios de materiales en formatos varios (.pdf, .doc., xls, .mp3, .mp4, o .png).

Es así como la virtualidad representa una opción importante para reforzar el aprendizaje presencial por ser un ambiente altamente colaborativo. La creación de *WebQuests* grupales o actividades de gamificación usando herramientas de geolocalización serían algunas representaciones este modelo. Carrera (2017) define el término virtualidad como aquel “espacio que suscita el encuentro entre los diversos agentes del aprendizaje al superar las categorías tradicionales de la educación [...] a partir de la utilización de nuevos entornos y herramientas relacionadas de manera directa con las nuevas tecnologías de comunicación” (p. 2010). La virtualidad entonces es un ambiente que permite la inserción de recursos Web 2.0; inclusive, en términos de evaluación, los e-docentes o tutores pueden mantener un registro de trazabilidad con el aporte y participación de todos los estudiantes.

De ser gestionado de la mejor manera, un entorno virtual de aprendizaje (EVA) ofrece la facilidad de interacción permanente entre todos los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje. Morado (2017) indica que “en los entornos virtuales de aprendizaje, la presencia sincrónica o asincrónica debe ser evidente, evidenciada en las participaciones en actividades propuestas y por la respuesta oportuna del cuerpo docente” (p. 3). Lejos de ser usado como un pasivo repositorio de materiales, un EVA interactivo incrementa en el estudiante la criticidad y eficacia hacia su propio proceso de aprendizaje con relación a sus fortalezas y debilidades. Esto se aprovecha aún más en los cursos de expresión escrita, en los cuales existe un lapso de trabajo extra clase de hasta seis horas por cada tres de actividad presencial.

El presente trabajo resume una investigación en los siguientes tres objetivos principales:

- a. Evaluar la pertinencia en la gestión de un EVA asincrónico e interactivo en dos grupos del curso LM-1245 Composición Inglesa II a lo largo de un año completo.
- b. Analizar el impacto en la implementación de herramientas asincrónicas dentro de un EVA relacionadas con la enseñanza de la expresión escrita.
- c. Presentar una secuencia pedagógica usada en el EVA para la enseñanza de la expresión escrita a nivel de segundo año de carrera.

Marco Teórico

Aspectos Pedagógicos de un EVA

Quizá uno de los mitos más recurrentes acerca de la reticencia en la gestión de un EVA es el poco conocimiento técnico que un docente posea acerca de una plataforma tecnológica (por ejemplo, *Moodle*, *Tiching*, *Edmodo*) y sus diferentes herramientas tecnológicas. Sin embargo, más allá de la instrucción técnica, lo más relevante es el conocimiento pedagógico que incide en la pertinencia del uso de determinado recurso dentro de la virtualidad. Acerca de este punto, Alonso y Blázquez (2016) explican que, “el correcto manejo de las nuevas tecnologías implica no tanto conocer todos los medios a la perfección sino dominar aquellos que van a resultar básicos y estratégicos para los procesos de educación virtual” (p. 21). Es imprescindible contar con objetivos didácticos claros antes de diseñar una actividad por medio de una herramienta específica; la herramienta *per se* no es el fin instruccional.

El gestionar un entorno virtual de aprendizaje como parte de un curso presencial fortalece el desarrollo de las competencias y estrategias de aprendizaje relacionadas con la expresión escrita; además, fomenta el aprendizaje colaborativo, la retroalimentación de calidad, y la constante interacción (sincrónica y asincrónica) a lo largo de todo el semestre para que los estudiantes desarrollen las destrezas a un mejor ritmo y no de forma acelerada. Rafael Bello (2005) explica sobre el concepto de EVA que se trata de un “espacio social virtual, cuyo mejor exponente actual es la Internet; no es presencial, sino representacional, tampoco es proximal, sino distal, ni es sincrónico, sino multicrónico y no se basa en recintos espaciales con interior, frontera y exterior, sino que depende de redes electrónicas, cuyos nodos de interacción pueden estar diseminados por diversos países” (p. 1). El término gestión se refiere, entonces, a aquel proceso que involucra el planeamiento (análisis de costos y recursos disponibles), habilitación, estructuración, inscripción, instrucción, interacción, y evaluación dentro de un EVA.

De esta manera, un EVA se puede definir como un ambiente de trabajo “en una plataforma por sistemas informáticos integrados que soportan ambientes virtuales de aprendizaje de diversa índole, permitiendo al estudiante desarrollar asignaturas y cursos

virtuales en línea; a su vez, estos sistemas poseen herramientas de interacción, colaboración y evaluación [...]” (Gonzaga, 2009, p.p. 243-244). Así, la creación de un EVA brindará una serie de beneficios para enriquecer, entre otras áreas, el desarrollo de la expresión escrita en la población meta y así subsanar los problemas que los docentes pueden experimentar en la presencialidad.

De manera puntual, entre las fortalezas de implementar un EVA en el curso de Expresión escrita como soporte a las clases presenciales se pueden mencionar los siguientes:

- a. Utilizar herramientas Web 2.0 de fácil uso dentro de un EVA.
- b. Aprender por medio de diversos tipos de objetos de aprendizaje dentro del EVA.
- c. Llevar a cabo actividades colaborativas.
- d. Reflexionar sobre el progreso individual mediante la implementación de actividades de desarrollo de estrategias meta-cognitivas (reflexión).
- e. Desarrollar una mayor autonomía y criticidad acerca de las fortalezas y debilidades como escritor.
- f. Interactuar más directamente con el docente de forma sincrónica o asincrónica a lo largo del proceso de escritura por medio de diferentes canales de comunicación.
- g. Participar en foros de consulta grupales con sus compañeros y docente.
- h. Corregir errores en su expresión escrita de una manera más directa, tomando en cuenta la realimentación del docente.
- i. Aprender de las composiciones y ensayos modelo después de ser publicadas en el EVA para su análisis.
- j. Usar materiales elaborados por el docente dirigidos a la población meta, diferenciando entre materiales propios dentro de la plataforma versus materiales comerciales.

Otra ventaja importante en la gestión de un EVA reside en la ubicuidad en el uso de dispositivos móviles (teléfonos inteligentes y tabletas), los cuales facilitan el trabajo del estudiante en caso de no contar con equipo de cómputo dentro o fuera del lugar de estudio. En ese sentido, para Cope y Kalantzis (2010, citado en Gros,

2015) existen cuatro principios sobre la ubicuidad de este tipo de aprendizaje:

Permanencia: El usuario conserva la información y el trabajo realizado al pasar de un medio a otro. La traza es única, independiente del medio que se utilice. **Accesibilidad:** Los usuarios tienen acceso a los recursos formativos desde cualquier lugar y momento propiciando un aprendizaje auto-dirigido. **Inmediatez:** El usuario puede obtener y buscar toda la información de inmediato, cuando él lo decida. **Interactividad:** En todo momento, el usuario puede interactuar con expertos, profesores, o compañeros de forma síncrona o asíncrona. (p. 61)

Es así como cada estudiante regula su propio aprendizaje y accede a los materiales a su propio paso. La comunicación con el e-docente debe ser constante a lo largo del curso.

Virtualidad y Educación Superior

La virtualidad, ya sea bimodal o completamente en línea, ha ganado auge en los últimos años en Costa Rica. Gros (2015) recalca que “los espacios de aprendizaje están formados por una red en la que combinan los espacios físicos y los espacios virtuales fortaleciendo la idea del aprendizaje en cualquier momento y en cualquier lugar” (p. 59). Cada vez un mayor número de docentes se capacita para poder implementar aulas virtuales en sus cursos y las instituciones de educación superior han apoyado esta iniciativa. Acerca de la virtualidad en el contexto universitario costarricense, Gonzaga (2009) expone lo siguiente:

[...] la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional deben programar y ejecutar un tránsito hacia la enseñanza bimodal (presencial y a distancia). En este proceso se debe, en primera instancia, actualizar los métodos tradicionales de la educación presencial utilizando las TIC como apoyo pedagógico a la presencialidad; en otra, se debe incursionar y ofrecer a la comunidad estudiantil la oportunidad de participar en cursos o programas en la modalidad semi-presencial que requiere en algún momento el contacto directo de docente-alumno y alumno-alumno en el aula tradicional, pero que con el perfeccionamiento del curso o programa y la capacitación del docente se utilice la modalidad a distancia en la virtualidad; con la idea de

reconceptualizar la docencia universitaria y la concepción de educación que impera en las aulas universitarias y en la sociedad en general. (p. 241)

El paradigma citado abarca un cambio integral de la educación presencial tradicional a la bimodalidad y, de ser permitido por la institución educativa, hasta la virtualidad completa. La instancia responsable de capacitar a los docentes en aspectos técnicos propios de las TIC juega un papel relevante en la implementación del cambio. Para el contexto de la Universidad de Costa Rica (UCR), dicha tarea es ejecutada por la Unidad de Apoyo a la Docencia Mediada con Tecnología de la Información y Comunicación, conocida como METICS y adscrita a la Vicerrectoría de Docencia. En otras instituciones, el e-docente puede utilizar cualquier otra plataforma institucional o, de manera alternativa, un EVA dentro de las plataformas educativas de su preferencia como es el caso de *Moodle*, *Tiching* o *Edmodo*.

La UCR ha dado pasos importantes en la capacitación, implementación e investigación de la virtualidad en diversas unidades académicas. Además, la Universidad Técnica Nacional (UTN) impulsa la implementación de EVA tanto dentro de sus cursos como por medio del posgrado en Entornos Virtuales del Aprendizaje, en convenio con el Instituto Internacional de Formación Docente y Aprende Virtual mediante su plataforma virtual E-ducativa. Muchas de las investigaciones en EVA son expuestas además en el Foro Costarricense de Educación Virtual, el cual se lleva a cabo anualmente por la UTN.

Existe una variedad de iniciativas en el campo de la educación virtual en Costa Rica, principalmente a nivel universitario. Algunas universidades privadas han hecho esfuerzos importantes en la implementación de la educación virtual por medio de diversas plataformas educativas. Bajo este marco, Morado (2017) abordó una investigación cualitativa en la cual un grupo de docentes universitarios fue capacitado en el uso de EVA para mejorar su trabajo educativo; dicha investigación arrojó resultados positivos en el uso de herramientas tecnológicas virtuales por parte de los profesores que participaron en dicho entrenamiento en una universidad privada. Precisamente, la Universidad San Marcos ha revolucionado la educación privada por medio de carreras virtuales por medio de la plataforma Canvas. Al respecto, Esquivel (citado

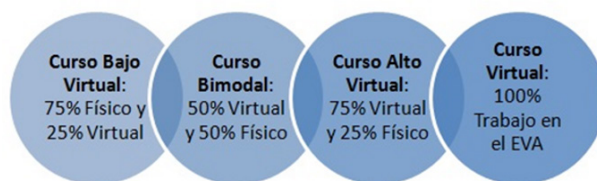
en Rama y Bonilla, 2017) indica que la alianza entre la Red Ilumino y la Universidad San Marcos ha permitido que sus estudiantes puedan aprovechar recursos tecnológicos acorde con los cambios y avances globales. Por otro lado, Vega (citado en Rama y Bonilla, 2017) expone el efecto de la virtualidad en la Universidad para la Cooperación Internacional y cómo sus estudiantes aprovechan la información y el aprendizaje significativo como parte de su malla curricular.

Rangos de Virtualidad en la UCR

Actualmente existen cuatro grados de virtualidad que pueden ser gestionados por los docentes en la Universidad de Costa Rica. La escogencia depende de la necesidad de cada curso y la pertinencia para habilitar un EVA a través de Mediación Virtual. Es en esta etapa de la gestión en la cual el docente decide si habilita un aula virtual como repositorio de objetos de aprendizaje, o bien, define si habrá un mayor o menor nivel de interacción (sincrónica o asincrónica) en dicha aula. La Figura 1 (adaptada de la Resolución VD-R-9374-2016, p. 2) presenta las cuatro opciones de virtualidad existentes.

FIGURA 1

TIPOS DE VIRTUALIDAD EN LA UNIVERSIDAD DE COSTA RICA



Fuente: Resolución VD-R-9374-2016. Marco de Referencia para el Desarrollo de Entornos Virtuales de Aprendizaje en la UCR.

Es importante distinguir la diferencia entre los términos *presencial* y *físico*, ya que, para efectos de un EVA “la presencialidad puede manifestarse en cualquiera de los entornos físicos, físico-virtuales o virtuales, en los que se desarrolla la docencia. Implica una presencia activa y colaborativa de docentes y estudiantes” (Resolución VD-R-9374-2016, p. 2). Lo anterior indica el trabajo presencial que el docente establece, previa aprobación de las auto-

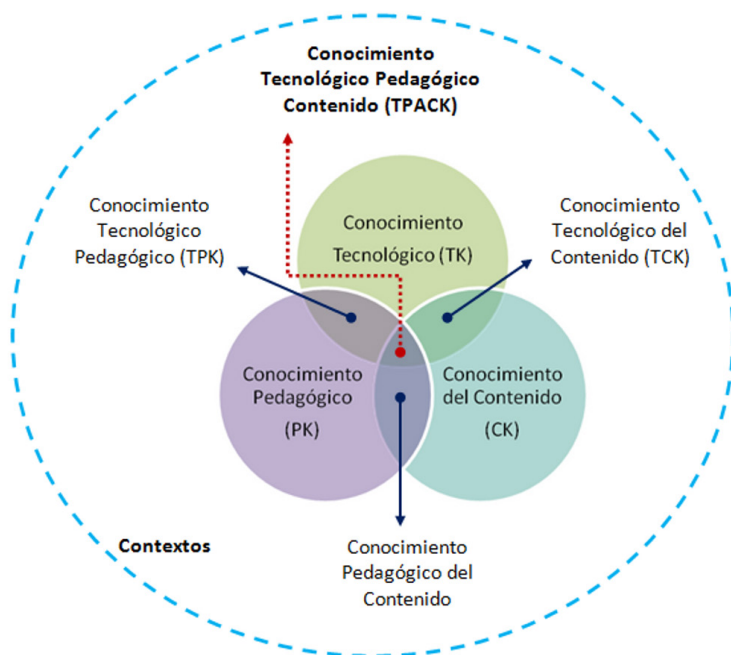
tidades correspondientes, tanto en el aula física como en la virtual. El Programa del Curso debe indicar todos los aspectos evaluativos y asignaciones que tomarán lugar en la presencialidad física o virtual, acatando la normativa institucional.

Aplicación del Modelo T-PACK en un EVA

El modelo T-PACK (*Tecnological Pedagogical Content Knowledge*, por sus siglas en inglés) tiene un impacto significativo en la aplicación de las TIC y particularmente de las estrategias de enseñanza por medio del EVA. La Figura 2 resume los componentes de dicho modelo.

FIGURA 2

PRINCIPALES COMPONENTES DEL MODELO T-PACK



Fuente: Adaptado del Marco de Referencia Académico de Criterios de Calidad en la Gestión, Uso y Desarrollo de las TIC en la Academia de las Universidades Estatales de Costa Rica

En la imagen anterior se aprecia que el conocimiento del contenido se refiere al área de especialización de cada docente, ya sea ciencias naturales o historia. El conocimiento pedagógico se refiere a las estrategias de enseñanza que el docente posee para transmitir el conocimiento. Finalmente, el conocimiento tecnológico involucra la aplicación de herramientas o equipo tecnológico. Es la convergencia de cada uno de los componentes que llega a variar el paradigma tradicional. Es en el centro de la figura (Conocimiento Tecnológico Pedagógico de Contenido) que convergen todos los componentes del modelo; es decir, el docente parte de un objetivo para diseñar una actividad que abarque un tema específico de su disciplina por medio de alguna herramienta tecnológica, siendo un EVA un espacio ideal para implementar diversas estrategias de enseñanza.

Competencias y Roles Docentes dentro de un EVA

Al relacionar el tema anterior con las competencias docentes dentro de un EVA, se puede decir que el e-docente debe poseer algunas funciones, también conocidas como *competencias*, básicas dentro de un EVA. Alonzo y Blázquez (2016) enumeran tres funciones elementales. La función docente se refiere a todas las habilidades que el educador incorpora en su práctica docente. También abarca la creación de material didáctico. La segunda es la función de orientación; en este caso el e-docente lleva a cabo tareas de orientación al guiar a sus estudiantes y motivarlos constantemente. Por último, la función técnica, la cual requiere destrezas complejas, se refiere al manejo de las herramientas tecnológicas básicas en el EVA. No es necesario ser un experto en TIC ya que lo relevante es el uso básico de aquellos elementos necesarios.

De igual manera, tanto el e-docente como el estudiante posee roles diversos. Entre los principales roles docentes se encuentra: ser facilitadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje; además, ser creador de material objetos de aprendizaje, evaluador, guía, motivador, observador de los trabajos colaborativos en proceso, entre otros. En cuanto a los roles de los estudiantes, Jordi Adell (1997) explica que:

los estudiantes, por su parte, deben adoptar un papel mucho más importante en su formación, no sólo como meros receptores pasivos de lo generado por el profesor, sino

como agentes activos en la búsqueda, selección, procesamiento y asimilación de la información. (p. 16)

Estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje

Es pertinente definir que en general “las estrategias de enseñanza-aprendizaje son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes” (Pimienta, 2012, p. 3). Hay que distinguir las estrategias de enseñanza de las estrategias de aprendizaje significativo. Las estrategias de aprendizaje son desarrolladas por el estudiante al completar un ejercicio o actividad, pero con la diferencia de que hay un proceso cognitivo involucrado en cada estrategia. Por otro lado, las estrategias de enseñanza tienen que ver con la práctica didáctica de un docente en el manejo de contenido.

Algunos ejemplos de estrategias didácticas dentro de una clase virtual son las siguientes:

- a. Elaboración de cuadros sinópticos, mapas conceptuales o mapas mentales.
- b. Presentación de una infografía para resumir gran variedad de datos.
- c. Estudio y aplicación de marcadores discursivos (*first of all, furthermore, afterwards, in addition, etc.*) que mantienen la unidad y la coherencia en el párrafo; estrategia didáctica muy importante en la enseñanza de la expresión escrita.
- d. Implementación de un generador de diagramas de Venn como herramienta tecnológica de pre-escritura de ensayos de comparación-contraste.

Así, los estudiantes podrán desarrollar los siguientes ejemplos de estrategias de aprendizaje divididos por destrezas del idioma inglés:

- a. En la destreza de comprensión de lectura, los estudiantes identificarán el tema general de un texto sin necesidad de detenerse en los detalles (*skimming*).
- b. Dentro de las destrezas de comprensión de lectura y expresión escrita, es fundamental la estrategia de aprendizaje para diferenciar las ideas centrales de las secundarias o de apoyo.

- c. En la destreza de comprensión escrita, los estudiantes identificarán y sintetizarán causas de un problema determinado en un párrafo de al menos doce oraciones bien estructuradas y con una extensión apropiada para el nivel del curso.

Evaluación en un EVA

El gestionar un curso dentro de la virtualidad presenta retos importantes para el e-tutor y la evaluación de los aprendizajes es uno de ellos. Acerca del proceso de evaluación, Hodges et al. (2020) advierten que “a pesar de que las investigaciones demuestren lo contrario, es común el tópico de que el aprendizaje en línea es de menor calidad que el presencial” (p.1). De existir una adecuada planificación, la educación virtual será satisfactoria. Sin embargo, independientemente del tipo de aprendizaje, ya sea físico o virtual, el docente debe gestionar varias estrategias evaluativas con el fin de medir y analizar el aprendizaje alcanzado por sus estudiantes, y dar seguimiento a sus fortalezas y debilidades. Estas estrategias se deben adaptar a las necesidades propias de cada modalidad y tipo de curso. Acerca de este punto, Alonzo y Blázquez (2016) explican el papel del proceso evaluativo en ambos contextos:

[...] evaluar en un ambiente virtual implica el empleo de las ideas de evaluación de programas educativos y de evaluación de medios, porque incluye a ambos. Por lo tanto, los elementos propios de una evaluación virtual deben ser: aquellos relacionados con el aspecto didáctico y pedagógico del programa educativo del ambiente virtual; elementos que conciernen a la técnica y el funcionamiento; y, finalmente, la organización del ambiente virtual; es decir, sus costos, distribución, etc. (p. 140)

Las estrategias de evaluación en un EVA tienen un mayor grado de complejidad; no solo abarcan la medición de los aprendizajes, sino también las herramientas tecnológicas usadas para recabar la información. El e-docente, si bien es cierto, no debe ser un experto en TIC, al menos debe poseer el conocimiento básico del manejo de esos recursos tecnológicos. Entre los recursos para gestionar actividades evaluadas dentro de un EVA, tanto formativas como sumativas, se encuentran: autoevaluaciones (pruebas cortas o quices), foros de intercambio, actividades colaborativas (*Wiki* o

Drive), *Webquests*, actividades de gamificación, entrega de asignaciones (esquemas o ensayos), blogs, o portafolios. Es el e-docente quien debe valorar cuál herramienta se ajusta a las necesidades evaluativas de la población meta dentro de la virtualidad.

Por otra parte, el e-docente debe evaluar constantemente la calidad y pertinencia de los diferentes recursos de su EVA con el fin de realizar cambios y ajustes a futuro. ¿Podrá una estrategia de enseñanza en un EVA ser igual de efectiva con una población diferente? En un EVA debe estar en cambio continuo ya que no es un ente estático y fijo dentro de una plataforma educativa. Salas (2009) advierte lo siguiente acerca de los indicadores de calidad en la docencia virtual, específicamente en lo que a evaluación se refiere:

La evaluación no solo debe darse desde un enfoque técnico, considerando los recursos por sí mismos como instrumentos a través de los cuales se mediatizan los procesos de aprendizaje; sino también desde un enfoque curricular, evidenciando el logro de los objetivos de aprendizaje, el nivel de interactividad con los contenidos, las interacciones entre los participantes, el grado de satisfacción de las necesidades. (p. 163)

Además, en el diseño de un curso virtual, es importante que, aparte de implementar una evaluación sumativa y formativa, el e-docente considere realizar un diagnóstico que provea información de las competencias disciplinares y tecnológicas de la población meta. Al respecto, Alonzo y Blázquez (2016) expresan que por medio de la evaluación diagnóstica “se obtiene información de las capacidades y conocimientos iniciales del estudiante, lo cual facilita el diseño del proceso educativo” (p. 141). Una manera de hacer este paso es mediante la aplicación de indicadores al inicio y al final del curso. Es pertinente el conocer la experiencia previa de los estudiantes en cuanto al uso de aulas virtuales, la plataforma *Moodle*, y el desenvolvimiento en herramientas en línea.

Metodología

Descripción del Curso (Modalidad 100% Virtual)

El curso LM-1245, Composición Inglesa II, es de tipo mixto; esto significa que es cursado por estudiantes de segundo año del Bachillerato en Inglés y el Bachillerato en Enseñanza en Inglés, el cual se imparte de forma conjunta entre la Escuela de Formación Docente y la Escuela de Lenguas Modernas. La unidad académica base es la Escuela de Lenguas Modernas. Los cursos de composición y retórica inician en el primer semestre de segundo año y se extienden hasta el segundo semestre del cuarto año de la carrera. La Tabla 1 muestra la ubicación de dicho curso dentro de la malla curricular de los seis cursos de Expresión escrita, denominados Composición y retórica inglesa.

TABLA 1

DISTRIBUCIÓN DE LOS SEIS CURSOS DE EXPRESIÓN ESCRITA

II Año		III Año		IV Año	
Primer semestre	Segundo semestre	Primer semestre	Segundo semestre	Primer semestre	Segundo semestre
Composición Inglesa I	Composición Inglesa II	Retórica Inglesa I	Retórica Inglesa II	Retórica Inglesa III	Retórica Inglesa IV

Fuente: elaboración propia.

Participantes

Este estudio se llevó a cabo con dos grupos del curso LM-1245 Composición II de la Escuela de Lenguas Modernas en la Universidad de Costa Rica durante dos ciclos lectivos virtuales del año 2020, siendo el primer año de la virtualidad completa a raíz de la emergencia sanitaria global. Cabe resaltar que en los cursos de composición y retórica cada grupo tiene un máximo de veinte estudiantes; esto se debe al nivel de dificultad de revisar y corregir cada uno de los párrafos y ensayos. Entonces, en cada semestre hubo un total de veinte estudiantes, con lo cual la cantidad total de la muestra fue de cuarenta. El contenido del curso se habilitó semanalmente de manera asincrónica en el entorno virtual institucional por medio de secuencias didácticas distribuidas en bloques.

El primer instrumento de evaluación diagnóstica se divide en tres secciones. La primera parte recaba información relacionada

con las carreras cursadas por ambos grupos en el mismo año académico. En este caso treinta y dos personas pertenecen a la carrera de Bachillerato en Inglés y cinco a la de Bachillerato en Enseñanza del Inglés; además, entre ese grupo hay seis que cursan una segunda carrera. No hubo estudiantes repitentes en el curso.

Contenidos y Patrones Retóricos

Los principales contenidos del curso son los siguientes:

- a. Principios de redacción inglesa: el párrafo y el ensayo.
- b. El párrafo de resumen.
- c. Patrones retóricos: causa-efecto y comparación-contraste.
- d. Repaso de los mecanismos de escritura y errores sintácticos.
- e. Signos de puntuación y principios de documentación (formato del *Modern Language Association* [MLA]).

Objetivos del Proyecto del Entorno Virtual de Aprendizaje

La Tabla 2 contiene el objetivo general, así como los objetivos específicos del proyecto de virtualización.

TABLA 2

OBJETIVOS DEL PROYECTO DE VIRTUALIZACIÓN

OBJETIVO GENERAL DEL PROYECTO	
Potenciar el proceso de enseñanza y aprendizaje, la retroalimentación, y la interacción en el curso Composición Inglesa II por medio de la gestión de un EVA en Moodle.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
a. Implementar herramientas Web 2.0 dentro de un EVA en las tapas de pre-escritura.	f. Presentar la explicación de temas por medio de folioscopios y/o presentaciones embebidas dentro de los recursos del EVA.
b. Usar recursos variados (Libro o Página) para explicar los temas del curso de una manera más dinámica y motivadora.	g. Utilizar sesiones sincrónicas (<i>Jitsi Meet</i> o <i>Zoom</i>) únicamente para aclarar dudas de manera individual.
c. Editar imágenes (<i>banners</i>) para un mejor diseño y presentación del EVA tanto en el encabezado así como en las unidades o lecciones.	h. Corregir errores en su expresión escrita de una manera más directa tomando en cuenta la retroalimentación del docente.
d. Incorporar enlaces al manual MLA así como a diccionarios especializados (por ejemplo, sinónimos/antónimos o de verbos frasales) dentro de las lecciones virtuales.	i. Incorporar al menos un video corto y un "podcast" relacionados con la presentación de la guía didáctica y el tema del plagio.
e. Implementar foros para potenciar la interacción y retroalimentación entre los estudiantes.	j. Utilizar material de referencia (formato MLA, reglas de puntuación, lecturas complementarias, etc.) dentro del EVA.

Fuente: Elaboración propia.

Procedimiento

Ambos grupos completaron dos cuestionarios; el primero se llevó a cabo el primer día de lecciones y consta de doce preguntas (ver Anexo 1); mientras, el segundo instrumento se implementó en la última semana de lecciones (ver Anexo 2) con el fin de evaluar la percepción estudiantil sobre la gestión del EVA luego de completar el curso virtual. El segundo cuestionario tiene un total de veintidós preguntas.

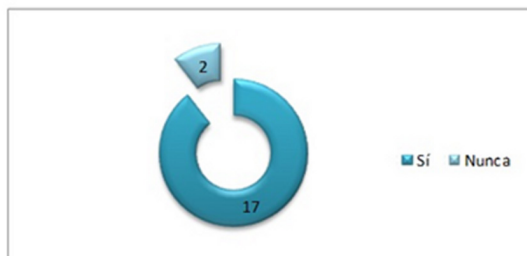
Resultados del Instrumento Diagnóstico

La segunda sección del instrumento intenta recopilar información sobre la accesibilidad del equipo de cómputo con miras a llevar un curso 100 % virtual. En este caso, 36 estudiantes respondieron afirmativamente al consultarles si contaban con un computador personal para llevar a cabo las actividades académicas, y de la misma manera expresaron tener una conexión estable a internet; solamente una persona no contaba con computador propio. Al preguntarles si su computador cuenta con cámara y micrófono, 3 personas expresaron que carecían de ambos dispositivos.

Durante el primer semestre del año en el que se llevó a cabo el presente estudio, se consideró pertinente consultar a los estudiantes si alguna vez habían llevado y finalizado un curso 100 % virtual. La Figura 3 resume los resultados.

FIGURA 3

EXPERIENCIA DEL ESTUDIANTADO CON CURSOS 100% VIRTUALES

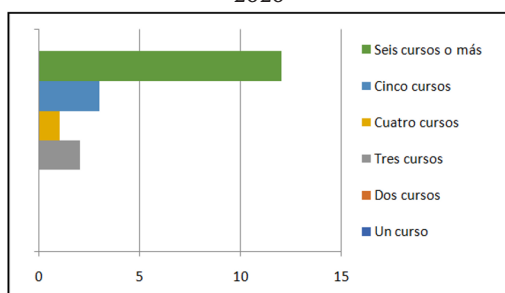


Fuente: elaboración propia.

Acerca de esta pregunta, hay que tomar en cuenta una consideración pertinente. Para el segundo semestre del año donde se lleva a cabo este proyecto de virtualización, los estudiantes ya habrían cursado otras materias en modalidad virtual, y de igual manera el resto de cursos del bloque respectivo. Esto no sucedió en el primer ciclo lectivo. Por esta razón, se decidió modificar la redacción de la misma pregunta en el primer instrumento del segundo grupo. Entonces, la nueva pregunta intentó conocer la cantidad de cursos virtuales matriculados durante el primer ciclo lectivo y es interesante que 18 estudiantes (del segundo semestre) indican que llevaron 5 o más cursos virtuales. La Figura 4 incluye los resultados obtenidos.

FIGURA 4

CANTIDAD DE CURSOS VIRTUALES MATRICULADOS EN EL PRIMER CICLO,
2020



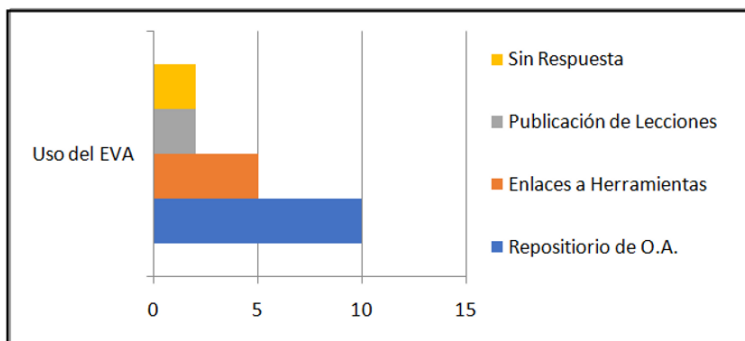
Fuente: elaboración propia.

Un caso similar se dio con las interrogantes a continuación. Las siguientes dos preguntas del cuestionario tienen como propósito el conocer si en el anterior curso de Composición I se habilitó un entorno virtual y cuál fue el uso que se le dio: como repositorio, como medio de instrucción, o como un espacio para implementar herramientas tecnológicas o recursos. En el caso del *primer grupo*, un total de 12 estudiantes indicaron que en el curso Composición I hicieron uso de un EVA, mientras que 7 no lo contestaron. Al respecto, de estas 19 personas, 10 indicaron que ese EVA se utilizó únicamente como repositorio de objetos de aprendizaje (O.A.); 5 indicaron que se usó para adjuntar enlaces o herramientas relacionados con el contenido de las clases; 2 expresaron que el docente impartió alguna lección en ese EVA, y 2 no contestaron. Ninguna

persona expresó que el EVA se usó para hacer entrega de ensayos. La Figura 5 resume el uso que los y las 19 estudiantes dieron al EVA.

FIGURA 5

PROPÓSITO DEL ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE DEL PRIMER GRUPO ESTUDIANTIL



Nota: Respuesta suministrada por los 19 estudiantes de este grupo.

Fuente: elaboración propia.

Hay que resaltar que en el año lectivo presencial (2019) no todos los docentes que impartieron Composición I optaron por abrir un aula virtual, ni siquiera como repositorio de información; sin embargo, en algún grupo se habilitó un EVA principalmente como apoyo al curso presencial. Muestra de esto último es que nadie expresó que habían entregado trabajos por ese medio. Al ser un semestre presencial, probablemente, los trabajos se presentaron de forma física. En el caso del segundo grupo, todos los estudiantes expresaron que trabajaron en un EVA.

Las siguientes preguntas corresponden a la tercera parte del primer instrumento y fueron contestadas por ambos grupos. La siguiente pregunta intenta observar la cantidad de veces que los estudiantes ingresaban al entorno virtual por semana. Los resultados son los siguientes: una vez (12), dos veces (9), tres veces (11), 4 veces (1), y cinco o más (5). En este caso, aunque por cada aspecto las respuestas son pocas, hay que tomar en cuenta que el curso consta de una clase semanal; la mayoría de los estudiantes podrían considerar que ingresar pocas veces al EVA es suficiente para leer el material, realizar las actividades, y leer la consigna de la tarea o foro semanal.

La pregunta #3 de la tercera sección del instrumento diagnóstico intenta monitorear si la población meta sabe hacer uso de herramientas Web 2.0 en un entorno virtual. Al respecto, 29 estudiantes manifiestan que saben usar recursos o herramientas habilitadas desde el EVA y 8 afirmaron carecen de dicha destreza. En relación con esta pregunta, la siguiente intenta medir la experiencia con trabajos colaborativos enlazados desde el EVA. Así las cosas, 25 personas expresan que cuentan con experiencia en este tipo de actividades grupales. Precisamente, con el fin de observar si los estudiantes han trabajado con alguna herramienta Web 2.0 de manera colaborativa, la siguiente pregunta intenta evaluar el uso de generadores de mapas mentales o diagramas de Venn. En este caso, 29 personas nunca lo han hecho y solo 8 tienen experiencia previa con este tipo de recurso en línea.

A la pregunta en la cual deben medir su desenvolvimiento en el uso de Mediación Virtual en un rango de 1 a 10 —siendo 10 la nota superior— el promedio del primer grupo es de 6,84 y en segundo grupo el promedio es 5.6. En la siguiente pregunta, la población meta debe indicar el uso principal que el docente le dio al EVA en el último curso presencial que completó. En este caso, 18 personas marcaron la opción de “repositorio de archivos PDF”; 15 indicaron que se usó para entregar archivos de tareas; igualmente 15 estudiantes indicaron que el uso fue para acceder a las presentaciones (archivos en formato *PowerPoint* [PPT]); 9 indicaron que además se habilitaron foros y, por último, 7 expresaron que el EVA sirvió como canal de interacción docente-estudiante. La octava pregunta de la tercera sección es muy pertinente ya que evalúa la frecuencia de comunicación directa entre estudiante y docente en el EVA en el curso anterior (Composición I). En esta ocasión, 9 personas respondieron *Nunca*; 8 contestaron *Algunas Veces*; 9 respondieron *Pocas Veces*, y 10 persona indicó que *Mucho*.

La última sección del instrumento contiene tres preguntas abiertas para recopilar opiniones de los estudiantes acerca del tipo de actividades que les gustaría desarrollar en un EVA, lo que no les ha gustado de Mediación Virtual hasta el momento, y las sugerencias que consideran pertinentes para el curso LM-1245 Composición Inglesa II. De todas las opiniones recopiladas, se clasificaron en categorías. La Tabla 3 resume las opiniones que fueron más recurrentes en cuanto al tipo de actividades que esperan desarrollar en el EVA de Composición II.

TABLA 3

ACTIVIDADES QUE LOS(AS) ESTUDIANTES
ESPERARÍAN DESARROLLAR EN EL EVA

Comentarios por categoría	Cantidad
Acceso a materiales, videos, y lecturas	18
Foros de discusión o para aclarar dudas	15
Comunicación directa con el docente	12
Presentar y entregar ensayos	9
Videos explicativos	9
Ejercicios y juegos	9

Fuente: Elaboración propia

A la pregunta de indicar aspectos que no les ha gustado de participar en algún curso en Mediación Virtual, los estudiantes expresaron los aspectos resumidos en la Tabla 4.

TABLA 4

EXPERIENCIAS NEGATIVAS DE LOS(AS) ESTUDIANTES CON EVA EN EL PASADO

Comentarios generales

Falta de interacción luego de explicaciones confusas
 Falta de notificaciones sobre actualizaciones del EVA
 Materiales extensos en formato PDF
 Falta de conocimiento en el uso de la plataforma
 Nula interacción con los compañeros del curso
 Foro del tipo preguntas/respuestas
 El desorden de algunos profesores
 El aprendizaje no es igual

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la última pregunta del instrumento intenta recopilar algunas sugerencias con miras a llevar un curso 100 % virtual de expresión escrita. Algunas personas manifestaron sus opiniones de mejora si tuvieran que matricular un curso virtual de composición inglesa. A manera de síntesis, algunos estudiantes manifestaron su percepción en cuanto a la implementación y beneficio de los foros, siendo espacios de intercambio de conocimientos. Otros comentarios se refirieron a la importancia de contar con sesiones sincrónicas o asincrónicas con el fin de evacuar dudas. El contar con equipamiento es una de las necesidades más relevantes. Además, se expresó la necesidad de contar con más variedad de horarios, lo cual es importante para quienes trabajan y estudian de manera virtual por medio de lecciones sincrónicas semanales.

Resultados del Instrumento de Finalización del Curso Virtual

El segundo instrumento cuenta con 22 preguntas y en este caso se aplicó exactamente el mismo para ambos grupos. A diferencia del primer instrumento, en total 40 personas lo contestaron. En este caso 29 estudiantes manifestaron que trabajaron con un máximo de 4 o 6 aulas virtuales en el segundo ciclo de 2020; el resto (11 personas) trabajaron con una menor cantidad de EVA (rango entre 1-3). En el curso en cuestión, un 42.9 % indicó que leyó el material de la antología impresa del curso mientras que un 57.10 % no lo leyó en su totalidad. El resultado de las siguientes preguntas es muy significativo, ya que evalúan la percepción estudiantil acerca del EVA. La totalidad del grupo (100 %) indica que el EVA demostró preparación previa por parte del docente; asimismo, todas las personas (100 %) manifiestan que el EVA tuvo un aspecto claro y amigable.

Las siguientes dos preguntas intentan recabar las principales ventajas y desventajas en virtualizar el curso Composición Inglesa II. La Tabla 5 resume las observaciones más recurrentes en la población meta.

TABLA 5

VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA VIRTUALIZACIÓN DEL CURSO

Ventajas	Desventajas
Puedo trabajar a mi propio ritmo.	Hay que dedicar mucho tiempo.
(...) "tomar breves pausas en medio de la escritura o incluso el dejar reposar el texto para revisar y afinar detalles, lo que facilita el proceso creativo que conlleva el escribir y ayuda a entregar un mejor trabajo."	Es necesario contar con más ejemplos.
(...) "el curso de Composición es bastante amigable con la virtualidad."	Fue difícil ajustarse al inicio del semestre.
Hay más tiempo para revisar los ensayos.	Poca interacción estudiante-estudiante.
Las herramientas fueron muy efectivas.	El MLA es difícil de manejar.
El acceso al material es más fácil.	El estudiante debe ser muy disciplinado.
	Es más lento aclarar dudas.
	Hay que entrar a Mediación muchas veces.

Fuente: Elaboración propia.

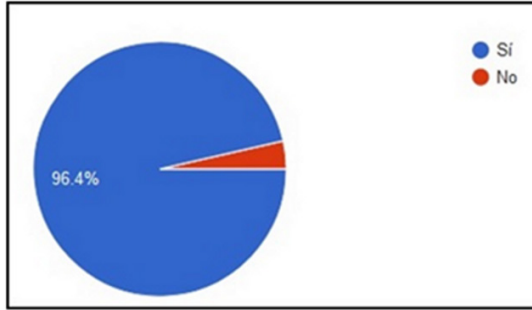
A la población también se le preguntó si fue necesaria una capacitación o inducción al manejo del EVA. Al respecto, un 92.9 % expresó que no necesitó entrenamiento para poder desenvolverse en el EVA del curso.

A la pregunta abierta sobre los problemas técnicos experimentados durante el curso, algunos de los comentarios se enfocaron en problemas de conectividad principalmente o que al inicio desconocían dónde estaba alojado el EVA del curso, ya sea en Mediación Virtual 1 (MV1) o Mediación Virtual 2 (MV2). Por otro lado, el 100 % de la población meta expresó que el EVA seguía una secuencia lógica que brindó coherencia al eje temático de los contenidos. De igual manera, el 100 % de los estudiantes manifestó que los plazos de entrega de los ensayos fueron apropiados.

Por otra parte, el EVA del curso en cuestión contó con herramientas digitales variadas, entre ellas *Coogle*, *Padlet*, *Linoit* y *LucidChart*. La pregunta 11 (ver Anexo 2) tiene como objetivo observar la percepción estudiantil acerca de la pertinencia de dichas herramientas Web 2.0 como actividades de pre-escritura. La Figura 6 ilustra el resultado obtenido.

FIGURA 6

PERTINENCIA EN EL USO DE HERRAMIENTAS DIGITALES EN LA ETAPA DE PRE-ESCRITURA



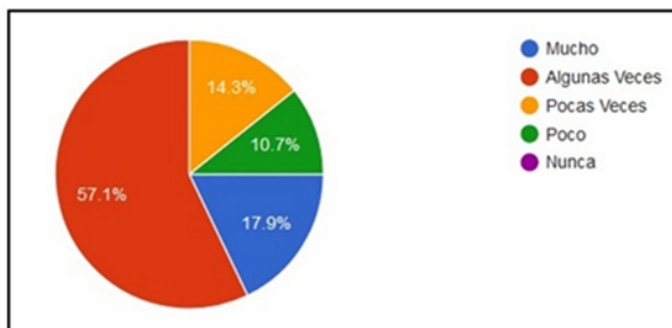
Fuente: Elaboración propia.

Continuando con la misma línea sobre las herramientas digitales para la explicación del contenido, la siguiente pregunta evalúa la pertinencia en el uso de presentaciones embebidas en las e-lecturas. En este caso, un 81.5 % eligió el número 5 en una escala de 1 a 5, siendo el número 5 la opción superior; un 11.1 % escogió el número 4. Además, se les preguntó por el grado de pertinencia en el uso de enlaces relacionados con el formato de escritura MLA; al respecto, un 92.9 % manifestó que dichos enlaces fueron de utilidad. La siguiente pregunta tiene como objetivo el conocer cuáles actividades o recursos en general fueron de mayor beneficio a lo largo del curso. Las seis actividades o recursos elegidos fueron: foros de realimentación, mapas mentales, diagramas de Venn, juegos/rompecabezas, los pizarrones digitales, y los recursos Libro y Página. Precisamente y en relación con los foros interactivos, un 89.3 % expresó que los mismos contribuyeron a asimilar el contenido y aclarar dudas.

La siguiente pregunta tiene el propósito de medir el impacto de la interacción docente-estudiante ya sea en los foros o en el sistema de mensajería de la plataforma. La Figura 7 resume dicho grado de frecuencia indicado por la población meta.

FIGURA 7

FRECUENCIA EN EL GRADO DE INTERACCIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE



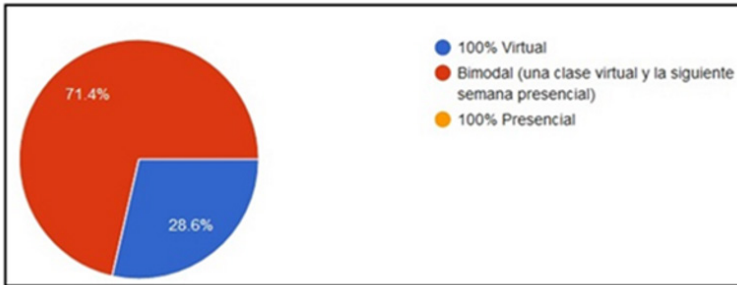
Fuente: Elaboración propia.

En este punto es pertinente anotar que, aunque la plataforma cuenta con un registro de trazabilidad para observar el ingreso de los estudiantes al EVA, se preguntó por el grado de frecuencia de visita de manera semanal. Al respecto, un 21.4% indicó que ingresaba más de cinco veces; un 3.6% ingresaba en cinco ocasiones; un 25% ingresaba en cuatro ocasiones; un 21.4% lo hacía tres veces por semana, y un 28,6% ingresaba en dos ocasiones. Acerca de aquellas actividades que a los estudiantes les hubiese gustado desarrollar, los comentarios se relacionaron con los siguientes aspectos: (a) más juegos, (b) implementar otras herramientas digitales, (c) más videos, (d) edición de ensayos, (e) leer los ensayos de los compañeros, (f) más clases sincrónicas, y (g) foros de edición.

Dentro de aspectos que la población estudiantil consideró más pertinentes y valiosos se encuentran los siguientes: (a) orden y fácil ubicación de los contenidos, (b) manejo de los lapsos de entrega, (c) información clara y precisa, (d) realimentación en los foros, (e) guías sobre el formato MLA, (f) herramientas y actividades seleccionadas, y (g) las sesiones en *Jitsi Meet* para aclarar dudas. En general, dentro de una escala de 1-5, el 85.7% eligió el número 5, siendo la puntuación más alta y un 14.3% seleccionó el número 4. Nadie seleccionó las otras tres opciones. Por último, se le preguntó a los estudiantes que eligieran la modalidad que más se ajustaría a este curso de expresión escrita; la Figura 8 muestra este resultado.

FIGURA 8

MODALIDAD DEL CURSO SEGÚN LA PREFERENCIA ESTUDIANTIL



Fuente: Elaboración propia.

Análisis de los Resultados

Luego de enumerar los resultados de ambos instrumentos, se obtienen las siguientes interpretaciones sobre el impacto y pertinencia de la gestión del EVA. En el caso del segundo grupo —durante el segundo ciclo de 2020— los estudiantes demostraron una mayor criticidad hacia los cursos virtuales ya que cursaron todas sus materias de manera virtual en el primer semestre de ese mismo año; todos los cursos fueron de diversa naturaleza o destrezas variadas. Esto no ocurrió con los estudiantes del primer ciclo lectivo ya que el semestre anterior se impartió de forma presencial y el trabajo en un EVA no fue primordial. Esta es una variable importante de considerar. Por otro lado, los resultados demuestran que el EVA cumplió con las expectativas en cuanto a la distribución de los ejes temáticos, la apariencia de cada una de las clases semanales, el contenido de las lecciones, y la claridad en la consigna de asignaciones.

Al hacer un balance entre las ventajas y desventajas del EVA del curso en cuestión, es claro que hay aspectos por mejorar; sin embargo, las ventajas y comentarios positivos sobrepasa los aspectos negativos. Algunas personas manifestaron que, aunque no fue necesaria una inducción al EVA, sí debieron tomar un lapso para desenvolverse sin dificultad en todos los bloques de las lecciones. Entre las principales fortalezas se encuentra el uso de herramientas digitales para enriquecer el proceso de escritura, especialmente

en la etapa de pre-escritura. Es relevante observar que algunos encuestados manifestaron interés en aprender de otras herramientas adicionales, similares a los mapas mentales o diagramas Venn. Entre los aspectos por mejorar se destaca la necesidad de más sesiones sincrónicas para aclarar dudas, el reforzar el tema del formato MLA, análisis y edición de ensayos. Además, resulta pertinente recalcar que un gran número de estudiantes ingresaban en varias ocasiones al EVA por semana, aunque el curso se imparte un día solamente, a diferencia de otros cursos que se imparten en dos, tres, o hasta en cuatro días.

Otro detalle que debe ser destacado entre los resultados tiene que ver con la modalidad que los estudiantes consideran idónea para matricular el curso. Ni una sola persona indica que el curso debe ser impartido de forma presencial y la mayoría expresa que el curso debe darse de manera bimodal: una sesión virtual y otra presencial.

El hecho de trabajar de manera virtual con dos grupos del mismo curso durante el año de la emergencia sanitaria por la Covid-19 arrojó un dato interesante. El paradigma de la virtual tuvo un rumbo a destacar. En el pasado muchos docentes habilitaron un EVA para almacenar objetos de aprendizaje, en su mayoría archivos, lecturas, videos, presentaciones PPT, o para recibir las asignaciones. Es en el primer ciclo lectivo del año 2020 que los EVA se convierten en espacios de interacción por medio de recursos y herramientas de todo tipo. Tal y como lo menciona Sangrà (2020), “los modelos de educación *online* que funcionan realmente bien tienen en sus fundamentos una apuesta clara por la interacción” (p. 35).

Por último, es importante que los estudiantes puedan obtener realimentación de las prácticas y ejercicios que lleven a cabo en cada lección. Bien lo señala Cabero (citado en Francis y Revuelta, 2009) al resaltar que al crear e-lecciones se deben “crear pruebas de autoevaluación, para que el alumno tome consciencia de los aprendizajes adquiridos, los errores cometidos, y lo correcto de la orientación seguida” (p.140). Aunque es muy difícil que el docente revise cada una de las evidencias, es posible implementar actividades en el recurso Lección o en herramientas digitales que proporcionen la respuesta o realimentación a cada actividad. Algunas de estas herramientas se mencionan en el siguiente modelo

de secuencia pedagógica. Otro recurso que se puede implementar a futuro es el Portafolio, dentro de la plataforma *Moodle*. Es importante que los estudiantes lleven un registro del avance de cada una de las evaluaciones, siendo el caso de composiciones o ensayos.

Modelo de Secuencia Didáctica para el EVA de Composición Inglesa II

La siguiente es una secuencia didáctica que intenta hibridar recursos variados; es así que esta lección virtual trata de integrar herramientas tecnológicas, un diccionario digital, y recursos de un EVA para guiar a los estudiantes en la preparación y escritura de una composición (y su respectivo esquema o *outline*), cuyo patrón retórico es definición-clasificación de un tema académico.

La siguiente lección se enfoca en el **proceso** de escritura y se desarrollaría durante cuatro lecciones:

Objetivo de la lección: Escribir un párrafo académico de definición-clasificación usando recursos impresos y digitales a lo largo de todas las etapas del proceso de escritura.

1. Etapa de Pre-escritura:

- 1.1 Como parte de la apertura de la secuencia didáctica, los estudiantes acceden a un enlace dentro de la introducción de la lección con el fin de completar el rompecabezas elaborado en *Jigsawplanet* acerca de la imagen de una infografía. La infografía fue elaborada con la herramienta *Genial.ly*
- 1.2 El e-docente expone los principios de escritura de un párrafo académico por medio del recurso *Lección* en la plataforma Mediación Virtual.
 - 1.2.1 Se expone la teoría en formato de folioscopio embebido en el EVA con la herramienta tecnológica *Flipsnack*.
 - 1.2.2 Se profundiza el concepto del proceso de escritura, el cual se expone en formato de línea de tiempo por medio de la herramienta digital Padlet. Se recomienda un muro similar con la herramienta Trello.

- 1.3 Mediante una presentación elaborada en *SlidePresenter*, el docente explica el concepto de párrafo de definición-clasificación.
- 1.4 Gamificación y autoevaluación: Por medio de una actividad elaborada en el sitio *Learningapps*, se prepara un juego de diez ítemes de “Who Wants to Be a Millionaire” para evaluar formativamente la teoría vista en el paso anterior. Los estudiantes acceden al juego desde el EVA. Otra manera de llevar a cabo una actividad de autoevaluación es con las herramientas *Socrative* o *Kahoot*, ambas embebidas en el EVA.
- 1.5 Los estudiantes pasan del EVA a trabajar con su antología impresa, la cual es el material obligatorio y elaborado por la Coordinación. Los ejercicios son revisados usando el recurso *Página* en el EVA. Se habilita un *Foro* de Dudas de la materia vista.
- 1.6 Para la práctica de aspectos lingüísticos, la herramienta colaborativa *Learningapps* permite elaborar todo tipo de ejercicios para completar textos, asociar conceptos, agrupar elementos, elegir entre ideas falsas y verdaderas, ordenar oraciones, entre muchas otras actividades agradables, interactivas y con la posibilidad de autoevaluarse.
- 1.7 Elección de un tema académico
Por medio de la herramienta de pizarrón digital *Linoit*, cada estudiante accede al pizarrón y escribe su tema (agregando una imagen y el nombre) para que sea aprobado por el docente usando la misma herramienta.

2. Etapa de desarrollo:

- 2.1 Antes de elaborar el esquema, los estudiantes hacen uso de las herramientas Coogole o Mindmeister para, por medio de un mapa mental, plasmar así el concepto por definir y las tres categorías por clasificar en el párrafo (cada categoría en una rama distinta). Más adelante en los contenidos del curso, para el patrón retórico de Comparación-Contraste, la herramienta LucidChart es idónea para la etapa de pre-escritura.

- 2.2 Luego de recibir la aprobación de los temas académicos, cada estudiante elabora su esquema y lo publica en el Foro habilitado en el EVA para recibir realimentación de un compañero del curso. Para esto, el docente divide el grupo en diez parejas y asigna un plazo.
- 2.3 Nuevamente se debe trabajar con la antología impresa, en esta ocasión en el tema de errores sintácticos en la expresión escrita. Esto se hace después de leer una segunda presentación de Google Slides, embebida en el EVA. Las respuestas de los ejercicios de tarea son publicadas en el recurso Página del EVA.

3. Etapa de escritura de la composición:

- 3.1 Los estudiantes preparan su composición y el esquema con una semana de tiempo. El trabajo es enviado por medio del recurso Tarea.
- 3.2 En parejas, los estudiantes intercambian sus composiciones para recibir realimentación de su compañero de curso. Este paso se puede hacer en documentos colaborativos como en Google Drive.

4. Etapa de Cierre:

Cada estudiante recibe su realimentación según la rúbrica. Además, todo el grupo recibe realimentación grupal. En el EVA deben acceder al recurso *Página* y corregir oraciones con errores tomadas de los veinte párrafos.

Conclusión de la lección: En esta actividad dividida en etapas se intenta resaltar el **proceso** como tal, siendo la metodología recomendada para la enseñanza de la expresión escrita. Lo importante es la realimentación brindada a lo largo del proceso y no la entrega de la composición (párrafo) como un **producto** final. La gamificación se ejemplifica por medio del juego “Quién Quiere Ser Millonario” o mediante *Kahoot* o *Socrative*.

Conclusiones

Sin lugar a dudas, la enseñanza en modalidad virtualidad tendrá un papel primordial en los nuevos paradigmas educativos actuales. La emergencia sanitaria global ha hecho que prácticamente todos los docentes se interesen más en descubrir los beneficios de los entornos virtuales de aprendizaje. Grané y Casas (citado en Turull, 2020) advierten lo siguiente:

(...) la clave no es apoderarse, sino empoderarse de las tecnologías”. Debemos abordar el uso de los dispositivos en las aulas desde una perspectiva seria, fomentar la responsabilidad y potenciar la autonomía del alumno y la autogestión de su propio proceso de aprendizaje. No podemos olvidar que son un medio, nunca un objetivo; en este sentido, podemos aprovechar las potencialidades de las tecnologías y utilizarlas para que los alumnos y alumnas puedan crear, diseñar, proyectar...una acción, una solución, un dispositivo, un proceso, una imagen, un mapa conceptual, una propuesta, un contenido nuevo. (p. 251)

Hay que tomar en cuenta que las nuevas herramientas digitales y plataformas educativas son el medio para transmitir el conocimiento; es decir, son un puente entre el conocimiento disciplinar y pedagógico de los educadores, y lo que los estudiantes deben desarrollar en términos de competencias y habilidades. Es importante que los docentes de los cursos de expresión escrita puedan participar en charlas para así compartir sus experiencias e intercambiar herramientas.

Se debe reflexionar junto con otros y otras docentes sobre las fortalezas y debilidades a la hora de desarrollar una destreza tan importante como la escritura, siendo en este contexto académico algo fundamental. Antes del auge de la modalidad virtual, los cursos de expresión escrita se han caracterizado por la incorporación de mucho material impreso: antologías, folletos complementarios, manuales de escritura (MLA y *American Psychological Association* [APA]), lecturas complementarias, y listas de vocabulario. Si bien es cierto dicho material es pertinente, es hora de manejar material en línea que sea más actualizado y que se ajuste al contexto universitario. Por otro lado, hay que depender menos en materiales o antologías impresas. Para esto, los EVA tienen la facilidad de ser

actualizados y modificados fácilmente según los cambios curriculares de los planes de estudio.

De igual manera, otro efecto importante de virtualizar este curso de escritura consiste en exponer a los estudiantes en el manejo de herramientas digitales diversas. Para lo cual, los estudiantes se darán cuenta que los EVA ya no son un simple repositorio de textos o presentaciones; por el contrario, se trata de entornos generadores de constante interacción y creación de conocimiento por medio de actividades y recursos colaborativos. Además, el manejo de herramientas digitales es fundamental para así potenciar las habilidades para la vida.

Referencias

- Adell, J. (2006). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (7), a007. <https://doi.org/10.21556/edutec.1997.7.570>
- Alonso, L. y Blázquez, F. (2016). *El Docente de Educación Virtual*. Narcea Ediciones.
- Bello, R. (2005). *Educación Virtual: Aulas Sin Paredes*. EDUCREA. <https://educrea.cl/educacion-virtual-aulas-sin-paredes/>
- Carrera, R. (2017). *Teoría de la Educación: Innovaciones en un Mundo Cambiante*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Comisión de Tecnologías de Información y Comunicación para la Educación Superior (TICES). (2019). *Marco de Referencia Académico de Criterios de Calidad en la Gestión, Uso y Desarrollo de las TIC en la Academia de las Universidades Estatales de Costa Rica*. CONARE.
- Francis, S. y Revuelta, F. (Coord.). (2009). *La Docencia Universitaria en Espacios Virtuales*. San José: Editorial UNED.
- Gros, B. (2015). La Caída de los Muros del Conocimiento en la Sociedad Digital y las Pedagogías Emergentes. *Revista Education in the Knowledge Society*, 16(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5037536>
- Gonzaga, W., Hernández R., Montenegro, M. L. y Francis, S. (2009). *Estrategias Didácticas en la Formación de Docentes*. Editorial de la Universidad de Costa Rica.

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. EDUCAUSE Review. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Morado, M. F. (2017). El acompañamiento tecno-pedagógico como alternativa para la apropiación de tecnología en docentes universitarios. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 17(3). <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/ai/article/view/29688/39016>
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de Enseñanza-Aprendizaje: Docencia Universitaria Basada en Competencias*. Pearson Educación.
- Porras, C. (2017). *La Mediación Pedagógica en Ambientes de Aprendizaje*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Rama, C. y Bonilla, N. (2017). *La Educación a Distancia y Virtual en Costa Rica: El Desafío de Incorporar Tecnologías en la Enseñanza Universitaria*. Editorial Universidad Técnica Nacional.
- Sangrà, A. (Coord.) (2020). *Decálogo Para la Mejora de la Docencia Online*. Editorial UOC.
- Turull, Max. (Coord.) (2020). *Manual de Docencia Universitaria*. Ediciones Octaedro.
- Vicerrectoría de Docencia. (2016). *Resolución VD-R-9374-2016: Marco de Referencia para el Desarrollo de Entornos Virtuales de Aprendizaje en la Universidad de Costa Rica*. Universidad de Costa Rica. <http://vd.ucr.ac.cr/documento/vd-r-9374-2016/>