

EXPERIENCIA DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA CRISIS UNIVERSITARIA VENEZOLANA

Nelly Fernández

nfernandez@usb.ve

Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela

Recibido: 19/11/2013 Aceptado: 07/05/2014

Resumen

En mayo de 2013 la Federación de Asociaciones de Profesores Universitarios de Venezuela convoca a un paro docente indefinido; profesores y estudiantes de la Universidad Simón Bolívar se unen al llamado. En este contexto, la investigadora diseña un plan de aprendizaje autónomo en línea (PAAL) para asistir a sus estudiantes. Este artículo tiene el propósito de dar cuenta de los resultados de este plan en varios ámbitos. Por una parte, en la forma como los estudiantes respondieron al PAAL, su participación y percepción; y por otra, en su rendimiento académico, cómo se relacionó con la participación y cómo se diferenció de un curso presencial equivalente anterior (grupo control). Esta es una investigación cuantitativa, de campo, *ex post facto*, con alcance explicativo, que obedece a un diseño transversal. Los resultados muestran, en cuanto a lo primero, que los estudiantes respondieron satisfactoriamente al tratamiento, mostrando un grado de participación moderado-alto y calificándolo como muy útil. En cuanto a lo segundo, el rendimiento del grupo experimental, en la prueba de logro de lectura de inglés como lengua extranjera, no mostró correlación con su participación en el plan; no obstante, su desempeño fue significativamente superior al del grupo control. Estos resultados sugieren que el diseño de ambientes de aprendizaje en línea es una estrategia muy valiosa, particularmente en momentos de crisis universitaria, y que la virtualidad potencia la libertad, en el sentido que aumenta la posibilidad de que el estudiante logre aquello que aspira, *i.e.* rendir en las evaluaciones.

Palabras clave: crisis, inglés como lengua extranjera, aprendizaje en línea, rendimiento académico, libertad.

Teaching experience in the context of the Venezuelan university crisis.

Abstract

In May 2013, the Federation of Venezuelan University Professors Associations called for a indefinite teaching strike; professors and students from Universidad Simón Bolívar responded to the call. In this context, the researcher designs an autonomous on line learning plan (PAAL) in order to assist her students during and after the strike. The purpose of this article is to give account of the plan's results in several realms. On the one hand, it regards the response of these students to the plan, their participation and perception. On the other hand, it considers their academic achievement, how it relates to their participation and how it contrasts to an equivalent former class (control group, face-to-face). This is a transverse explicative after the fact field research framed in the quantitative approach. Results show, firstly, that the students responded satisfactorily to the PAAL, their involvement's degree was higher-moderate. Also, the student's perception about the online learning program was very positive and they qualified it as very useful. Secondly, the relationship between academic achievement and

participation in the PAAL was not significant; nonetheless, the experimental group's academic achievement in the English as a foreign language reading comprehension test, was significantly higher than the control group's performance. These results suggest that the design of on line learning environments can be a very valuable strategy during a university crisis, and that it can empower freedom, in the sense that it increases the student's possibilities to achieve what he values, *i.e.* to perform satisfactory in the tests.

Key words: crisis, English as a foreign language, online learning, academic achievement, freedom.

Introducción

El 30 de mayo de 2013 la Federación de Asociaciones de Profesores Universitarios de Venezuela (Fapuv) anuncia un paro nacional indefinido al que se unen 13 Universidades públicas autónomas, incluyendo la Universidad Simón Bolívar, Sedes Sartenejas y Litoral. El paro indefinido se decide luego de numerosos paros cortos que comenzaron el 21 de febrero de ese año. Estos eventos fueron el clímax de una prolongada y crítica situación asociada a la reducción presupuestaria que ha estado afectando a estas universidades por casi una década, la cual impactó sueldos, infraestructura y recursos para actividades docentes y de investigación (ver García-Mora, 2013; Ramírez de Viloria, 2012).

Estudiantes y profesores se involucraron en el conflicto a consciencia del daño colateral que la suspensión de actividades docentes podría tener sobre el aprendizaje y el rendimiento. En virtud del riesgo que corrían los estudiantes inscritos en la asignatura de la investigadora, a saber, el tercer curso de Inglés científico y técnico (ID1113), sección 13, ésta decide implementar un plan de contingencia basado en actividades de aprendizaje autónomo mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación, bajo el supuesto de que dicha estrategia mitigaría los efectos del paro en el rendimiento de los estudiantes.

El rendimiento académico es un proceso complejo en el que influyen factores pedagógicos, psicológicos, sociológicos y económicos, entre otros. Entre las variables pedagógicas que explican el rendimiento académico se encuentran el ambiente educativo del hogar, las competencias académicas de entrada, características de la dinámica de clase, la institución educativa y el currículum. Los factores psicológicos más estudiados son la inteligencia, las aptitudes, la motivación, las expectativas y el auto concepto. Entre los sociológicos se hallan las relaciones del estudiante con sus compañeros y docentes, la dinámica familiar y la presión del grupo social. Finalmente, en el ámbito económico se consideran el ingreso familiar y la ayuda económica que pueda facilitar la institución y/o el

Estado (ver Adelli, 2006; Aguilera, 2002; Gutiérrez y López, 2012; Miñano y Castejón 2008, 2010; Miñano, Gilar y Castejón, 2012; Serra, 2010 y Vallejos, 2012).

Se cree que los estudiantes que participan en ambientes de aprendizaje en línea potencian su rendimiento académico (Galy, Downey y Johnson, 2011; Hill, 2009; Leslie, 2009; McGhee, 2012 y Reddy, Fleming, Pedrick, Ports, Marnack-Tavlaris, Helion y Swain, 2011). Entre las variables que reciben mayor atención en esta área de estudio se encuentran la auto-eficacia, la auto-regulación, la interacción asíncrona, percepciones sobre la utilidad y la facilidad de uso, ansiedad relacionada con el uso de la computadora, y características demográficas y educacionales de los estudiantes (ver Carroll, Houghton, Wood, Unsworth, Hattie, Gordon, Bower, 2009; Galy *et al*, 2011; McGhee, 2012; Reddy *et al*, 2011 y Zimmerman y Schunk, 2013).

En general, estas investigaciones evidencian relaciones significativas positivas entre las variables mencionadas y el rendimiento académico. En cuanto a los factores demográficos y educacionales, se encontró que los estudiantes mayores, con mayor tiempo de estudio en la universidad y experiencias exitosas en clases presenciales, tenían mayor probabilidad de éxito (Leslie, 2009).

El estudio adopta el modelo psicológico de Fishbein y Ajzen (1975) y Ajzen y Fishbein (1980) y el enfoque de la libertad de Sen (1979 y 1992) para interpretar los resultados. Así mismo aborda el rendimiento académico desde un enfoque de resultado más que de proceso, en este sentido no se toma en cuenta la evaluación continua sino el producto final del aprovechamiento que el estudiante hizo de la experiencia de enseñanza y aprendizaje, el cual, en este caso particular, se debe expresar en una prueba de logro de comprensión de lectura (ver Brito y Patricia, 2012; Karthigeyan y Nirmala 2012; Zimmerman y Schunk, 2013).

En este contexto, bajo el supuesto de que un paro de actividades docentes tendría efectos negativos en el desempeño de los estudiantes, las preguntas generales que se plantearon fueron ¿cómo mitigar los efectos negativos del paro docente universitario en el rendimiento de los estudiantes en la asignatura ID1113, sección 13, durante el trimestre abril-julio 2013? ¿Podrá un plan de aprendizaje autónomo en línea (PAAL) atenuarlos?

Luego se plantearon dos grupos de preguntas específicas, las primeras asociadas a la forma como los estudiantes responderían al PAAL, su participación y percepción; y las otras,

referentes a su rendimiento académico, cómo se relacionaría con la participación y cómo se diferenciaría de un curso presencial equivalente anterior.

El primer grupo de preguntas fue: Dado que los estudiantes están acostumbrados a clases presenciales ¿cómo será su respuesta al PAAL? ¿En qué grado participaran? ¿Qué percepción tendrán estos estudiantes acerca del PAAL, en cuanto a su utilidad para mitigar los efectos del paro docente en su rendimiento?

En cuanto al segundo grupo, las preguntas fueron: ¿Guarda la participación alguna relación con el rendimiento en la prueba de logro de comprensión de lectura de inglés como lengua extranjera, ID1113-3A? ¿En qué sentido? ¿Habrá diferencia entre el desempeño de los estudiantes en el PAAL (grupo experimental) en la prueba ID1113-3A y un grupo que cursó esa misma asignatura anteriormente bajo condiciones regulares⁶ (grupo control)?

Para responder estas preguntas, primero se describió la respuesta de los estudiantes al PAAL mostrando su grado de participación en las actividades. Segundo, se describió la percepción de los estudiantes del grupo experimental respecto al PAAL en general y a su utilidad, para mitigar los efectos negativos del paro, en particular. Seguidamente, se correlacionó la participación con el rendimiento en la prueba ID1113-3A. Finalmente, se comparó el rendimiento de los estudiantes de los grupos experimental y control en la prueba ID1113-3A.

Se espera que los resultados, además de proveer ideas para diseñar planes de enseñanza y aprendizaje de contingencia en momentos de crisis universitaria, ofrezcan estrategias complementarias al aprendizaje sincrónico-presencial. Así mismo, se espera que las sugerencias que se presentan sirvan para mejorar las experiencias de estudiantes y profesores en el contexto de la enseñanza de la lectura del inglés como lengua extranjera. En ningún momento se pretende ofrecer avances teóricos sobre el tema del rendimiento en ambientes virtuales de aprendizaje. El presente es una modesta contribución al registro de experiencias docentes en un contexto histórico significativo para la universidad venezolana.

⁶ Se entiende por condiciones regulares, aquellas donde el estudiante puede asistir a todas las clases pautadas para el programa, predominan estrategias de aprendizaje sincrónico-presencial y el uso de una guía de lectura, en formato físico, como material didáctico principal.

Método

Contexto

La Universidad Simón Bolívar es una institución pública con un marcado énfasis científico y técnico, siendo la familia de las ingenierías el grueso de las carreras ofertadas. Con la excepción de los estudiantes de arquitectura y biología y de los programas conducentes a título TSU, todos los recién ingresados tienen que cursar en el primer año tres niveles de un curso en lectura de inglés como lengua extranjera, el cual se denomina *Programa de lectura en Inglés Científico y Técnico* (Universidad Simón Bolívar, 2010).

Cada curso tiene un trimestre de duración (13 semanas) a razón de 4 horas repartidas en dos días a la semana, para un total de 52 horas. Este programa está basado en el modelo interactivo, lo que significa que involucra todos los procesos cognitivos del lector así como sus conocimientos y experiencias previos (ver Rumelhart, 1985). Los libros y guías que se utilizan fueron desarrollados por un equipo de expertos en materiales del Departamento de Idiomas de la Universidad Simón Bolívar (ver St. Louis y Pereira, 2010).

El primer curso (ID1111) se concentra en el desarrollo de estrategias de lectura generales y dominio de un corpus de vocabulario básico para la comprensión de los textos. El segundo curso (ID1112) aborda el desarrollo de estrategias de lectura específicas para funciones retóricas características de textos científicos tales como la definición, descripción, clasificación, comparación y contraste, cronología y causa-efecto.

El tercer nivel (ID1113) está basado en contenido y ha sido diseñado para ayudar a los estudiantes en el desarrollo del pensamiento crítico. Además de incorporar aspectos conceptuales sobre las funciones retóricas asociadas a la hipótesis y la argumentación científica, incluye una serie de lecturas tomadas de fuentes originales en inglés, sobre temas controversiales en el campo científico y técnico. Se incluyen puntos divergentes sobre los mismos temas para generar la discusión y desarrollar el pensamiento crítico. Entre los textos se encuentran explicaciones sobre el universo, el origen de la vida y del hombre, la inteligencia artificial y la sostenibilidad ambiental.

Unidad de estudio

El presente estudio se realizó con estudiantes que se encontraban en el último nivel (ID1113). El grupo experimental estuvo compuesto por 27 estudiantes del trimestre abril-julio 2013 (sección 13), en tanto que el grupo control estuvo conformado por 23 estudiantes del

trimestre abril-julio de 2011 (sección 17). En cuanto al primer grupo, es importante resaltar que recibió clases presenciales en forma intermitente debido a la crisis universitaria y al paro docente, casi un 20% menos que el grupo control.

Variables

El estudio contempla tres variables: las variables continuas, participación y rendimiento académico; y la variable categórica, utilidad del PAAL. Se concibió el rendimiento como un producto final y no como un proceso (Brito y Patricia, 2012; Karthigeyan y Nirmala 2012; Zimmerman y Schunk, 2013). Esta variable se operacionalizó a través de las respuestas de los estudiantes a las preguntas de la prueba de logro de comprensión de lectura de inglés como lengua extranjera, ID1113-3A, cuya puntuación va del 01 al 20.

La participación se definió como el involucramiento comprometido, interactivo y civilizado de los estudiantes en las actividades de aprendizaje (Petress, 2006). En este estudio se operacionalizó por la cantidad de las actividades diseñadas para el PAAL que los estudiantes realizaron. La puntuación va desde 0 hasta 34. El grado de participación se midió de la siguiente manera: bajo= menos de 29%; moderado= entre 30-69%; alto= más de 70%.

Un plan de aprendizaje o estrategia pedagógica es útil cuando presta atención a la diversidad de intereses, necesidades y motivaciones de los estudiantes (Diaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002). Esta variable se operacionalizó en términos de las respuestas de los estudiantes a una encuesta de percepción *ad hoc* que se describe posteriormente.

Tipo de estudio

Según la clasificación de Kerlinger y Lee (2002) el presente se plantea como un estudio enmarcado en el enfoque cuantitativo, de campo, *ex post facto*, con alcance explicativo, que obedece a un diseño transversal. De campo, pues recoge el dato tal y como se presenta en su ambiente; *ex post facto*, pues se observa el fenómeno luego de haber ocurrido; explicativo porque contempla relaciones, y transversal pues el dato se recoge una sola vez.

Instrumentos

El instrumento ID1113-3A es una prueba de logro de comprensión de lectura de inglés como lengua extranjera, de alcance departamental; esto último significa que, (a) la prueba es elaborada y validada rutinariamente por un equipo de especialistas en evaluación,

pertenecientes al Departamento de Idiomas de la Universidad Simón Bolívar, (b) su diseño responde al *Programa de lectura en Inglés Científico y Técnico*, y (c) todos los grupos de estudiantes inscritos en esa asignatura la toman.

El ID1113-3A consta de veinte (20) preguntas de selección simple, con una ponderación de un (1) punto cada una, y evalúa las siguientes habilidades de lectura: (a) identificar la idea principal; (b) identificar la opinión del autor; (c) identificar el propósito del autor; (d) seleccionar una palabra, oración o párrafo final apropiado; (e) Concluir o inferir a partir de información explícita e implícita; (f) predecir lo siguiente; (g) inferir lo que precede; (h) responder preguntas sobre información explícita en el texto; e (i) deducir el significado de palabras a partir del contexto (Champeau de López, Marchi y Arreaza-Coyle, 1997).

El estadístico de confiabilidad de ID1113-3A en la aplicación de 2013, el coeficiente alfa de *Cronbach*, fue 0,68; el índice de confiabilidad fue 0,82 y el error estándar fue 2,04 (10,2%), los cuales califican a la prueba como bastante confiable ya que α se encuentra en el intervalo 60-85 (Nelson, 2000: 103-104).

La encuesta *ad hoc* de percepción estudiantil sobre el plan fue de carácter voluntario y anónimo. Contó con doce (12) ítems, inspirados en la encuesta *The Constructivist On-line Learning Environment Survey*, COLLES⁷ (Taylor y Maor, 2000), y adaptados para los fines de esta investigación. El instrumento⁸ se diseñó en *Google Drive* y se envió como una encuesta en línea al final del período, después que los estudiantes habían sido notificados de su calificación final.

Se utilizó una escala tipo *Likert* (ver Likert, 1932) de cuatro opciones: siempre, frecuentemente, a veces, y nunca. Los ítems fueron: (1) trabajo en actividades que tratan sobre información real del mundo; (2) puedo ir a mi propio ritmo; (3) me sentí cómodo con el tipo de actividades; (4) las actividades en línea fueron útiles; (5) pude relacionar mi aprendizaje con la vida fuera del aula de clase; (6) pude tomar decisiones sobre mi aprendizaje; (7) la profesora me dio *feedback* valioso sobre mi aprendizaje; (8) compartí información con otros estudiantes; (9) los mensajes publicados los leí cuando me era conveniente; (10) me trataron igual que a otros estudiantes de la clase; (11) las actividades me ayudaron en mi aprendizaje; y (12) se me animó a pensar críticamente sobre los temas tratados. El instrumento incluyó un

⁷ Disponible en <http://surveylearning.moodle.com/colles/>

⁸ Disponible en <https://docs.google.com/forms/d/179BznjO8eEQ54fOAcSUXSYG9SivjenTxcEEjZu0eoOU/viewform>

ítem abierto para que los estudiantes escribieran comentarios acerca de la utilidad del tratamiento para mitigar los efectos adversos del paro docente.

Procedimiento

1. Diseño, elaboración y aplicación del tratamiento.

El plan de aprendizaje autónomo en línea contempló los siguientes elementos: (a) ejercicios con preguntas cerradas sobre las lecturas provenientes del libro de texto, artículos y vídeos tomados de internet; (b) pruebas de logro de comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera disponibles en sitios especializados y gratuitos de la red; (c) practicas de vocabulario asociado a los temas de los textos; (d) elaboración de organizadores gráficos para lecturas, vídeos, o teoría sobre las funciones retóricas estudiadas. Para la elaboración de las preguntas se utilizó el sistema de clasificación de Barnes (1979).

El ambiente de aprendizaje en línea se construyó en la aplicación libre denominada *Edmodo* (www.edmodo.com). Cada semana se asignaba un conjunto de actividades equivalentes a dos horas de trabajo autónomo.

El espacio se activó cuando se intensificó el conflicto en abril; en este sentido, los estudiantes tuvieron la oportunidad de realizar aprendizaje autónomo por 18 semanas.

El número total de actividades propuestas fue de 34; 28 de las cuales recibieron *feedback* numérico inmediato, en tanto que 6 de ellas recibieron *feedback* cualitativo asíncrono. Desde el punto de vista de la evaluación obligatoria, el estudiante sólo tenía que completar un mínimo de 20 puntos (dos actividades de 10 puntos cada una), las cuales podían ser escogidas por él de un subconjunto de 15 actividades diseñadas por la investigadora específicamente para este fin. Diseño de la encuesta *Ad hoc* en *GoogleDrive*.

2. Medición de las variables: aplicación de los instrumentos. La sumatoria de las actividades realizadas por los estudiantes se obtuvo a través de *Edmodo*, al finalizar el curso. La encuesta *Ad hoc* se envió después de publicadas las calificaciones. La prueba ID1113-3A se aplicó en la semana 7 del curso.

3. Procesamiento de los datos. Los resultados de la prueba ID1113-3A se registraron manualmente en Excel, en tanto que la sumatoria de las actividades y el registro de las respuestas a la encuesta fueron automáticos, facilitados por *Edmodo* y *Google Drive*,

respectivamente. Esta información se pasó al software Paquete estadístico para las ciencias sociales, SPSS versión 19 en español.

4. Análisis de los datos: se llevaron a cabo análisis descriptivos, comparación de medias y correlaciones. En todos los casos se utilizó el Paquete estadístico para las ciencias sociales, SPSS versión 19 en español, para realizar las operaciones.

Análisis e interpretación

Se utilizó estadística descriptiva para analizar las variables continuas, participación y rendimiento. El análisis descriptivo incluyó indicadores de tendencia central y variabilidad. Para conocer la diferencia entre los grupos se utilizó la prueba *t de student*; se analizó su magnitud, signo y significancia estadística.

Para conocer la relación binaria entre participación y rendimiento se aplicó el análisis de correlación de Pearson (*r*). La correlación de Pearson (*r*) se interpreta igual que el coeficiente R de una regresión simple. En cuanto a la *r* de Pearson se analizó su magnitud y signo, así como su significancia estadística.

Para las variables categóricas relativas a la percepción de los estudiantes, se utilizaron frecuencias y porcentajes.

Los estadísticos y las pruebas se han corrido con un intervalo de 95% de confianza y se toman como significativos los coeficientes con una probabilidad igual o menor a 0,05 ($\alpha = 5\%$).

Resultados Y Discusión

Análisis descriptivo de la participación del grupo experimental en el PAAL

Los resultados globales muestran que, en promedio, el número de actividades autónomas en línea realizadas por los estudiantes fue 15 sobre 34 (44%) y se desvían 6,7 unidades de este promedio. La frecuencia que más se repitió fue 13. El mínimo fue 6 y el máximo fue 31, cincuenta por ciento de los estudiantes realizó más de 13 (38%) y no hay valores perdidos.

De las actividades propuestas como parte del 20% del plan de evaluación, los resultados muestran que, en promedio, el número de actividades autónomas en línea realizadas por los estudiantes fue 11 de 15 (73%) y se desvían 2,62 unidades de este promedio. La

frecuencia que más se repitió fue 13. El mínimo fue 6 y el máximo fue 15. Cincuenta por ciento de los estudiantes realizó más de 12 (80%) y no hay valores perdidos.

Estos resultados sugieren una participación moderada-alta, moderada (44%) en total y alta (73%) para las contempladas en el plan de evaluación.

Análisis descriptivo de los resultados de la prueba ID1113-3A

Grupo experimental

Los resultados muestran que, en promedio, el rendimiento de los estudiantes fue 13,07 sobre 20 puntos y se desvían 3,16 unidades de este promedio. La nota que más se repitió fue 10. El mínimo fue 4 y el máximo fue 18. Cincuenta por ciento de los estudiantes se desempeñó por encima de 13.

Grupo control

Los resultados muestran que, en promedio, el rendimiento de los estudiantes fue 10,74 sobre 20 puntos y se desvían 4,26 unidades de este promedio. La nota que más se repitió fue 9. El mínimo fue 4 y el máximo fue 20. Cincuenta por ciento de los estudiantes se desempeñó por encima de 10.

Comparación entre grupo experimental y grupo control según su desempeño en la prueba ID1113-3A

Cuando se compara el promedio del rendimiento en la prueba de logro de lectura ID1113-3A del grupo experimental con el grupo control, se observa una diferencia significativa positiva ($t = 2,22$; g.l. = 48; $p = 0,031$; diferencia de medias = 2,34; se han asumido varianzas iguales ($F = 1,71$, $p = 0,197 > 0,05$).

Correlación entre participación en las actividades del PAAL y rendimiento en la prueba ID1113-3A

La correlación entre el número global de actividades autónomas realizadas y el rendimiento en la prueba ID1113-3A, es no significativa, baja y positiva ($r = 0,000$; $p = 0,999$).

El número parcial de actividades autónomas realizadas en línea, subconjunto diseñado para el 20% de la evaluación, tiene una correlación no significativa, baja y positiva con la prueba ID1113-3A ($r = 0,188$, $p = 0,349$).

Resultados de la encuesta de percepción estudiantil

El 52% de los estudiantes (14 de 27) respondió la encuesta. Los resultados se reportan por ítem y se muestran en la Tabla 1. En resumen, los estudiantes expresaron un alto nivel de satisfacción y bienestar con el PAAL y las actividades ofrecidas. Es de resaltar que el ítem con mayor puntuación fue el 4, donde el 93% respondió que las actividades en línea fueron *siempre* útiles; en tanto que el ítem con menor puntuación fue el 8, en el que sólo el 7% expresó que compartió información con sus compañeros *siempre*, en tanto que el 53% respondió *a veces*. Es de notar que el 80% calificó como valioso el *feedback* recibido de parte de la docente; así mismo, el 98% se sintió tratado igual que los otros estudiantes de la clase y el 71% opinó que las actividades le ayudaron en su aprendizaje.

Tabla 1. Resultados de la encuesta *ad hoc* de opinión estudiantil sobre el ambiente de aprendizaje en línea. Las respuestas están expresadas en porcentajes; 14 (catorce) estudiantes participaron.

Item	siempre	Frecuentemente	A veces	Nunca
Trabajo en actividades que tratan sobre información real del mundo	43	43	14	0
Puedo ir a mi propio ritmo	43	43	7	7
Me sentí cómodo con el tipo de actividades	64	29	7	0
Las actividades en línea fueron útiles	93	7	0	0
Pude relacionar mi aprendizaje con la vida fuera del aula de clase	43	39	14	7
Pude tomar decisiones sobre mi aprendizaje	38	46	15	0
La profesora me dio <i>feedback</i> valioso sobre mi aprendizaje	80	20	0	0
Compartí información con otros estudiantes	7	27	53	13
Los mensajes publicados los leí cuando me era conveniente	50	29	14	0
Me trataron igual que a otros estudiantes de la clase	92	8	0	0
Las actividades me ayudaron en mi aprendizaje	71	21	7	0
Se me animó a pensar críticamente sobre los temas tratados	64	36	0	0

Comentarios realizados por los estudiantes, sobre la utilidad de las actividades de aprendizaje autónomas en línea durante y después del paro docente universitario.

Siete estudiantes escribieron comentarios, todos positivos acerca de las actividades. En resumen los comentarios aludían no sólo a la utilidad en el contexto de la crisis universitaria, sino también a la interactividad, la comunicación, y las ventajas de hacerlo a distancia y asíncronamente (ritmo propio), lo cual es consistente con los resultados de la encuesta cerrada. Ejemplos: Comentario 1: “Las actividades autónomas en línea fueron de gran ayuda ya que permitía mantener el ritmo de aprendizaje.” Comentario 2: “Las actividades en línea fueron muy útiles para seguir estudiando y mantenernos en contacto con la profesora durante el paro” Comentario 5: “Fue de gran ayuda, ya que actividades por escrito se hace más tedioso. Es una mejor manera de interacción.”

Los estudiantes también reportaron sobre lo que más les gustó del curso; resaltan comentarios positivos sobre el trabajar en línea, las características de las actividades propuestas y los temas considerados. En lo relacionado a lo que menos les gustó del curso, destaca el alto nivel de dificultad de la prueba ID1113-3A.

Discusión

En cuanto a la participación de los estudiantes en el PAAL, es de notar que la mitad de ellos realizó el 80% de las actividades propuestas para la evaluación continua. Este resultado sugiere, como era de esperarse, que el involucramiento de los estudiantes en este subconjunto de actividades fue mayor que su participación global (44%), debido a que se tomó en cuenta para su calificación final.

Así mismo, en promedio, el grupo realizó 73% de las actividades ponderadas, aún cuando sólo era obligatorio completar 20%. Esta evidencia sugiere un alto nivel de compromiso y motivación al logro, a pesar de la incertidumbre ocasionada por la crisis universitaria, la cual, pareciera haber tenido el efecto de intensificar el compromiso en vez de debilitarlo.

Es de resaltar que la percepción reportada por los estudiantes respecto a la estrategia, fue muy positiva; este resultado sugiere que, si bien es cierto que en el contexto de esta investigación el número de actividades realizadas no evidenció influencia directa sobre el rendimiento, si parece haberla tenido sobre la motivación, lo cual, como lo establece la literatura, afecta positivamente el desempeño académico.

Aún cuando no se encontró una correlación significativa entre la participación y el rendimiento en la prueba ID1113-3A, es de notar que el desempeño de los estudiantes del grupo experimental en esta prueba fue significativamente mayor que el de los estudiantes del grupo control. Este resultado sugiere que el plan de aprendizaje autónomo en línea ayudó a los estudiantes a mitigar el efecto negativo del paro universitario en su rendimiento académico, lo cual es consistente con la percepción reportada por los estudiantes en la encuesta de opinión.

En cuanto a los factores que influyen en el rendimiento, el presente estudio solo puede dar cuenta de algunos elementos pedagógicos, psicológicos y sociológicos, debido a las limitaciones impuestas por la metodología y el contexto. Los resultados sugieren que las características del ambiente de aprendizaje en línea influyeron positivamente en los estudiantes al ofrecer oportunidad para trabajar a su propio ritmo, potenciar su motivación e interactuar con el docente y otros compañeros a conveniencia. En este sentido, se cree que factores psicológicos como las aptitudes, la motivación, las expectativas y el auto concepto fueron de gran importancia para el éxito del programa, tal y como lo sugieren los estudios de Aguilera (2002), Gutiérrez y López (2012), Miñano y Castejón (2008, 2010), Miñano *et al* (2012) y Vallejos (2012).

Los resultados evidencian hallazgos similares a los de Galy *et al* (2011), Hill (2009), Leslie (2009), McGhee (2012) y Reddy *et al* (2011), en el sentido que sugieren que los estudiantes que participaron en el ambiente de aprendizaje en línea potenciaron su rendimiento académico. En cuanto a las variables estudiadas por otros autores (ver Carroll, *et al*, 2009; Zimmerman y Schunk, 2013; Galy, *et al* 2011; McGhee, 2012; Reddy *et al*, 2011), los hallazgos sugieren que los estudiantes del grupo experimental contaban con la suficiente auto-eficacia y auto-regulación para involucrarse efectivamente en las actividades en línea. Así mismo, evidenciaron una percepción muy positiva sobre la interacción asíncrona y la utilidad y facilidad de uso del ambiente de aprendizaje en línea para lograr un buen rendimiento

Si explicamos estos resultados desde la perspectiva psicológica de Fishbein y Ajzen (1975) y Ajzen y Fishbein (1980), el comportamiento esperado (rendir en la prueba de logro de lectura) se consolidó debido a que los estudiantes tuvieron la firme intención de alcanzarlo, lo que sugiere que sus actitudes y creencias acerca de rendir en la prueba de logro de lectura, y las actividades de aprendizaje autónomo en línea como medio para lograr la meta, fueron muy positivas, a pesar de la crisis universitaria y la incertidumbre que provocó el paro docente.

Desde la perspectiva de Sen (1979, 1992), se podría argumentar que el conflicto universitario amenazaba la libertad de los estudiantes en tanto que los incapacitaba para lograr el funcionamiento que tenían razones para valorar, a saber, rendir en la prueba de logro de lectura; al introducir un plan de contingencia que minimizara el impacto de la crisis, la alternativa virtual incrementó la libertad de los estudiantes en tanto que ofreció oportunidades reales de alcanzar la meta.

Conclusion

El presente estudio partió de la preocupación de la investigadora por sus estudiantes del curso de *Lectura de Inglés Científico y Técnico* de la Universidad Simón Bolívar, Sede Sartenejas, quienes se encontraban en el último nivel de esta asignatura (ID1113) cuando, en mayo de 2013, la FAPUV convoca a un paro docente indefinido, y los profesores y estudiantes de la Universidad se unen al llamado. La investigadora diseña un plan de aprendizaje autónomo en línea (PAAL) para asistir a los estudiantes durante y después del paro, bajo el supuesto de que esta medida ayudaría a mitigar los efectos negativos del cese de actividades docentes sobre el rendimiento.

El estudio cumplió el propósito de dar cuenta de los resultados de este plan en los ámbitos propuestos. Por una parte, los estudiantes respondieron satisfactoriamente al plan participando en un grado moderado-alto y comunicando una percepción muy favorable acerca de la utilidad del mismo para mitigar los efectos negativos del paro docente en el rendimiento. Por otra, se encontró que la relación entre la participación y el rendimiento en la prueba de logro de comprensión de lectura de inglés como lengua extranjera, ID1113-3A, no fue significativa; no obstante, el desempeño de estos estudiantes (grupo experimental) en la mencionada prueba fue significativamente superior al del curso presencial equivalente anterior (grupo control).

Conforme a lo esperado por la investigadora, los resultados sugieren que el plan de aprendizaje autónomo en línea (PAAL) sirvió para mitigar los efectos negativos del paro docente universitario en el rendimiento de los estudiantes en la asignatura ID1113, sección 13, durante el trimestre abril-julio 2013. Al parecer, el ambiente de aprendizaje en línea incrementó las posibilidades de éxito académico de los estudiantes, potenciando su libertad, en el sentido que aumentó la oportunidad real de alcanzar aquello que valoraban, esto es, rendir en la prueba de logro de lectura.

En congruencia con los estudios recientes en el área, algunos de los cuales han sido reportados en este manuscrito, los hallazgos evidencian la importancia de incorporar las tecnologías de la información y la comunicación, en particular, la necesidad de ofrecer a los estudiantes ambientes de aprendizaje en línea, como una alternativa valiosa para potenciar sus posibilidades de éxito académico, independientemente de la modalidad principal de la asignatura, del contenido de la misma y del contexto político-educativo que se viva.

Esta modalidad resulta especialmente útil para la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular el inglés, ya que amplía el rango de recursos multimedia que se pueden ofrecer a los estudiantes y posibilidades de ejercitación. Los ítems con menor puntuación en la encuesta de percepción y los comentarios de los estudiantes ofrecen ideas sobre los aspectos que conviene mejorar, a saber: (1) la interacción entre los estudiantes, (2) respeto al ritmo individual, y (3) la relación entre el aprendizaje y la vida fuera del aula.

La interacción entre los estudiantes se puede mejorar incorporando foros para discusiones, actividades en grupos pequeños y co-evaluación. En cuanto a lo segundo, se puede ofrecer mayor respeto al ritmo individual ofreciendo diferentes tiempos de entrega, es decir, que haya una mezcla de plazos cortos, medianos y largos. Por último, la pertinencia del aprendizaje se puede aumentar con la selección de los tópicos y de las preguntas que se utilicen en la discusión e involucrando a los estudiantes en la selección y diseño de los mismos.

Referencias

- Adelli, Antoni. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. España: Ediciones Pirámide.
- Aguilera, Ángela (2002) *Expectativas y atribuciones académicas del profesor, del alumno: su influencia en el autoconcepto y en el rendimiento escolar*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/tesis/19911996/S/5/S5006601.pdf> (Revisado 10.11.13).
- Ajzen, I, y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barnes, C. P. (1979). Questioning strategies to develop critical thinking skills. Paper presented at *Claremont Reading Conference annual meeting*, Claremont, California, 13 pp.
- Brito, G. y Patricia, M. (2012) *Modelos predictivos y explicativos del rendimiento académico universitario: caso de una institución privada en México*. Tesis Doctoral no publicada. España: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <http://eprints.ucm.es/15335/1/T33748.pdf> (Revisado 10.11.13).

- Carroll, A., Houghton, S., Wood, R., Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L., Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence*, 32 (4), 797-817.
- Champeau de López, C., Marchi, G. y Arreaza-Coyle, M. (1997). A taxonomy. Evaluating Reading Comprehension in EFL. *Forum*, 35 (2), p. 30. Disponible en <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol35/no2/p30.htm> (Revisado 05.04.14).
- Díaz-Barriga F. y Hernández-Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw Hill. Disponible en <http://mapas.eafit.edu.co/rid=1K28441NZ-1W3H2N9-19H/Estrategias%20docentes%20para-un-aprendizaje-significativo.pdf> (Revisado 17.03.14).
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: An introduction to Theory and Research*. MA, EE.UU.: Addison-Wesley, Reading.
- Galy, E., Downey, C., y Johnson, J. (2011). The Effect of Using E-Learning Tools in Online and Campus-based Classrooms on Student Performance. *Journal of Information Technology Education*, 10, Disponible en <http://jite.informingscience.org/documents/Vol10/JITEv10p209-230Galy975.pdf> (Revisado 16.11.13).
- García-Mora, I. (2013). Crisis universitaria amenaza aparato productivo del futuro. Periódico *El Mundo* en formato digital, reportaje del 17.06.2013, Disponible en: <http://www.elmundo.com.ve/noticias/actualidad/noticias/crisis-universitaria-amenaza-aparato-productivo-de.aspx> (Revisado 14.03.14)
- Gutiérrez, M. y López, E. (2012). Motivación, comportamiento de los alumnos y rendimiento académico. *Infancia y Aprendizaje*, 35 (1), 61-72. Disponible en: <http://www.ingentaconnect.com/content/fias/iya;jsessionid=i51amld555uy.alice> (Revisado 10.11.13)
- Hill, Sylvia. (2009). An investigation of the impact of asynchronous online learning on student achievement. *ProQuest Dissertations and Theses*. Disponible en <http://www.proquest.com.br/es-XL/> (Revisado 16.11.13).
- Karthigeyan, K y Nirmala, K. (2012). Academic achievement in English: An analysis through gender lens. *MIER Journal of Educational Studies, Trends & Practices*, 2 (2), 144-157.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. México DF: McGraw-Hill.
- Leslie, Ann (2009). Predicting Student Success in Online Courses at a Rural Alabama Community College Cummings, *ProQuest LLC*, Ph.D. Dissertation, Mississippi State University. Disponible en <http://www.proquest.com/en-S/products/dissertations/individuals.shtml>. ERIC Number: ED513173 (Revisado 16.11.13).
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology* 140, 5-55.
- Mackey, A., y Gass, S. (2005). *Second language research. Methodology and design*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- McGhee, R. M. (2012). Asynchronous Interaction, Online Technologies Self-Efficacy and Self-Regulated Learning as Predictors of Academic Achievement in an Online Class. *ProQuest LLC*, Ph.D. Dissertation, Southern University and Agricultural and Mechanical

- College. Disponible en: <http://udini.proquest.com/view/asynchronous-interaction-online-goid:867837847/> (Revisado 16.11.13).
- Miñano, A. M. y Castejón, J. L. (1998). Un modelo casual-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista de Pedagogía*, 50 (2), 171-185. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=236> (Revisado 10.11.12).
- Miñano, P. y Castejón, J.L. (2008). Contribución específica de una serie de variables cognitivo motivacionales a la predicción del rendimiento académico. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 61 (3), 265-284.
- Miñano, P., Gilar, R., Castejón, J. L (2012). A structural model of cognitive-motivational variables as explanatory factors of academic achievement in Spanish Language and Mathematics. *Anales de psicología*, 28 (1), 45-54. Nelson, Larry Richard (2000). Item Analysis for Tests and Surveys. Using Lertap 5. Australia: Curtin University of Technology.
- Petress, K (2006). An operational definition of class participation. *College Student Journal*, 40 (4), 821-823. Disponible en <http://web.a.ebscohost.com/abstract> (Revisado 17.03.14).
- Ramírez de Viloria, L. (2012). *La realidad del conflicto universitario*. Página digital de la Federación de Profesores Universitarios de Venezuela. Disponible en <http://fapuv.blogspot.com/p/la-realidad-del-conflicto-universitario.html> (Revisado 20.03.14)
- Reddy, D. M., Fleming, R., Pedrick, L. E., Ports, K. A., Barnack-Tavlaris, J. L., Helion, A. M., Swain, R. A. (2011). U-Pace: Facilitating Academic Success for All Students. *EDUCAUSE Quarterly*, 34 (4). ERIC Number: EJ958722
- Rumelhart, D. (1985). "Toward an interactive model of reading." En Singer, Harry y Robert B. Ruddell. (Eds.). *Theoretical models and the processes of reading* [3ra edición]. Newark, DE: International Reading Association.
- Sen, A. (1979). Equality of what?. *The Tanner Lecture on Human Values*. Standford University. Disponible en <http://www.tannerlectures.utah.edu/lectures/documents/sen80.pdf> (Revisado 10.11.09)
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Serra Taylor, José A. (2010) *Autoeficiencia, depresión y el rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/11105/1/T32194.pdf> (Revisado 10.11.13)
- St. Louis, R., Pereira, S. (2010). *Focus on Reading*. Quinta Edición. (Manuscrito) Universidad Simón Bolívar. Departamento de Idiomas. Disponible en: <http://usbideeststudents.pbworks.com/w/file/39619604/FOR%202010%20final.pdf> (Revisado 16.11.13)
- Taylor, P. and Maor, D. (2000). Assessing the efficacy of online teaching with the Constructivist On-Line Learning Environment Survey. In A. Herrmann and M.M. Kulski (Eds), *Flexible Futures in Tertiary Teaching*. Proceedings of the 9th Annual Teaching Learning Forum, 2-4 February 2000. Perth: Curtin University of Technology. Disponible en http://researchrepository.murdoch.edu.au/8750/1/TL_Forum_2000_Taylor_and_Maor_-

the Constructivist On-Line Learning Environment Survey.pdf Encuesta disponible en <http://surveylearning.moodle.com/colles/> (Revisado 15.01.14)

Universidad Simón Bolívar, Decanato de Estudios Generales. (2010). *Programa analítico de las asignaturas Inglés Científico y Técnico I, II y III*. (ID-1111, ID-1112 e ID-1113]. Caracas: Autor. Disponible en <http://www.id.usb.ve/node/3> (Revisado 16.11.13).

Vallejos Atalaya, María (2012) *La motivación, la actitud hacia las ciencias, la ansiedad y las estrategias metacognitivas de lectura en el rendimiento de los estudiantes universitarios: un análisis longitudinal*. Tesis Doctoral no publicada. España: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://eprints.ucm.es/17020/1/T33916.pdf> (Revisado 10.11.2013).

Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. (2013). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives*. Nueva York: Editorial Routledge. Disponible en: <http://books.google.es/books?id=og4hVOcjcqMC&printsec=frontcover&hl=es&authuser=1#v=onepage&q&f=false> (Revisado 16.11.13).

Autora:

Nelly Fernández de Morgado; Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades (USB, Caracas-Venezuela, 2012), Magister en Educación Superior Universitaria (USB, Caracas-Venezuela, 2007); Especialista en Informática Educativa (USB, Caracas-Venezuela, 2002). Enseña cursos de pregrado (comprensión de lectura en Inglés Científico y Técnico). Investiga en Pedagogía temas asociados con la educación universitaria. Datos de contacto: nfernandez@usb.ve, nellydemorgado@gmail.com, Departamento de Idiomas, Ed. Estudios Generales, Piso 2, Of. 205-D. Universidad Simón Bolívar. Sartenejas, Baruta, Edo. Miranda. Apartado 89000 Cable Unibolivar. Caracas-Venezuela. telf.+58- 0212-9063780/81