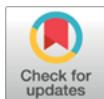


## **Los foros virtuales en la asignatura de Literatura Infantil: hacia la mejora del rendimiento académico**

**Virtual forums in the Children's Literature course: towards improved academic performance**

**Os fóruns virtuais na disciplina de Literatura Infantil: rumo à melhoria do desempenho académico**



**Santiago Fabregat Barrios**  
Universidad de Jaén, España

<https://orcid.org/0000-0002-8946-2468>  
fabregat@ujaen.es

**Rocío Jodar Jurado**  
Autora de correspondencia  
Universidad de Jaén, España  
<https://orcid.org/0000-0002-3200-2241>  
rjjurado@ujaen.es

Recibido: 22/10/2025    Revisado: 20/12/2025    Aceptado: 24/12/2025    Publicado: 10/02/2026

**Resumen:** La implementación de foros digitales de aprendizaje en el ámbito de la docencia presencial como herramienta de acompañamiento virtual es habitual en el ámbito de la Educación Superior. Su uso, no obstante, se incrementó considerablemente con motivo de la crisis sanitaria de la COVID-19 y se relaciona directamente con los nuevos modelos educativos que otorgan un papel protagonista al alumnado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El presente trabajo muestra los resultados obtenidos en una investigación cuasi experimental realizada en el Grado de Educación Infantil de la Universidad de Jaén en la asignatura de Literatura Infantil en la que participaron estudiantes de cuarto curso. Los foros implementados durante esta experiencia educativa persiguieron dos objetivos esenciales: desarrollar la identidad lectora y docente del profesorado en formación, a la par que mejorar el rendimiento académico del estudiantado. Los resultados muestran que la implementación de foros virtuales revierte positivamente sobre la tasa de éxito académico y avalan la pertinencia de instaurar modelos mixtos de enseñanza —*blended learning*— en la educación superior universitaria.

**Palabras claves:** Foros digitales educativos; Identidad lectora; *Blended learning*; Innovación; Educación Superior.

**Abstract:** The use of digital learning forums as a virtual support tool in face-to-face teaching is common in higher education. However, their use increased considerably during the health crisis caused by the SARS-CoV-2 virus (COVID-19) and is directly related to new educational models that give students a leading role in the teaching and learning process. This paper presents the results of a quasi-experimental study conducted on the Early Childhood Education degree programme at the University of Jaén, focusing on the subject of Children's Literature. Fourth-year Early Childhood Education students participated in the study. The virtual forums introduced during this educational experience had two key objectives: developing the reading and teaching identities of trainee teachers and improving students' academic performance. The results

demonstrate that virtual forums positively impact academic success rates and support the introduction of blended learning models in higher education.

**Keywords:** Educational forums; Reading identity; Blended learning; Innovation; Higher Education.

**Resumo:** A utilização de fóruns digitais de aprendizagem no âmbito do ensino presencial, como ferramenta de acompanhamento virtual, é comum no ensino superior. No entanto, o seu uso aumentou consideravelmente devido à crise sanitária da doença por coronavírus (COVID-19) e está diretamente relacionado com os novos modelos educativos que atribuem um papel protagonista aos alunos no processo de ensino e aprendizagem. O presente trabalho apresenta os resultados de uma investigação quase experimental realizada no curso de Educação Infantil da Universidade de Jaén, na disciplina de Literatura Infantil, com a participação de alunos do 4.º ano desse curso. Os fóruns implementados durante esta experiência educativa perseguiram dois objetivos principais: desenvolver a identidade de leitores e docentes dos alunos em formação, ao mesmo tempo que melhoravam o seu desempenho académico. Os resultados mostram que a implementação de fóruns virtuais tem um impacto positivo na taxa de sucesso académico, comprovando a pertinência de se instituírem modelos de ensino misto no ensino superior universitário.

**Palavras-chave:** Fóruns digitais educativos; Identidade leitora; Aprendizagem combinada; Inovação; Ensino Superior.

**Cómo citar este artículo:** Fabregat-Barrios, S., y Jodar-Jurado, R. (2026). Los foros virtuales en la asignatura de Literatura Infantil: hacia la mejora del rendimiento académico. *Hachetetepé. Revista científica en Educación y Comunicación*, (32), 1-16.  
<https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2026.i32.1202>

## 1. INTRODUCCIÓN

El empleo de las plataformas de docencia virtual, también conocidas como sistemas de gestión del aprendizaje o LMS (*Learning Management System*), se ha ido generalizando en los últimos veinte años en los distintos niveles educativos y, de forma muy significativa, en el ámbito de la Educación Superior (Ortega-Ruipérez, 2022; Zacharis y Nicolopoulou, 2022; Salas-Rueda, 2024).

En este contexto, distintas investigaciones ponen de manifiesto el importante impulso experimentado durante la crisis sanitaria derivada de la COVID-19 en lo que respecta al uso de las LMS como conjunto de herramientas digitales que favoreció la reestructuración del proceso educativo y la interrelación entre profesorado y estudiantes en un escenario no presencial (Calle-Álvarez, 2022; Demir et al., 2022; Romero et al., 2022; Leshchenko et al., 2023; Salas-Rueda, 2024).

Una vez terminada la emergencia sanitaria, pudo constatarse, asimismo, un avance en la incorporación de recursos virtuales activos en entornos presenciales de aprendizaje (Fabregat y Jodar, 2024), a partir de propuestas de enseñanza mixta, caracterizadas por la coexistencia de presencialidad y virtualidad (*blended learning*). Estudios recientes evidencian una mejora de los resultados académicos del estudiantado universitario a partir de la incorporación de los modelos mixtos (Bartolomé-Pina et al., 2018; Fabregat y Jodar, 2024), especialmente cuando estas propuestas apuestan de manera decidida por la interacción virtual y la cooperación (Romero et al., 2022; Pacheco, 2022).

Dentro de estos sistemas de gestión del aprendizaje, los foros virtuales constituyen un espacio de comunicación asincrónica en el que estudiantes y docentes pueden aportar

comentarios, resolver dudas, discutir temas y colaborar entre sí, impulsando, de este modo, el desarrollo de competencia comunicativa y del pensamiento crítico (Veytia, 2016; Castellanos, 2023; Mosquera Gende, 2024).

Los foros establecen, por tanto, un régimen de colaboración y cooperación horizontal (Barrera, 2018), que no solo favorece la interacción entre iguales —y, en consecuencia, el desarrollo de las habilidades lingüísticas desde un enfoque comunicativo—, sino que también fomenta la autorregulación del estudiantado (Prieto-Ferraro y Leighton-Álvarez, 2024) y ofrece una oportunidad distinta de participación a aquel alumnado que, por lo general, no expresan sus opiniones en las clases presenciales.

En el contexto actual, en el que la web 2.0 ha sido superada por las redes sociales y la inteligencia artificial, el uso de los foros desde una perspectiva educativa puede considerarse, a primera vista, como una herramienta obsoleta, dada la proliferación de softwares de apoyo a la escritura que dificultan al profesorado la comprobación del grado de originalidad de los textos elaborados por los estudiantes y la irrupción de nuevas herramientas como los *chatbots* (Mayor-Alonso et al., 2024). Sin embargo, diversos estudios recientes destacan el potencial actual de los foros como espacios basados en la producción de textos breves que facilitan la interacción. En este sentido, los foros permiten desarrollar la competencia comunicativa desde un contexto sociodiscursivo específico, alejado de la literalidad propia de la escritura académica, lo que favorece una mayor flexibilidad cognitiva (Da Silva y Dotta, 2018; Carlino, 2022; Ezeiza, 2023).

En el caso específico de la presente investigación, los foros virtuales se emplearon como herramienta de acompañamiento formativo en la materia de Literatura Infantil, impartida en el 4º. curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Jaén, con el fin de potenciar la creación de una identidad lectora y docente propias entre los estudiantes.

Duszynski (2006) definió la identidad lectora como el conjunto de relaciones que el sujeto lector establece con las obras y los textos que ha leído en diferentes contextos y momentos. En el caso específico de los futuros docentes de Educación Infantil y Primaria, la identidad lectora y las creencias relativas a la literatura infantil y su papel en el aula han sido exploradas en distintos estudios (Sanjuán, 2011; Munita, 2013; Neira y Martín-Macho, 2020; González, 2022; Valencia et al., 2023), trabajos en los que se constata una relación directa entre la experiencia lectora del profesorado en formación y las creencias y prácticas educativas relacionadas con el trabajo de la lectura en el aula. Consecuentemente, abordar la formación de la identidad lectora del estudiantado se convierte en una de las piezas clave en el desarrollo de una identidad docente vinculada al área de la didáctica de la lengua y la literatura y en la adopción de una ideología específica que vertebre la práctica educativa (Romero, 2022).

En este contexto, el uso de foros virtuales ofrece numerosas oportunidades, al promover el debate sobre textos literarios de diversa índole, ofrecer la oportunidad de detectar lecturas cruciales en su biografía lectora (Morrawki y Brunhuber, 1995; Gómez, 2019; Draper et al., 2000), establecer su perfil lector (Munita, 2012; Molina-García y Del Moral-Barriguete, 2021) y utilizar las narrativas lectoras como herramienta metodológica en la formación inicial del profesorado.

Por su propia especificidad y su potencialidad a la hora de favorecer la participación de los estudiantes, los foros virtuales se presentan como una herramienta de acompañamiento en el ámbito de la docencia presencial en estrecha relación con distintas metodologías activas —en particular, con el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y las

propuestas de escritura analítica integradas en el desarrollo curricular (Fabregat, 2018)—, como alternativa a los modelos de enseñanza más tradicionales de carácter transmisivo.

El objetivo de este estudio, como ya se apuntó anteriormente, es comprobar la incidencia de la implementación de foros virtuales en la docencia presencial de la materia Literatura Infantil, impartida en el 4º. curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Jaén.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA INTERVENCIÓN

### 2.1. Tareas vinculadas al uso de foros

El proyecto se diseñó con el propósito de favorecer la autonomía del alumnado, desarrollar su competencia literaria como futuros mediadores de lectura (Tabernero, 2018) y mejorar la tasa de éxito de la asignatura, que había descendido significativamente con motivo de la crisis sanitaria de la COVID-19. La intervención contempló la implementación de un foro general en la asignatura de Literatura Infantil en la plataforma docente PLATEA —entorno Moodle, versión 4.1— del que se abrieron los siguientes hilos de debate:

- a) Hilos de actividades de refuerzo y ampliación de los contenidos teóricos trabajados en clase. Estos hilos recogieron, más concretamente, actividades relacionadas con el estudio del canon de la literatura infantil y la educación literaria. De esta forma, se solicitó al alumnado la realización de búsquedas de información sobre corrientes literarias, autores y autoras concretos, planificación de actividades de mediación literaria y, finalmente, breves esquemas y resúmenes de cada uno de los temas contemplados por la guía docente.
- b) Hilos de creación literaria. En estos hilos se recogieron los textos producidos por los discentes durante la realización de talleres literarios en el aula. La secuenciación de este tipo de actividades contempla un escenario mixto, a medio camino entre la presencialidad y la virtualidad. En un primer momento, el docente plantea a los estudiantes en clase la realización de un texto breve con intención literaria a partir de diferentes tipos de dinámicas; posteriormente, los alumnos proceden a la redacción, lectura y valoración del texto en parejas; finalmente, tras la lectura en el aula y el debate posterior generado a raíz de la misma, cada equipo sube al hilo la emisión definitiva del texto creado con las revisiones que consideren oportunas. En este tipo de hilos se ha favorecido la revisión cruzada y el comentario de los textos producidos por los estudiantes como propuesta de trabajo de la escritura extensiva (Cassany, 2016; Jodar, 2022).
- c) Hilos de lectura y comentario de textos literarios. En estos hilos se propone la lectura extensiva de textos literarios (álbumes ilustrados, poemas, cuentos tradicionales) relevantes para la asignatura y su posterior análisis y comentario. El objetivo es que los discentes establezcan un debate sobre el contenido de los textos, amplíen su corpus de lecturas y confronten sus opiniones entre iguales, desarrollando de este modo sus destrezas interpretativas y de argumentación.
- d) Hilos de visionado y comentario de vídeos. Estos hilos son semejantes a los anteriores. En esta ocasión, se pidió al alumnado que reflexionase sobre el contenido de vídeos facilitados por el docente y que estableciera un debate en torno al mismo. Los vídeos seleccionados para este tipo de actividades eran de diversa índole: cortometrajes, videotutoriales sobre escritura creativa,

*booktrailers* y adaptaciones cinematográficas de cuentos tradicionales infantiles disponibles en abierto.

- e) Hilos vinculados a la creación de la identidad lectora del alumnado. En estos hilos se desarrollaron dos tipos de tareas centradas en identidad lectora y mediación: redacción de una autobiografía lectora —cuya utilidad durante el proceso de formación de mediadores ha sido sobradamente avalada por numerosos estudios (Granado y Puig, 2015; Merino et al., 2020; Tobón y Bernal, 2021) — y la realización de pequeñas reseñas orientadas a la recomendación de lecturas específicas, bien destinadas a un público infantil o a lectores adultos. Se trata de construir, de manera compartida, un espacio docente habitado por la literatura en el que se piense y se escriba sobre libros (Colomer, 2010).
- f) Hilos de avisos y dudas. En estos hilos el docente transmite al alumnado información de relevancia y se plantean dudas sobre el desarrollo de la asignatura que, en la mayoría de los casos, son resueltas por el propio alumnado a partir de la interacción entre iguales.

La taxonomía de hilos descrita anteriormente responde a las tres funciones principales de los foros virtuales definidas por Ornelas (2007, p. 3): como complemento, en tanto proporcionan continuidad a los contenidos y actividades desarrollados en el aula; como apoyo, dado que pueden contribuir al logro de los resultados de aprendizaje establecidos en la materia; y como suplemento, al ofrecer la posibilidad de ampliar los conocimientos de manera casi individualizada.

Con el objetivo de asegurar una comunicación fluida y respetuosa, al inicio del curso los estudiantes consensuan una normativa que arbitra la participación y la interacción comunicativa, que debe ser aprobada además por el docente. De este modo, quedan prohibidos cualquier tipo de violencia verbal, los argumentos *ad hominem* y el uso de un lenguaje excesivamente coloquial o vulgar (de modo que debe evitarse el uso de abreviaturas en la escritura, el acortamiento de palabras o la sustitución de términos por emoticonos). El registro utilizado por los discentes debe ser académico y cualquier afirmación ha de sustentarse sobre una argumentación sólida. De esta manera, a través de la interacción en los foros, se persigue tanto el desarrollo de la competencia escrita como del pensamiento crítico del alumnado (Fontich et al., 2024).

## 2.2. El papel del profesor

Es indudable que las metodologías activas y la irrupción en el aula universitaria de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han relegado a un segundo plano la función transmisiva del docente, habida cuenta de que los estudiantes gozan de la oportunidad de consultar múltiples fuentes de información en cualquier momento y a través de una gran diversidad de dispositivos electrónicos (Mojarro et al., 2015). En este nuevo escenario, la función principal del docente será la de acompañar y orientar al alumnado durante el proceso de aprendizaje a partir del diseño y la propuesta de retos asequibles que permitan al alumnado desarrollar habilidades comunicativas, de búsqueda de información y de selección y aplicación de soluciones ante los problemas planteados (Del-Moral y Villalustre, 2010; Espinosa, 2014; Figueras et al., 2017; Rodrigo-Cano et al., 2018).

En entornos virtuales de acompañamiento al aprendizaje, y más concretamente en el caso de los foros educativos, las funciones del docente se multiplican habida cuenta de que “además de ser moderador y orientador ha de ser también motivador y participativo”

(Chero, 2008, p. 6). En otras palabras, el docente ejercerá el rol de dinamizador, mientras que al alumnado se le exigirá una mayor autorregulación de su propio aprendizaje (Castro et al., 2016; Sandoval et al., 2023). Durante la experiencia educativa desarrollada en la asignatura de Literatura Infantil el docente asumió las siguientes responsabilidades:

- Planificación de actividades y gestión de los hilos del foro de la asignatura. El profesorado fue el responsable de diseñar actividades acordes a las competencias y resultados de aprendizaje contemplados por la guía docente de la materia. Además, creó los hilos necesarios para el desarrollo de cada una de las actividades. Con el objetivo de evitar la dispersión y la duplicidad de conversaciones, se impidió al alumnado crear hilos propios sin permiso del docente.
- Control y supervisión de los foros. El docente actuó como moderador de los hilos, de modo que, diariamente, supervisó las intervenciones de los discentes con el objetivo de que estas se adecuarán a la normativa de buenas prácticas acordadas al inicio del curso.
- Dinamización de los foros. El profesorado fue el responsable de animar el debate y fomentar la participación del alumnado en aquellos casos en los que este se mostró reacio a la colaboración.
- Resolución de dudas y distribución de información. En aquellos casos en los que los discentes encontraron especiales dificultades a la hora de realizar las tareas encomendadas, el docente fue el responsable de resolver las dudas del alumnado y proporcionar la información que estimase oportuna para ello.

### **2.3. Evaluación de la intervención**

Con el objetivo de que los estudiantes se implicasen en el desarrollo de las tareas y debates propuestos en los foros, estos se concibieron como uno más de los instrumentos de evaluación de la asignatura. Conforme a las indicaciones de Castro et al. (2016), se valoró la calidad de las producciones e intervenciones en función de parámetros como la relevancia y la pertinencia. Es decir, no solo se evaluó la participación del alumnado en función de la cantidad de intervenciones en el foro, sino también en relación con las competencias y resultados de aprendizaje de la asignatura como parte de un proceso de evaluación integral (Lara, 2015).

## **3. METODOLOGÍA**

### **3.1. Diseño de la investigación**

Para abordar el presente estudio, se diseñó una investigación cuasi experimental que se desarrolló a lo largo de los cursos 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021, 2021/2022 y 2022/2023 en el marco de la asignatura Literatura infantil, del 4º. curso del Grado de Educación Infantil en la Universidad de Jaén. Durante los tres primeros (2018/2019, 2019/2020, 2020/2021), la materia se impartió conforme a una metodología tradicional en el que se alternaron las clases teóricas de corte expositivo con prácticas realizadas en clase. El empeoramiento de los resultados académicos constatados durante el curso 2020/2021 con motivo de la crisis sanitaria de la COVID-19 —que trajo consigo un nuevo escenario educativo— aceleró la implementación de la propuesta descrita en estas páginas, cuyo diseño comenzó a gestarse en 2018. El uso sistematizado de foros como herramientas de acompañamiento en el ámbito de la docencia presencial se implementó, por tanto, durante los cursos 2021/2022 y 2022/2023.

### **3.2. Participantes**

Participaron en este estudio tres grupos de control (2018/2019, 2019/2020 y 2020/2021) y dos grupos experimentales (2021/2022 y 2022/2023), con las siguientes características:

#### **Grupos de control:**

- Curso 2018/2019: durante este curso participaron voluntariamente en el estudio un total de 67 estudiantes (64 mujeres y 3 hombres), de edades comprendidas entre los 21 y 24 años.
- Curso 2019/2020: durante este curso participaron voluntariamente en el estudio un total de 40 estudiantes (37 mujeres y 3 hombres), cuyas edades, al igual que en el caso anterior, oscilaban entre los 21 y 24 años.
- Curso 2020/2021: durante este curso participaron voluntariamente en el estudio un total de 40 estudiantes (36 mujeres y 4 hombres), cuyas edades oscilaban entre los 21 y 24 años.

#### **Grupos experimentales:**

- Curso 2021/2022: durante este curso participaron voluntariamente en el estudio un total de 69 estudiantes (67 mujeres y 2 hombres), de edades comprendidas entre los 21 y los 24 años.
- Curso 2022/2023: durante este curso participaron voluntariamente en el estudio un total de 54 estudiantes (53 mujeres y un hombre), de edades comprendidas entre los 21 y 24 años.

Se han excluido de la muestra a aquellos discentes que cursaron la asignatura en más de una ocasión. En total, la muestra se compone de 270 informantes, en su mayoría mujeres (257 mujeres y 13 hombres), estudiantes de 4º. curso del Grado de Educación Infantil.

### **3.3. Instrumento de recogida de datos**

Para llevar a cabo el análisis de los resultados académicos obtenidos por las personas participantes en el estudio, se ha tenido en cuenta la convocatoria ordinaria de la asignatura. La calificación correspondiente a esta convocatoria se obtiene a partir de los siguientes instrumentos de evaluación, establecidos en la guía docente:

- Control de asistencia y actividades intermedias realizadas por el alumnado en clase: estos instrumentos permitieron a los docentes evaluar la asistencia y participación de los discentes. Además, facilitaron la inclusión de los foros de acompañamiento en el desarrollo de las clases. La calificación obtenida por los estudiantes en este apartado supuso un 10 % de la nota final de la materia.
- Examen teórico final: mediante este instrumento se evaluó el nivel de adquisición y consecución de los resultados de aprendizaje, contenidos y competencias trabajados en la materia. Para este examen se diseñó una batería con preguntas de diversos tipos (de ensayo, preguntas cortas, definiciones de conceptos claves, solución de supuestos prácticos y comentarios de fragmentos literarios), que aseguraban la rigurosidad de la evaluación y, por consiguiente, la objetividad de los datos obtenidos (Díaz y Moratalla, 2009). La calificación obtenida por los discentes en el examen supuso un 55 % de la nota final. Durante la crisis sanitaria de la COVID-19, este examen se sustituyó por una prueba escrita final en la que

cumplió con los requisitos de aseguramiento de la calidad de la Universidad de Jaén y que mantuvo, en líneas generales, la estructura detallada con anterioridad.

- Trabajo práctico y exposición oral del mismo: finalmente, el dominio de los contenidos procedimentales de la materia se evaluó mediante un trabajo práctico elaborado en parejas, consistente la realización de un álbum ilustrado y en el diseño de una propuesta didáctica para la etapa de educación infantil vinculada a la lectura del álbum (situación de aprendizaje a partir de tareas comunicativas). El alumnado, además, presentó su trabajo en clase al resto de los compañeros y compañeras y defendió y justificó el diseño de su propuesta didáctica oralmente. La calificación obtenida por los discentes en este apartado supuso un 35 % de la nota final.

#### **4.RESULTADOS**

En la tabla 1, se detallan los resultados obtenidos tanto en los grupos de control como en los grupos experimentales:

**Tabla 1**  
Resultados obtenidos por cada grupo

Cursos	2018/2019		2019/2020		2020/2021		2021/2022		2022/2023	
Calificación	N.º de discentes	% Total								
No presentados	6	8,95 %	2	5 %	9	22,5 %	18	26,08 %	5	9,25 %
Suspensos (0 - 4)	2	2,98 %	0	0 %	11	27,5 %	1	1,44 %	5	9,25 %
Suficiente (5 - 6)	8	11,94 %	1	2,5 %	17	42,5 %	9	13,04 %	11	20,37 %
Notable (7 - 8)	45	67,16 %	24	60 %	3	7,5 %	38	55,07 %	22	40,74 %
Sobresaliente (9 - 10)	5	7,46 %	12	30 %	0	0 %	2	2,89 %	9	16,66 %
Matrícula de Honor	1	1,49 %	1	2,5 %	0	0 %	1	1,44 %	2	3,70 %
N.º total de discentes	67		40		40		69		54	
Tasa de éxito	88,5 %		95 %		50 %		72,46 %		81,48 %	

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, antes de la pandemia (en el curso 2018/2019), la mayoría de los discentes obtuvieron una calificación de notable, concretamente en torno al 67,16 %. Tanto el porcentaje relativo a los discentes no presentados (8,25 %) como de suspensos (2,98 %) fue bastante bajo. En el polo opuesto, el porcentaje de discentes que obtuvieron sobresaliente (7,46 %) o matrícula de honor (1,49 %) también es inferior al de notables. Finalmente, durante el curso 2018/2019, el 11,94 % de los discentes obtuvo un aprobado. La tasa de éxito durante este curso se situó en el 88,5 %.

Durante el curso 2019/2020 la educación universitaria se enfrentó a los retos derivados de la crisis sanitaria de la COVID-19 (Romero et al., 2022). Así pues, este curso se desarrolló a medio camino entre la presencialidad y la virtualidad. En el caso de la materia que nos ocupa, Literatura Infantil, impartida durante el segundo cuatrimestre del

cuarto curso de Educación Infantil, la docencia se desarrolló de forma presencial desde febrero hasta mediados de marzo, mientras que durante el resto de marzo, abril y mayo se implementó el escenario virtual. Al igual que en el curso anterior, el número de discentes que obtuvieron un notable fue bastante elevado, situándose en esta ocasión en el 60 %. No se registraron suspensos y solo el 5 % de los discentes no se presentó a la convocatoria ordinaria. Se observó, asimismo, un ascenso en el número de discentes que obtuvieron un sobresaliente, que pasó del 7,46 % en el curso 2018/2019 al 30 % en el curso 2019/2021, mientras que el número de matrículas de honor se mantuvo dado que un único discente obtuvo tal calificación. Finalmente, el número de estudiantes que obtuvieron el aprobado descendió a un 2,5 %. No obstante, dado el notable incremento en el número de alumnos y alumnas que obtuvieron un sobresaliente, no podemos afirmar que el descenso en el número de aprobados sea un dato negativo. En conclusión, la tasa de rendimiento durante este curso se situó en el 95 %, 6,5 puntos porcentuales por encima del curso anterior, probablemente, como consecuencia de las circunstancias excepcionales que condicionaron la evaluación de la asignatura.

Los efectos negativos derivados de la crisis sanitaria se hicieron especialmente palpables durante el curso 2020/2021. Durante este curso, que se desarrolló completamente en modalidad virtual, el porcentaje de alumnos suspensos (27,5 %) o que decidieron no presentarse a la convocatoria ordinaria (22,5 %) ascendió notablemente, llegando a quintuplicarse en el caso de los suspensos con respecto al curso 2018/2019. Además, no se registraron durante este curso sobresalientes ni matrículas de honor, lo que da cuenta del acusado descenso del rendimiento académico de los discentes. Finalmente, el porcentaje de discentes que obtuvieron un suficiente fue del 42,5 % y solo un 7,5 % obtuvo un notable. La tasa de éxito disminuyó hasta el 50 %, 45 puntos porcentuales respecto al curso anterior y 38,5 respecto al curso 2018/2019.

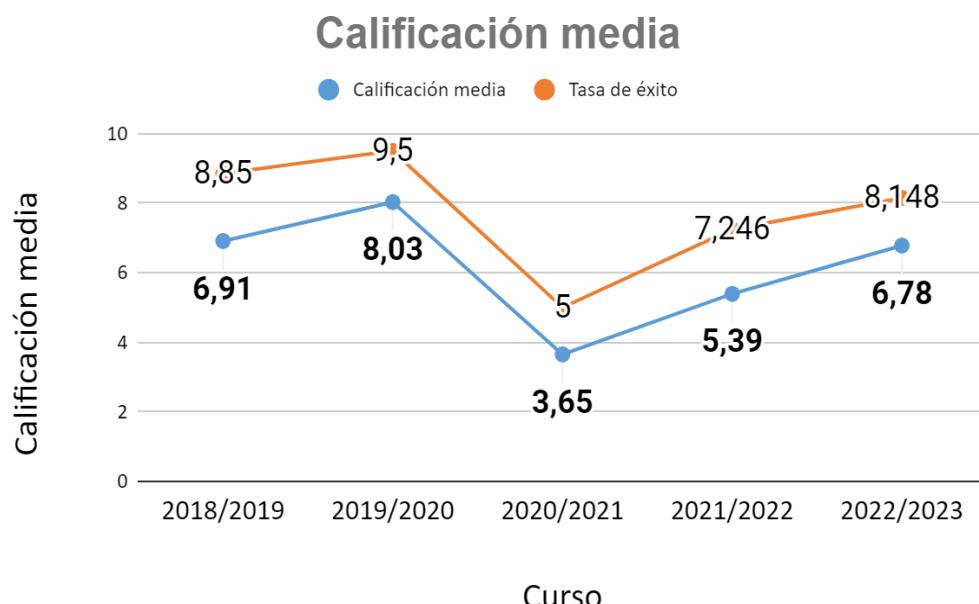
El desplome de las calificaciones durante el curso 2020/2021 supuso un acicate para el desarrollo de la experiencia educativa que se describe en este estudio, de modo que en el curso 2021/2022 se procedió a la creación y sistematización de los hilos anteriormente detallados. Si bien algunos de los hilos descritos, como el de avisos, dudas, las biografías lectoras y las recomendaciones de lectura ya se usaron en cursos anteriores, durante el 2021/2022 se estableció la tipología de hilos detallada en el apartado 2.1. y se diseñaron nuevas actividades que perseguían reforzar y ampliar los contenidos teórico-prácticos y el desarrollo de las competencias propias de la asignatura. Los resultados, tal como se puede apreciar en la tabla 1, fueron positivos. Si bien el número de estudiantes que no se presentaron a la convocatoria ordinaria ascendió ligeramente hasta el 26,08 %, el número de suspensos descendió al 1,44 %, 26,1 puntos porcentuales menos que en el curso 2020/2021. El porcentaje de discentes que obtuvieron un notable se situó en el 55,07 %, lo que supuso casi una vuelta a los niveles prepandemia. Este ascenso se acompañó de un descenso en el porcentaje de discentes que obtuvieron un aprobado, un 13,04 %, lo que refleja una notable mejoría en el rendimiento del alumnado. Finalmente, dos discentes, es decir un 2,89 % del total, alcanzaron el sobresaliente y se registró una matrícula de honor (1,44 %). La tasa de éxito se elevó hasta el 72,46 %, 22,46 puntos porcentuales más que el curso anterior, pero 22,54 menos respecto al 2019/2020 y 16,04 menos respecto al 2018/2019.

Finalmente, durante el curso 2022/2023 se observó también una notable mejora. Si bien el porcentaje de suspensos se elevó ligeramente al 9,25 %, también es cierto que el número de estudiantes que no se presentaron a la convocatoria ordinaria pasó del 26,08

% en el curso anterior al 9,25 %. Aunque el porcentaje de notables descendió (40,74 %) con el consiguiente aumento del número de alumnos que obtuvieron un aprobado (20,37 %), el porcentaje de sobresalientes se disparó al 16,66 %, el segundo mejor resultado de los cinco cursos analizados. Además, por primera vez, también ascendió el número de matrículas de honor, pues durante este curso se registraron dos (3,70 %). La tasa de éxito también mejoró, situándose en el 81,48 %, tan solo a 7,02 puntos porcentuales del curso 2018/2019.

La mejora que reflejan los datos anteriores está también respaldada por las oscilaciones en la calificación media obtenida por los discentes, las cuales se presentan en la figura 1:

**Figura 1**  
Calificación media obtenida por curso



Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en el gráfico, si bien la experiencia educativa descrita en este estudio ha tenido notables efectos positivos sobre la calificación media de los discentes, aún no se han alcanzado los niveles del curso 2018/2019. La mejoría, a pesar de ello, es palpable, habida cuenta que del 3,65 del curso 2020/2021 se ha pasado al 6,78 en el curso 2022/2023, lo que denota que la implementación de foros como herramienta de acompañamiento en el ámbito de la presencialidad fomenta la participación del alumnado y facilita el proceso de aprendizaje y la adquisición de competencias.

Finalmente, al reconvertir la tasa de éxito a una escala del 1-10, se puede comprobar cómo existe una correspondencia evidente entre esta y la nota media obtenida por los discentes y cómo el incremento de la nota media durante los cursos 2021/2022 y 2022/2023 se relaciona con un aumento del número de alumnos que superaron la materia.

## 5. DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

A la luz de todo lo anterior, resulta evidente que el uso de foros virtuales como herramienta de acompañamiento en el ámbito de la enseñanza presencial arroja resultados positivos, tanto desde el punto de vista de la tasa de éxito como de la nota media obtenida por los estudiantes. Los resultados obtenidos se sitúan, por tanto, en línea con los trabajos de Buil et al. (2010), Castro et al. (2016), Veytia (2016) y Meléndez y Flores (2022), al apuntar las ventajas que la implementación de este recurso ofrece tanto desde el punto de vista motivacional como del rendimiento académico.

La posibilidad de construir de manera compartida el conocimiento mediante este tipo de espacios virtuales responde a una concepción sociocultural del aprendizaje, dentro de la cual el foro virtual se concibe como un instrumento favorecedor de la interacción, a partir de estructuras que sirven de guía a la discusión y facilitan la participación de los estudiantes (Fehrman y Watson, 2020).

La creación de este tipo de espacios virtuales como espacio de reflexión en torno al libro, la lectura literaria, la escritura creativa o la mediación —a partir de situaciones comunicativas reales (Ezeiza, 2023)— promueve el desarrollo de la competencia comunicativa y literaria de los estudiantes, al acercarlos de manera activa y participativa al objeto de conocimiento propio de la asignatura, y favorece un tipo de aprendizaje mucho más vivencial y significativo, que redunda de manera directa en la mejora de los rendimientos académicos. En esta línea, y a tenor de los resultados obtenidos, puede afirmarse que la implementación de foros de discusión virtuales durante los cursos 2021/2022 y 2022/2023, ha contribuido de manera significativa a alcanzar los niveles académicos prepandemia.

Debe apuntarse, no obstante, que este estudio cuenta con diversas limitaciones: la crisis sanitaria sobrevenida con motivo de la COVID-19 derivó en unas circunstancias educativas excepcionales que acarrearon, a corto plazo, el descenso generalizado del rendimiento escolar de los estudiantes universitarios a la par que la necesidad de incluir las TIC de forma inexcusable en la educación superior. De este modo, la mejora apreciada en la presente investigación podría explicarse no solo con motivo de la implementación del foro como instrumento de acompañamiento, sino también de la vuelta a la presencialidad durante los cursos 2021/2022 y 2022/2023. Por otra parte, la observación de los resultados es susceptible de complementarse con métodos cualitativos de análisis de discusiones asincrónicas, como el análisis de redes sociales (ARS), que pone el foco en las relaciones y estructura de las interacciones entre los integrantes del grupo que participan en la discusión (García-García et al., 2023) o el análisis de contenido, centrado en los tipos y niveles de interacciones producidas (Prieto-Ferraro y Leighthon-Álvarez, 2024).

En un terreno práctico, distintos tipos de dificultades asociadas al empleo de los foros, como el tiempo que ha de dedicarle el profesorado a su dinamización y la evaluación o el elevado número de participantes (Sánchez, 2010) quedan minimizados al redefinirse el papel del docente como agente que monitoriza y modera la conversación otorgando a los estudiantes un papel de protagonismo (Dewi y Santosa, 2022).

Otros posibles inconvenientes, como la sensación de aislamiento propia de virtualidad (Sánchez, 2010) se atenúan de forma notable en un contexto de docencia mixta, en la que se combina la presencialidad con el uso de plataformas LMS (Fabregat y Jodar, 2024), con el consiguiente traslado de los debates originados en un contexto virtual al aula de clases.

Puede concluirse que las particulares circunstancias sobrevenidas con motivo de la COVID 19 y de la docencia virtual han servido como motor de avance y mejora. En la presente experiencia se ha apostado por un modelo mixto de aprendizaje —*blended learning*— en el que la presencialidad se ha combinado con la implementación de las LMS como herramienta de acompañamiento, una vía abierta, aunque ya asentada, que ofrece numerosas oportunidades para fomentar el aprendizaje autónomo y mejorar el rendimiento académico del alumnado universitario.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrera, R., Montaño, R., y Marín, P. (2018). Una intervención interactiva por medio de foros en el aprendizaje colaborativo. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (62), 73-82 (a374). <https://doi.org/10.21556/edutec.2017.62.1013>
- Bartolomé-Pina, A., García-Ruiz, R., y Aguaded, I. (2018). Blended learning: panorama y perspectivas. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 33-56. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.18842>
- Buil, I., Hernández, B., Sesé, F. J., y Urquiza, P. (2010). Los foros de discusión y sus beneficios en la docencia virtual: recomendaciones para un uso eficiente. *Innovar*, 22(43), 131-143.
- Calle-Álvarez, G. Y. (2022). A nuevos retos y posibilidades, iguales estrategias: docencia universitaria durante la pandemia. *Educación y Educadores*, 25(2), e2523. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.2.3>
- Carlino, P. (2022). Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (Ed.), *Leer y escribir en la universidad. Textos en contexto 6* (pp. 5-21). The WAC Clearinghouse. <https://bit.ly/3P0p6uk>
- Cassany, D. (2016). La escritura extensiva. La enseñanza de la expresión escrita en secundaria. *Enunciación*, 21(1), 91-106. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a06>
- Castellanos, J. C. (2023). Asynchronous interaction and discursive resources for knowledge construction in times of pandemic [interacción asíncrona y recursos discursivos para la construcción del conocimiento en pandemia]. *Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 18(1). <https://doi.org/10.37467/revhuman.v18.4853>
- Castro, N., Suárez, X., y Soto, V. (2016). El uso del foro virtual para desarrollar el aprendizaje autorregulado de los estudiantes universitarios. *Innovación Educativa*, 16(70), 24-41.
- Chero, H. (2008). La tutoría en el Educación Abierta de la ULADECH. *Revista Cognición*, 13, 88-94.
- Colomer, T. (2010). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura Económica.
- Del-Moral, M. E., y Villalustre, L. (2010). Formación del profesor 2.0: desarrollo de competencias tecnológicas para la escuela 2.0. *Magister*, 23, 59-70.
- Demir, F., Bruce-Kotey, C., y Alenezi, F. (2022). User experience matters: Does one size fit all? Evaluation of learning management systems. *Technology, Knowledge and Learning*, 27, 49-67. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09518-1>

- Dewi, W. D. P. F., & Santosa, M. H. (2022). A systematic review: The implementation of MALLtoward students' reading skill. *Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris Undiksha*, 10(2), 1-11. <https://doi.org/10.23887/jpbi.v10i2.47928>
- Díaz, J. F., y Moratalla, S. (2009). Los exámenes en la universidad. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 69-85.
- Draper, M. C., Barksdale-Ladd, M. A., y Radencich, M. C. (2000). Reading and writing habits of preservice teachers. *Reading Horizons*, 40(3), 185-203.
- Duszynski, M. (2006). L'identité de lecteur chez les professeurs des écoles en formation initiale. *Carrefours de l'éducation*, 1(21), 17-29. <https://doi.org/10.3917/cdle.021.0017>
- Espinosa, M. T. (2014). Necesidades formativas del docente universitario. *REDU*, 12(4), 161-177.
- Ezeiza, A. (2023). Retomar el foro virtual como contexto sociodiscursivo para el desarrollo de la escritura académica universitaria. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 62(2), 140-164.
- Fabregat, S. (2018). Escribir en las disciplinas: una propuesta de desarrollo de las competencias escritas en Educación Superior. En V. López Chao, P. Sánchez González y A. Botella Nicolás (Coords.), *Contenidos universitarios innovadores* (pp. 75-88). Gedisa.
- Fabregat, S., y Jodar, R. (2024). Entornos virtuales activos en el Grado de Educación Infantil: una intervención para la mejora del rendimiento académico. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (88), 107-119. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.88.3139>
- Fehrman, S., y Watson, S. L. (2020). A systematic review of asynchronous online discussions in online higher education. *American Journal of Distance Education*, 27(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1858705>
- Figueras-Maz, M., Ferrés, J., y Mateu, J. C. (2017). Percepción de los/as coordinadores/as de la innovación docente en las universidades españolas sobre el uso de dispositivos móviles en el aula. *Prisma Social*, 20, 161-179.
- Fontich, X., Casas-Deseures, M., Costa, A. L., y Troncoso, M. (2024). La formación lingüística en los Grados de Maestro: las nociones de 'competencia comunicativa', 'razonamiento crítico' y 'género discursivo'. *Tejuelo*, 39, 165-196. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.39.165>
- García-García, F., López-Francés, I., y Molla-Esparza, C. (2023). *Análisis de redes sociales para la inclusión entre iguales en discusiones en línea con estudiantes de universidad*. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 66, 7-29. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.95555>
- Gómez, G. (2019). Análisis de autobiografías lectoras de futuros maestros de Educación Infantil y Primaria: Algunos datos útiles para planificar su formación. En A. Iglesias Chaves, J. Maia Larretxea, E. Zuloaga San Román, I. Balza Tardaguila, M. del C. Encinas Reguero y M. Ibarluzea Santisteban (Coords.), *Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika testuinguru eleaniztunetan: Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktikaren Nazioarteko XX. Kongresuko Aktak* (pp. 155-162). Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- González, C. M. (2022). Hábitos y prácticas de lectura literaria de futuros profesores de Lengua y Literatura. *Tavira. Revista Electrónica de Formación de Profesorado*

- en Comunicación Lingüística y Literaria, (27), 1-11.  
<https://doi.org/10.25267/Tavira.2022.i27.11>
- Granado, C., y Puig, M. (2012). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos. Revista de Estudios sobre Lectura*, 13, 43-63.  
[https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2015.13.03](https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03)
- Jodar, R. (2022). Cine y escritura extensiva. Un cinefórum sobre *Lope enamorado. Making of*. *Cuadernos de Cine y Educación*, 171/172, 41-50.
- Lara, L. R. (2015). Criterios que se deben considerar en el proceso de seguimiento y evaluación de alumnos que participan en foros virtuales. *Signos Universitarios*, 2(2), 69-80.
- Leshchenko, M., Lavrysh, Y., Halatsyn, K., Feshchuk, A., y Prykhodko, D. (2023). Technology-enhanced personalized language learning: Strategies and challenges. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 18(13), 120-136.  
<https://doi.org/10.3991/ijet.v18i13.39905>
- Mayor-Alonso, E., Vidal, J., y Rodríguez-Esteban, A. (2024). Los chatbots como herramienta de apoyo para la orientación universitaria. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (87), 188-203.  
<https://doi.org/10.21556/edutec.2024.87.2971>
- Meléndez, C. R., y Flores, E. (2022). Foros virtuales como herramientas motivacionales para construir aprendizajes significativos en tiempos de COVID-19. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), 3219-3437.  
[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i3.2474](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2474)
- Merino, C., Barrera, S., y Albornoz, G. A. (2020). Trayectorias personales de lectura: autobiografías lectoras de estudiantes de pedagogía en una universidad chilena. *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 22.  
<https://doi.org/10.15645/Alabe2020.22.2>
- Mojarro, A., Rodrigo-Cano, D., y Etchegaray-Centeno, M. C. (2015). Educación personalizada a través de e-learning. *Alteridad*, 10(1), 21-30.  
<https://doi.org/10.17163/alt.v10n1.2015.02>
- Molina García, M. J., y Del Moral Barriguete, C. (2021). El proceso de construcción de un hábito lector en futuros docentes. *E-SEDLL*, (4), 1-15.
- Morawski, C. & Brunhuber, B.S. (1995). Teachers' early recollections of learning to read: Applications in reading teacher education in the content areas. *Reading Research and Instruction*, 34, 315-331.
- Mosquera Gende, I. (2024). Los foros como elemento dinamizador para la participación activa en una universidad online. *Hachetetepé. Revista Científica de Educación y Comunicación*, (28), 1203. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2024.i28.1203>
- Munita, F. (2013). Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria. *Ocnos*, 9, 69-87.
- Munita, F. (2012). Perfil lector del futuro profesorado: Discurso y prácticas de los formadores de lectores. En V. Ruiz y I. Plazaola (Eds.), *Actas del V Seminario El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua* (pp. 189-200). Servicio de Publicaciones del País Vasco.
- Neira, M. R., y Martín-Macho, A. (2020). Los futuros maestros de infantil ante la educación literaria: Análisis de sus creencias sobre la literatura infantil como

- recurso para el aula. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 224-250. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.14076>
- Ornelas, D. (2007). El uso del foro de discusión virtual en la enseñanza. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4), 1-5.
- Ortega-Ruipérez, B. (2022). Use of self-assessment questionnaires with Moodle surveys to improve reading comprehension and study habits in preservice teacher education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 17(20), 200-212. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i20.32715>
- Pacheco, L. (2022). Entornos virtuales en el aprendizaje cooperativo: una estrategia innovadora contemporánea. *Revista Innovación Educación*, 4(1), 65-77. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.005>
- Prieto-Ferraro, M., y Leighton-Álvarez, H. (2024). Interacciones de estudiantes de pedagogía en un foro de discusión. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(53), 156-172. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2634>
- Rodrigo-Cano, D., de Casas-Moreno, P., y Aguaded, I. (2018). El rol del docente universitario y su implicación ante las humanidades digitales. *index.comunicación*, 8(2), 13-31.
- Rodrigues, E., y Dotta, S. (2018). Interfaces da flexibilidade cognitiva e da aprendizagem em fóruns de discussão. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 303-322. <https://doi.org/10.5944/ried.21.1.17496>
- Romero, M. (2022). *Identidades docentes y formación de profesorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Peter Lang.
- Romero, M. F., Heredia Ponce, H., Jiménez Fernández, R., y Gutiérrez Rivero, A. (2022). Retos en educación superior ante nuevos escenarios docentes durante la pandemia de la COVID-19. *Educação e Pesquisa*, 48, e258278. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248258278es>
- Salas-Rueda, R. A. (2024). Análisis sobre las plataformas LMS considerando el deep learning y random forest. *Revista Fuentes*, 26(2), 134-146. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.24123>
- Sandoval, E., Ruíz, E., Pardo, D., y Castro, I. (2023). Una mirada a la labor docente en asignaturas e-learning. *CITAS*, 9(2). <https://doi.org/10.15332/24224529.8942>
- Sánchez, M. (2010). *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en la Educación Superior*. Narcea.
- Sanjuán, M. (2011). De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la adolescencia. *Ocnos*, 7, 85-100.
- Tabernero, R. (Coord.) (2018). *Arte y oficio de leer obras infantiles. Investigaciones sobre lectores, mediación y discurso literario*. Octaedro.
- Tobón, J. C., y Bernal, J. E. (2021). Literatura infantil y autobiografía lectora: herramientas para la formación de mediadores de lectura. *Paideia*, 27, 81-88. <https://doi.org/10.25054/01240307.3118>
- Valencia, M., Rodríguez, D., y Raga, L. M. (2023). Literatura infantil y mediación lectora. Concepciones y creencias del profesorado en formación. *Enunciación*, 28(núm. esp.), 61-75. <https://doi.org/10.14483/22486798.20568>
- Veytia, M. G. (2016). Los foros virtuales, espacios para enriquecer procesos de argumentación en los estudiantes de posgrado. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 5(10), 385-408.

Zacharis, G., y Nikolopoulou, K. (2022). Factors predicting university students' behavioral intention to use eLearning platforms in the post-pandemic normal: An UTAUT2 approach with 'learning value'. *Education and Information Technologies*, 27, 12065-12082. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11116-2>

---

**Investigaciones con seres humanos:** Los autores han informado a los participantes de la investigación y ellos han dado el consentimiento de participar en él.

**Declaración de conflicto de intereses:** Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

**Uso de la Inteligencia Artificial:** Los autores declaran que no se ha utilizado la inteligencia artificial para la elaboración del artículo.

**Contribución de los autores:** Santiago Fabregat Barrios(Conceptualización, metodología, validación, análisis formal, investigación, recursos, curación de datos, redacción del borrador original, revisión y edición, visualización, supervisión, administración del proyecto, obtención de financiación) y Rocío Jodar Jurado (Conceptualización, metodología, validación, análisis formal, investigación, recursos, curación de datos, redacción del borrador original, revisión y edición, visualización, supervisión, administración del proyecto, obtención de financiación).

**Financiación.** Esta investigación no recibió ninguna financiación externa.

**Disponibilidad de los datos:** Datos no disponibles por razones éticas o legales.