



REUNIÓN CIENTÍFICA
**Didáctica de la lengua y la literatura:
desarrollos en investigación**
30 de noviembre , 1 y 2 de diciembre 2017

**Debates y desafíos para el estudio de la formación de
profesores en línea: el caso del profesorado en Lengua y
Literatura**

Autoras: Stella Tapia, Noelia Verdún, Laura Llull, María Núñez, Belén Scotto, Yanel Ventura, Camila Allende Stieg, Nelly Maglianos y Camila Díaz.

Referencia Institucional: Laboratorio de Investigación en Formación de Formadores (LIFF) Universidad Nacional de Río Negro.

Introducción

A punto de cumplirse casi diez años del comienzo del Ciclo de Complementación para la formación de Profesores en Lengua y Literatura de la UNRN, dictado totalmente en línea, se conformó un grupo de investigación que se propuso indagar los procesos de enseñanza y aprendizaje en línea y analizar las mediaciones didácticas que requiere la formación de formadores para la enseñanza en la especificidad disciplinar de un profesorado en Lengua y de la Literatura, como también las transformaciones instituidas e instituyentes que posibilitan u obstaculizan experiencias educativas de calidad en la formación de profesores (estudiantes en curso y graduados) a través de esta modalidad virtual.

Este es el objetivo general del Proyecto de Investigación “La formación de profesores mediada por TIC (e-learning): El caso del Ciclo de Complementación - Profesorado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, UNRN (40-B-538)”. Durante el diseño y puesta en marcha del proyecto se presentaron una serie interrogantes, debates y desafíos de los cuales vamos a dar cuenta en este trabajo con el objetivo de visibilizar y analizar algunos de los desafíos de la investigación sobre la formación en línea.

El caso de estudio, Ciclo de Profesorado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura, es una carrera de formación de grado de profesores en modalidad integralmente a distancia, usando los recursos de la Tecnología de la Información y la Comunicación en contextos de convergencia tecnológica digital (Verdún, 2016)¹ en un entorno de aprendizaje en línea o “e-learning”.

El Ciclo de Complementación de la Universidad Nacional de Río Negro inició su dictado por primera vez en 2009, conjuntamente con el comienzo de los ciclos lectivos de toda la institución universitaria; en la etapa fundacional fueron ocho las carreras de grado de esta casa de estudios formuladas como ciclos de complementación que se relacionan con la formación docente: la Licenciatura en Educación, la Licenciatura en Educación Inicial, la Licenciatura en Educación Primaria, el Profesorado en Lengua y Literatura, el Profesorado en Matemática, el Profesorado en Biología, el Profesorado en Física y el profesorado en Química. Las tres licenciaturas dependían de la sede Atlántica de la UNRN, localizada en Viedma; en la actualidad se dicta una sola de ellas (la Licenciatura en Educación). Los cuatro profesorados en ciencias exactas centralizan sus funciones en la Sede Alto Valle, con ubicación geográfica en la localidad de Allen. El Profesorado en Enseñanza de la Lengua y Literatura se halla en la Sede Andina, en la ciudad de San Carlos de Bariloche, donde también se encuentra la carrera en su modalidad presencial. En principio, las carreras están descentralizadas (dependen de cada sede) en sus dimensiones pedagógicas y didácticas y centralizadas en su gestión bajo la Dirección de Educación a Distancia, de la que depende el mantenimiento del campus virtual, el seguimiento de los alumnos, la logística de los exámenes (presenciales), entre otras tareas que se han ido delimitando en la institución y ajustando normativamente en el transcurso de los años.

1 Verdún sintetiza que la Educación a Distancia en contextos de convergencia tecnológica digital se caracteriza técnicamente por “diversas plataformas soportadas a través de múltiples bases de datos y la posibilidad de inter-operabilidad entre éstas”. Agrega como particularidad de la enseñanza en línea su versatilidad para “combinar los atributos de variados medios en un entorno en el cual los textos, dibujos, videos y audios se integran en un sistema; el acceso a grandes bases de datos es relativamente simple y rápido; y existe una mayor flexibilidad en las interacciones, especialmente asincrónicas, entre estudiantes y docentes y entre estudiantes...” (2016: 77-78).

Esta génesis que provoca una serie de tensiones iniciales entre lo centralizado y lo descentralizado, la modalidad presencial y la modalidad a distancia, nos permite contextualizar los interrogantes que queremos presentar en este artículo: ¿qué indagar en este caso? ¿qué construcción de conocimientos se espera producir en el marco del proyecto de investigación? ¿con qué dispositivos y resguardos metodológicos acercarnos al objeto de estudio? y, centralmente, des-obviando una pregunta ¿por qué, para estudiar la formación de profesores en Lengua y Literatura, elegir una mirada en el entrecruzamiento disciplinar de la didáctica de la lengua y la literatura como zona de convergencia entre las ciencias de la educación y las humanidades? ¿Por qué es tan necesario, casi se diría imperioso, sondear en los estudios de la didáctica general, acerca de las TIC que irrumpen para cambiar los modos y los modelos de enseñar y aprender, en las propuestas más innovadoras de formación de profesores y para tender puentes interdisciplinarios? Estas cinco preguntas estructuran el presente trabajo, en el que apuntamos antes a compartir una serie de interrogantes en torno al objeto de investigación, que a construir hipótesis o mostrar resultados preliminares.

El objeto de investigación: el Ciclo de Complementación - Profesorado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura UNRN como caso

Definir el objeto de estudio como un caso supone considerar que hay inherentemente en él una particularidad y una unicidad interesantes en las que indagar. En este sentido, la particularidad del Ciclo de Complementación Profesorado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Río Negro es constituirse en la primera carrera de grado de formación de profesores en Lengua y Literatura en modalidad virtual dictada por una universidad pública en Argentina. A diferencia de los otros Ciclos de Complementación ofrecidos por diversas universidades, como la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua de la Universidad Nacional de San Martín, su homónima de la Universidad Nacional del Litoral, el Ciclo de Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Comunicación de la universidad privada CAECE, que presuponen un título previo de profesor terciario y demandan trabajos finales de tesinas o seminarios, el Ciclo de Profesorado en Enseñanza de Lengua y Literatura fue creado contemplando dos trayectos diferenciados según sus destinatarios, de quienes requiere una experiencia previa en docencia en el nivel y área; finaliza, además, con el dictado de una materia en la que los alumnos realizan su práctica profesional docente.

La particularidad del caso que nos compete puede considerarse desde varios ángulos: el

título que otorga, la demanda social a la que procura atender, la conformación de la carrera en modalidad a distancia (contemporánea a la conformación de la institución universitaria), su carácter de formación de profesores para quienes ya se encuentran en ejercicio, lo que por momentos lo asemeja a una formación continua, aunque se trata de una formación inicial.

En relación con el Plan de Estudios, fue aprobado por Resolución del Ministerio de Educación 1980/11 con una vigencia de seis años, lo que implica que en el presente se encuentra en proceso de modificación. Con dos trayectos diferenciados, el primero de ellos se propone para graduados universitarios en carreras afines a la disciplina y con tres años de antigüedad en la docencia. El segundo trayecto está destinado a los Profesores de Enseñanza Primaria, también con antigüedad de tres años dictando clases en Lengua y Literatura en nivel secundario. En total, cada trayecto comprende 13 materias, que suman una carga horaria total de 864 horas de formación.

En sus inicios, el Ciclo de Complementación identificaba una necesidad concreta que lo orientaba hacia unos destinatarios específicos: dadas las grandes distancias entre los centros poblacionales en la Patagonia y la falta de profesores de Lengua y Literatura en la región, los títulos de Profesor de Enseñanza Primaria o de Licenciado en Ciencias de la Comunicación resultaban habilitantes para el ejercicio de la docencia en nivel secundario, por lo que las horas cátedra de Lengua y Literatura eran dictadas por estos agentes del sistema sin formación específica disciplinar o pedagógica en el nivel. Las primeras cohortes de alumnos correspondieron mayormente a este perfil de destinatarios: habitantes de la Patagonia Norte (Río Negro y Neuquén), de la misma ciudad de Bariloche o de ciudades y poblaciones donde no existía oferta académica de profesorado en Letras en modalidad presencial (por ejemplo: Aluminé, Senillosa, Piedra del Águila, El Bolsón, Villa La Angostura, Cinco Saltos, Choele Choel). Sin embargo, la carrera pronto recibió alumnos de otros puntos del país, atraídos por la modalidad a distancia, sin que se recogieran en ese momento datos estadísticos acerca de la procedencia de los alumnos; el indicador del crecimiento fue registrado, en cambio, en las Memorias de la Sede Andina (2016) que dan cuenta de la evolución de la inscripción de nuevos alumnos por cohorte del Ciclo de Profesorado desde 2009 hasta 2016: en 2009 eran en total 26 los alumnos inscriptos en la carrera; en 2010 la cifra aumentó a 61, manteniéndose en valores cercanos a 60 inscriptos durante 2011 y 2012; en los años subsiguientes la cantidad de alumnos inscriptos rondaba los 40. Este incremento de la cantidad de alumnos y el sostenimiento de la matrícula general (inscriptos y re-inscriptos) a partir del segundo año de funcionamiento de la carrera cobra mayor significatividad si se compara con la matrícula total de alumnos de la sede: el primer año, se corresponde con un 2% de los alumnos en carreras de la sede Andina;

el segundo año de la carrera (2010) crece al 6%; los años siguientes oscila entre 5% y 7% (Memoria Anual. Sede Andina-UNRN, 2015). Identificar la procedencia regional de los alumnos, sus títulos de base, su desempeño en el sistema educativo, el porcentaje de consecución de los estudios y de aprobación en relación con los tiempos de los planes, los índices de deserción, entre otras informaciones estadísticas, en el marco del proyecto de investigación, contribuiría al conocimiento acerca del contexto en el que se desarrollan las instancias de enseñanza y aprendizaje, lo que constituye una necesidad para reconocer, por una parte, las múltiples prácticas y los marcos socioculturales en los que interactúan los alumnos que se están formando y, por otra parte, las características de la carrera y su inserción institucional en particular. De este modo se procura evitar una mirada acrítica e ingenua que presuponga una visión democratizadora de la educación a distancia en grados absolutos; es decir, frente a las visiones que realzan la apertura tecnológica y la rapidez de las comunicaciones, se requiere cierta cautela para dimensionar cuestiones de orden político. Retomando preguntas de Litwin: “¿La oferta se amplía en respuesta a una mayor demanda o es ella la que genera una nueva demanda? ¿Se democratizan los espacios educativos permitiendo que sectores que antes no tenían acceso a la educación hoy lo tengan? ¿Se crean nuevos espacios que, a su vez, promueven nuevas marginaciones?” (2003: 25). Asumir estas dimensiones políticas significará no analizar desde un optimismo desorbitado la inclusión de la TIC en la formación docente.

En cuanto a la modalidad a distancia, el Ciclo de Profesorado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura se dicta en línea con el soporte de la plataforma Moodle (desde el 2009 hasta 2014, se empleó la plataforma Educativa). Los exámenes finales de cada asignatura son las únicas instancias presenciales y se rinden de manera simultánea en cinco localidades: Buenos Aires, Viedma, General Roca, Bariloche, Choele Choel y Río Colorado.

La modalidad en línea suele asociarse con una transformación conceptual de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en tanto que, si se busca el desarrollo de prácticas docentes de calidad o buenas prácticas docentes, se propiciará el intercambio y el desarrollo de estrategias que habiliten la interacción entre el docente y los alumnos, y de los alumnos entre sí. La tecnología, en este sentido, solo facilita ese encuentro (Litwin, 2000) aunque un aula virtual no garantiza, per se, la interacción entre pares, fuentes de información y accionar docente para la construcción del conocimiento (Tarasow, 2014). No obstante, quizás el aporte teórico más significativo en relación con las propuestas de educación en línea sea su inscripción en un paradigma al que califican de enfoque sociocultural (Mercer y González Estepa, 2000), constructivismo cooperativo (Garrison y Anderson, 2005) o constructivismo social (Mena, 2007; Schwartzman, Tarasow y

Trech, 2014), con antecedentes en la teoría vigotskiana del desarrollo, por oposición al modelo educativo tradicional de transmisión de información. El modelo de transmisión de la información supone un proceso formativo descendente y está en la base de la educación a distancia en sus orígenes, centrada en el diseño de los materiales; asigna un lugar escaso a la interacción del docente con el alumno, de estos entre sí y del alumno con los saberes: la información es contenido, producido por especialistas, que llega por diversos soportes y es reproducida por los alumnos. En cambio, al aprendizaje en línea concierne una representación de los saberes, en primer lugar, construidos en mediaciones de los docentes con los alumnos, en los que el docente asume "...un rol que impulse en forma permanente a los alumnos a la interacción social y favorezca la interactividad de materiales y entornos. Solo así podrá potenciar la construcción de significados propios de la realidad que comparte." (Mena, 2007: 46). En segundo lugar, supone reconocer la interacción entre el significado individual y el conocimiento socialmente construido en el fortalecimiento de comunidades de estudiantes (Garrison y Anderson, 2005). En tercer lugar, implica asignar al lenguaje el papel de principal herramienta de construcción del conocimiento, principalmente, el lenguaje escrito, por las necesidades de la comunicación diferida y asincrónica (Mercer y González Estepa, 2003). La caracterización de la educación en línea precedente a partir de las citas de diferentes autores evoca conceptos del interaccionismo, recuperando los aportes de Dewey, Durkheim, Mead y Vygotski, para quienes "la problemática de la construcción del pensamiento consciente humano debía considerarse paralelamente (o en estrecha articulación con) la de la construcción del mundo de los hechos sociales y de las obras culturales, siendo los procesos de socialización y los procesos de individuación (es decir, de formación de personas individuales) dos aspectos complementarios del mismo desarrollo humano" (Bronckart, 2007: 23). Nos preguntamos si un paradigma que explica las condiciones de construcción de los conocimientos humanos a partir de las mediaciones sociales y que resulta el modelo de enseñanza y aprendizaje al que parece adscribir el Ciclo de Profesorado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura es percibido como tal, asumido y llevado a las prácticas por sus docentes y alumnos y si efectivamente subyace a las formas de enseñanza y aprendizaje que se instauran en la carrera; además procuramos analizar si constituye un modelo explicitado o implícito en los documentos que norman y orientan la gestión institucional.

El posicionamiento epistemológico del interaccionismo social supone considerar a la realidad social como una realidad interactiva, producto de la construcción y negociación de significados colectivos que son resultado, a la vez, de la apropiación individual de signos y textos y de su reorganización creativa, según cada individuo internaliza, se representa e intencionalmente actúa para procurar modificar la actividad social, histórica

y cultural. Este posicionamiento abreva de Vygotski, Saussure y Voloshinov, como autores referenciales, para constituir la tesis de Bronckart, quien asigna un rol fundamental al lenguaje en la transformación del medio humano en mundos socialmente representados (2004: 44). La construcción que, en términos de Maturana (2003), corresponde al lenguaje, como construcción propia del humano que lo modifica permitiendo su reflexión y autoconciencia, así como la conciencia del otro, constituyendo su modo de vida en una red de conversaciones, es acorde con las metáforas de la enseñanza y el aprendizaje mediados por las tecnologías emergentes, principalmente internet como red de relaciones que permiten la co-construcción de conocimientos. Nos preguntamos acerca de las actividades de mediación del lenguaje en la formación de profesores de lengua en línea, para quienes el lenguaje es simultáneamente objeto de estudio y objeto de enseñanza, además del modo en el que transcurren las mediaciones didácticas.

En otro orden, el estudio de caso supone reconocer la multiplicidad de dimensiones del objeto de estudio para enfocarlas bajo una “mirada poliédrica” (Redon Pantoja y Angulo Rasco, 2017: 71), desde distintas perspectivas y articulando diversas estrategias metodológicas. De esa manera se procura entender la construcción de significados en la negociación entre la realidad social de la institución universitaria y cómo es percibida por los diferentes actores que participan en ella: “Trabajar en un caso es entrar en la vida de otras personas con el sincero interés por aprender qué y por qué hacen o dejan de hacer ciertas cosas y qué piensan y cómo interpretan el mundo social en que viven y se desenvuelven” (Redon Pantoja y Angulo Rasco, 2017: 71). Los diferentes aspectos que enumeramos –dimensiones político-institucionales y pedagógico-didácticas de la prácticas de enseñanza en la formación docente mediante *e-learning*- sumados a la especificidad de la enseñanza de la Lengua y la Literatura conforman las diferentes caras de nuestro poliedro-caso Ciclo de Complementación Profesorado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura: nuestro objetivo es conocer cómo ocurren los procesos de enseñanza y aprendizaje en línea y analizar las mediaciones didácticas que hacen a la formación en la especificidad disciplinar de un docente de Lengua y Literatura, en un contexto de transformaciones institucionales que pueden potenciar y/u obstaculizar esta experiencia educativa.

Se desarrollan, a continuación, las opciones metodológicas que nos permiten ahondar en el caso de estudio, tratando de evaluar sus potencialidades, sus posibles articulaciones y sus limitaciones.

El diseño metodológico inicial

El interaccionismo socio-discursivo proporciona un marco metodológico general en el que se inscribe la investigación, en tanto que provee un esquema interpretativo o del orden de la hermenéutica que explica las condiciones de pensamiento humanas como efecto de la apropiación e interiorización de las unidades discretas y de las estructuras de las lenguas naturales por las que el psiquismo primario es ordenado y dotado de unidades estabilizadas y autónomas (Bronckart, 2007). La tesis central del interaccionismo socio discursivo es que el lenguaje organiza, conforma y mediatiza todas las actividades sociales humanas a través de la mediación de los signos en una lengua particular. Asimismo, metodológicamente, se expone un programa de trabajo que “distingue niveles y áreas a considerar para entender las condiciones y las características de los aprendizajes humanos” (Bronckart, 2007, 26), desde lo general a lo particular. El primer nivel se ocupa de los pre-constructos históricos humanos y sus modalidades particulares de funcionamiento. El segundo nivel focaliza la transmisión y reproducción de esos preconstructos. En un tercer nivel, se atienden los efectos que la transmisión de los preconstructos colectivos ejerce en la constitución y el desarrollo de las personas.

A su vez, Bronckart distingue diferentes dominios en cada uno de los tres niveles. El primer nivel contempla el análisis de las actividades colectivas, que utilizan instrumentos o herramientas y producen objetos y obras; el análisis de las condiciones de emergencia y funcionamiento de las formaciones sociales, que crean instituciones, normas, reglas, valores, etc.; el análisis de las propiedades y de los efectos de los textos y discursos como manifestaciones de la actividad comunicativa humana y el análisis de las propiedades de los mundos formales de conocimiento.

El segundo nivel abarca el análisis de los procesos de los adultos para integrar a los recién llegados a las redes de preconstructos colectivos (mediante actividades conjuntas y explicaciones verbales), el análisis de las características de los procesos de educación formal y sus dimensiones didácticas y pedagógicas y el análisis de los procesos de transacción social empleados en las interacciones cotidianas entre personas dotadas de un pensamiento consciente.

En el tercer nivel se consideran: el análisis de los procesos que constituyen el trasfondo sobre el que se construyen las propiedades específicamente humanas (las estructuras y procesos de los organismos vivos), el análisis de las condiciones de manifestación del pensamiento consciente, el análisis de las condiciones de desarrollo de las personas en el transcurso de sus vidas y el análisis de los mecanismos con los que cada persona colabora para la transformación de los preconstructos colectivos.

Encontramos tres límites del interaccionismo socio-discursivo en relación con el diseño metodológico para el proyecto que presentamos. En primer lugar, la dimensión del programa descrito arriba puede llevar a perder de vista lo no inscripto en el nivel de las instituciones formativas en los procesos de educación formal y en las interacciones cotidianas entre personas que en ellas se producen (segundo nivel), por ejemplo, si no puede registrarse lo no-documentado, entre esto, los saberes docentes como reflexión sobre el quehacer y sobre las condiciones reales del propio trabajo (Rockwell, 2009: 28). Asimismo, y aunque el análisis lo deslinda, si se aplica el esquema de un modo rígido puede no otorgarse un rol decisivo al tercer nivel, esto es, cómo los individuos transforman, recrean, modifican y dotan de un sentido particular aquello que reciben como producto de la educación formal e informal. En palabras de Bronckart, la crítica al interaccionismo social es que “el rol decisivo que la teoría de Vygotski atribuye a la transmisión de los preconstructos puede conducir a un determinismo sociocultural radical, según el cual el pensamiento estaría condicionado por las semánticas particulares empleadas en un grupo y no tendría la posibilidad de demarcarse” (Bronckart, 2007: 48). Por otra parte, en segundo lugar, la primacía de signos y textos como instrumentos de mediación en el interaccionismo socio-discursivo y la relación entre estos y otras herramientas culturales humanas, nos llevaría a considerar que las tecnologías de la información y la comunicación funcionan como canales complejos de transmisión de signos y textos; en cambio, un cuestionamiento a realizar es si las tecnologías reestructuran la conciencia conformándose ellas mismas como instrumentos de mediación. Releyendo a Vygotski, puede definirse el instrumento de mediación de la conducta como “un estímulo se transforma en instrumento psicológico a partir del momento en que se utiliza para actuar sobre el psiquismo y la conducta” (Vigotski, 1930: 37); el autor enumera “...algunos ejemplos de instrumentos psicológicos y de sus sistemas complejos: la lengua, las diversas formas de conteo y cálculo, los recursos mnemotécnicos, los símbolos algebraicos, las obras de arte, la escritura, los esquemas, los diagramas, los mapas, los planos, todos los signos posibles, etc.” (Vigotski, 1930: 34). Un aula virtual en la que se usa el lenguaje verbal pero en la que también hay hipervínculos, tareas, foros, glosarios, nos plantea: ¿estamos ante dos tipos distintos de mediaciones, la de los instrumentos-signos y los instrumentos-TIC, siendo inciertos aún el papel, los límites de estos últimos y sus consecuencias para el aprendizaje y en el desarrollo humano?

En tercer lugar, se plantea la necesidad de incorporar métodos para la instancia de recolección de datos y su análisis, no contemplados en las categorías propias del análisis de textos y discursos: análisis de imágenes, análisis de videos, por ejemplo. Esto es porque las categorías del programa del interaccionismo socio-discursivo apuntan a un

modelo de educación formal basada en la actividad verbal, modelo que resulta interpelado por la inclusión de las tecnologías y todos los recursos que estas proveen como potenciales enriquecedores de los aprendizajes. Frente a las limitaciones señaladas, con un enfoque general de investigación abierta, parece necesario revisar la metodología y, en particular, los modos de inclusión de la etnografía como forma de acercamiento al campo (método) o como modo de construcción del objeto de estudio (enfoque).

Los aportes de la etnografía; ¿método o enfoque?

En el diseño de una investigación, la etnografía puede presentarse como enfoque o como método; en la síntesis de Guber (2001), la etnografía como enfoque es una concepción y práctica de conocimiento que procura comprender, desde la perspectiva de sus miembros, los fenómenos sociales; su producto es una interpretación que toma las características de una descripción donde se conjugan los conceptos de los miembros (a partir de un contacto asiduo con ellos, en el “campo”) con las categorías teóricas del investigador. En tanto método, en cambio, la etnografía propone un:

método abierto de investigación en terreno donde caben las encuestas, las técnicas no directivas -fundamentalmente, la observación participante y las entrevistas no dirigidas— y la residencia prolongada con los sujetos de estudio, la etnografía es el conjunto de actividades que se suele designar como "trabajo de campo", y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción. Los fundamentos y características de esta flexibilidad o "apertura" radican, precisamente, en que son los actores y no el investigador, los privilegiados para expresar en palabras y en prácticas el sentido de su vida, su cotidianidad, sus hechos extraordinarios y su devenir. Este status de privilegio replantea la centralidad del investigador como sujeto asertivo de un conocimiento preexistente convirtiéndolo, más bien, en un sujeto cognoscente que deberá recorrer el arduo camino del des-conocimiento al re conocimiento (Guber, 2001: 16).

La opción de diseño del proyecto de investigación fue considerar el trabajo etnográfico como método, a sabiendas de que, a partir del enfoque etnográfico desarrollado por Rockwell (2009) no hacemos etnografía “por lo menos en sentido estricto”, como afirma Cuesta (2010: 132). En este orden señalamos que el trabajo de campo que propone el proyecto articula las entrevistas abiertas, la observación de aulas virtuales y en ellas, las interacciones entre docentes y alumnos mediadas por textos pero también por audios, videos, imágenes: documentos en las clases, foros, tareas, consignas y correcciones de trabajos prácticos como momentos-espacios de diálogo entre docentes y alumnos y de estos entre sí. Ahora bien, ¿cómo se define y delimita el campo en la virtualidad?

Debates en torno al problema del campo y a la forma de concebir la investigación social mediada por TIC.

Etnografía virtual (Hine, 2000) y etnografía digital (López-Gil, 2017) -ésta última basada en la anterior- son formas de aludir a los problemas de la investigación etnográfica en Internet y sobre Internet.

La etnografía de Internet se propone observar las formas en las que se experimenta el uso de tecnologías, las construcciones de sentido alrededor de estas, las complejas interrelaciones entre las aserciones que vaticinan el futuro de la tecnología en diferentes contextos; se procura atender a la doble dimensión de la red como una cultura de interconexiones de diferentes espacios sociales “online” y “offline” y como un artefacto cultural formado a través de su uso y en una perspectiva situacional e histórica (Hine, 2000). Se critica la tendencia del trabajo etnográfico al considerar el campo como lugar a incursionar, en el que la cultura se presenta como un espacio físico dado y se propone en cambio considerar al espacio como un flujo en tanto el objeto etnográfico supone la interacción mediada en y a través de lo virtual. Por su parte, López –Gil (2017) para evitar el controversial concepto de “virtual” (que parece oponerse a lo real, cuando ambos entornos son igualmente reales y participan en la construcción de prácticas y relaciones) prefiere mencionar la “etnografía digital”; destaca que hacer investigación en internet es utilizar esta para la recolección de los datos, lo que lleva a preguntarse por las dificultades para acotar el campo o el territorio, las distinciones entre lo público y lo privado y el marco ético en el que el investigador se presenta en el espacio (aunque este último fuera público).

Si bien las aulas virtuales de una plataforma Moodle suponen un campo mediado cerrado y online, hemos relevado que en la carrera CC-PELL se desarrollan interacciones que se apoyan en otras tecnologías por afuera del campus virtual y que se corresponden con otras formas de mediación. Correos electrónicos, documentos colaborativos grupales, vinculación a través de las redes sociales, llamadas telefónicas o mediante aplicaciones en línea (Whatsapp, Skype, etc.) son formas de interacción, mayormente de los alumnos entre sí, relacionadas con la conformación de relaciones interpersonales y con la construcción del conocimiento. Estas interacciones conviven con las mediadas por la plataforma educativa, aboliendo sus límites y la distancia y proponiendo una consideración que trasciende y cuestiona el campo de estudio del proyecto: solo a modo de ejemplo de cómo el campo es cuestionado por las prácticas, mencionamos un foro en el que se inserta un enlace a un documento colaborativo que a

su vez permite una devolución instantánea por parte de una docente a los alumnos que se encuentran escribiendo y un chat sincrónico entre ellos. Creemos que los aportes de la etnografía virtual o digital nos permiten concebir las dimensiones del campo y justamente significan la posibilidad de cuestionar preconcepciones iniciales (Hine, 2001: 82); además de abrir algunas cuestiones en torno a la consideración de lo público y lo privado a partir de una plataforma cerrada y los modos de negociar el consentimiento informado antes de que el investigador ingrese a las aulas.

Un párrafo aparte merece considerar la conformación del equipo de investigación y los lugares de residencia de algunos docentes y, sobre todo, de los alumnos del Ciclo de Complementación. Las distancias entre Bariloche, Viedma y Buenos Aires obligan al uso de tecnologías (documentos colaborativos para las minutas de las reuniones, audios de las reuniones y carpetas compartidas para el intercambio de bibliografía y datos, correos electrónicos, llamadas por diferentes aplicaciones soportadas en línea, entre otras) en el mismo proceso de construcción del proyecto y en las formas de comunicación interpersonal entre las integrantes del equipo. Se suma a ello el hecho de que se están alternando, para la recolección de datos, entrevistas cara a cara, entrevistas por correo electrónico, cuestionarios en línea. Destacamos que algunas problemáticas metodológicas referidas a la incorporación de tecnologías de internet en las prácticas de producción de material empírico formuladas en nuevos términos por el *e-research* suponen la intensificación de la reflexión metodológica porque el despliegue de métodos y técnicas concierne a la controversia sobre la validez y la legitimidad de la investigación que invitan a indagar en profundidad sobre estos instrumentos y a la reflexión en torno a lo que suele darse por sentado (Estatella y Ardevol, 2011).

El análisis textual

El análisis textual (Bronckart, 2004 y 2007) se prevé para el análisis de la documentación institucional que proporciona el marco normativo del actuar docente durante la formación, para el análisis de entrevistas y para el análisis de interacciones didácticas entre docentes y alumnos (documentos de las clases, consignas de tareas y trabajos prácticos, intervenciones en foros, evaluaciones, correcciones de los trabajos escritos por los alumnos y corregidos por los docentes). El interaccionismo socio discursivo define a los textos, como “formas comunicativas globales y “finitas”, que constituyen los productos concretos de las acciones verbales. Tales textos se distribuyen en géneros adaptados a los propósitos de las formaciones socio- verbales” (Bronckart, 2004: 94). Los textos son, pues, unidades comunicativas, en los que pueden analizarse,

siguiendo la arquitectura textual, los tipos de discurso y el plan general en el plano de la infraestructura general del texto; los mecanismos de textualización y los mecanismos de la responsabilidad enunciativa. Se complementará el análisis de la arquitectura textual con la incorporación de categorías específicas para el análisis de consignas (Riestra, 2004) y análisis de correcciones (Tapia, 2016).

Los datos cuantitativos y la triangulación para contemplar los diferentes aspectos del estudio de caso

Un último aspecto del diseño metodológico del proyecto atañe a la indagación sobre las características de los estudiantes universitarios que optan por la carrera en modalidad a distancia y sobre sus estrategias de aprendizaje. Parte de esta información puede recolectarse mediante cuestionarios en línea, además de recabar información estadística proveniente de las bases de datos de la Universidad Nacional de Río Negro. El diseño flexible del proyecto apunta a permitir que estos datos cuantitativos se integren para observar los diferentes aspectos del caso en cuestión, asumiendo que la multiplicidad de los puntos de vista y de los métodos en distintas perspectivas, si bien resultan riesgosos para la coherencia teórico-metodológica de un proyecto, pueden contribuir a la interpretación de la formación de profesores en modalidad en línea y aportar para futuras estrategias de intervención en el tema.

La didáctica de la lengua y la literatura y la incorporación de TIC en la formación de profesores

Hasta aquí hemos pretendido mostrar las diferentes aristas y la necesidad de una mirada interdisciplinaria y articulada entre las ciencias sociales (de la didáctica general, de la psicología del desarrollo, de la etnografía educativa, especialmente) en relación con el objeto de estudio. Sin embargo, dado que estamos tratando la formación de profesores de Lengua y Literatura: ¿cuáles podrían ser los aportes de la mirada de la didáctica de la lengua y la literatura hacia la educación en línea? ¿Hay alguna especificidad disciplinar que la reclame y que pueda aportar a su vez a las disciplinas de referencia – a las ciencias de la educación y a las ciencias del lenguaje? Presentaremos, en primer lugar, algunos abordajes de la relación entre escritura y aula virtual en la formación docente en Argentina y, en segundo lugar, un esbozo de algunas líneas para ahondar la relación

entre lenguaje escrito, enseñanza y aprendizaje mediados por TIC.

Por una parte, señalamos que hace al menos una década está planteada la necesidad de incorporar las TIC en la formación de docentes mediante acciones sistemáticas, sostenidas e integradas a los programas de estudios de las carreras de formación inicial y en los proyectos de educación continua (UNESCO, 2004; Avendaño, 2005); sin embargo, es incipiente el estudio de cuáles son los aspectos en los que esa inclusión resultaría integrada con la formación de profesores de lengua. En esta última línea, Bombini (2016) y Colussi y Labeur (2013) narran experiencias de uso de la plataforma virtual Moodle en la formación inicial de profesores de Lengua y Literatura, en la materia Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en la carrera de Letras de la UBA. En particular señalan los beneficios que advierten en relación con la escritura: “Esta prolífica producción que venimos desarrollando ha encontrado en la interacción que permite el campus virtual de la cátedra, alojado en una plataforma Moodle, un nuevo modo de imaginar la posibilidad de la escritura en el trayecto de la formación de los profesores en Letras” (Bombini, 2016: 260). Bombini plantea que la posibilidad del aula virtual es que los alumnos se lean entre sí, lo que instaura la escritura como una “práctica contracultural”, ya que afirma que los estudiantes de Letras suelen escribir textos para la evaluación con un único destinatario: el docente. Asimismo, da cuenta de una vasta producción de escritos en diferentes géneros en la materia (alrededor de 180 por año) a los que, por el hecho de estar disponibles en el aula virtual tanto para los docentes como para otros alumnos, les otorga un valor formativo:

Tener a mano, en mi pantalla, los textos de mis otros veintinueve compañeros, observar con atención de qué modo ellos resolvieron la misma consigna que yo estoy resolviendo o que me sea requerido un segundo texto que surge como producto de la lectura de diez de esos veintinueve textos de mis compañeros, parece estar propiciando un modo de producción compartida que según comprobamos enriquece el proceso de la formación. Por otra parte, la experiencia ha venido demostrando que esos textos que se solicitan para su puesta en público a través del campus y que se saben dirigidos a otros destinatarios además del profesor, se presentan como textos más complejos en su producción, más extensos, más detallados y más cuidados desde el punto de vista de la edición, es decir, mejor presentados a sus lectores. (Bombini, 2016: 262).

Por su parte, Colussi y Labeur (2013) narran la experiencia del tránsito del aula presencial a una combinación entre el aula presencial y el acompañamiento en un aula virtual, problematizan la consigna de escritura presentada en esta última y afirman las ventajas que el aula virtual supone al hacer pública la escritura, en tanto vuelve más complejos los textos y “desnaturaliza” el concepto mismo de escritura, permitiendo reflexionar en torno a ella. Según Bombini (2016) y Colussi y Labeur (2013), el aula virtual tiene el efecto de beneficiar la escritura por el hecho de que multiplica las

lecturas de los alumnos: no cuestionan las condiciones de posibilidad reales de que cada alumno disponga del tiempo suficiente para leer ese volumen de textos (recordemos que un aula registra que se han leído los documentos por el hecho de haberlos descargado, lo que no significa su lectura en sentido estricto); no hay tampoco reticencias ni inhibiciones en la exposición pública de la escritura; los textos tampoco presentan dificultades en su producción (como citamos precedentemente, se vuelven “más complejos en su producción, más extensos, más detallados y más cuidados”) y no se exploran otras prácticas del aprendizaje en línea como tal (por ejemplo, la escritura colaborativa), para instalar otras maneras de enseñar y aprender que son habilitadas por el entorno en línea. Tampoco se cuestiona el rol docente, formador de formadores. Una visión acrítica y muy optimista en torno al uso de las tecnologías recorre estos trabajos, dejando la impresión de la que la modalidad virtual resolverá- en vez de tensar y resignificar- las complejidades de la formación docente y de la didáctica específica.

En las relaciones entre la formación docente, la didáctica de la lengua y la literatura y la modalidad en línea aspiramos a aportar al estudio de la escritura de docentes y alumnos, las concepciones sobre el lenguaje y su enseñanza y el modo en que se construyen, reafirman o sostienen los aprendizajes en la modalidad. Con respecto a la escritura, el trabajo docente de planificación de un cronograma, elaboración de clases, mediación en foros, formulación de consignas (Riestra, 2004), correcciones de trabajos escritos por los alumnos (Tapia, 2016), aclaraciones por correos electrónicos, instauro modelos de producción textual que podrían facilitar u obstaculizar las interacciones con los alumnos, quienes no se hallan en condiciones de recurrir a encuentros cara a cara o a instancias orales para desambiguar sus lecturas de todos estos registros mayormente escritos: ¿Cómo leen los alumnos la escritura de los docentes? ¿Cómo responden a estos textos escritos y cómo se construye la interacción dialógica? En relación con las escrituras de los alumnos entre sí, ¿qué aporta la escritura colaborativa y qué dificultades son inherentes a ella? ¿Cómo se leen las intervenciones ajenas en los foros y cómo se planifican las propias? ¿La interacción con los otros en los foros propicia el intercambio de sentidos de lectura diversos? Con respecto a las concepciones de lenguaje y lengua y a su consideración como objetos de enseñanza, ¿se sostiene en el modo de escribir lo que referencia acerca de ellos? Para abrir más las implicancias de esta última pregunta, ante un foro en el que se argumenta acerca de la importancia de enseñar sintaxis y ortografía en la escuela secundaria como fundamento para desarrollar las habilidades propias de la producción escrita, ¿las intervenciones de los alumnos dan cuenta del uso correcto de la lengua estándar o revelan los problemas para monitorear, revisar y reescribir los textos propios a la luz de los mismos criterios que se afirman necesarios para revisar las producciones de sus respectivos estudiantes? ¿El docente corrige los errores en los

foros? ¿Cómo lo hace? Y con respecto a las mediaciones en general en un entorno en línea: ¿La construcción del conocimiento a partir de las interacciones con los otros es valorada como tal o es solo una proclama acorde con los marcos teóricos y con las explicaciones sobre la modalidad? Estas preguntas son solo un esbozo de algunos caminos por los que creemos que la investigación puede aportar a la formación docente, en el cruce entre la didáctica de la lengua y la literatura, sus problemas, y la tecnología como forma de mediación didáctica que puede tanto facilitar interacciones como opacarlas o impedir las.

A modo de cierre

Como fuera planteado al inicio de este trabajo, hemos querido presentar antes dudas que certezas, caminos metodológicos que abrevan de diversas fuentes para ahondar en una práctica de formación docente con una historia institucional de casi nueve años que no ha sido documentada ni estudiada previamente y que esperamos, tenga algo para decirnos acerca de cómo formamos a los docentes de Lengua y Literatura en el uso sistemático de TIC, en particular, en la época de convergencia tecnológica.

Las decisiones metodológicas que se tomen durante el proyecto son en sí mismas fundantes para un campo de investigación incipiente, y demandan por lo tanto de un alto grado de reflexividad y de toma de conciencia de las opciones seleccionadas. Creemos que las prácticas de escritura de los docentes en formación, durante su educación superior, y los modelos propiciados a su vez por los formadores de formadores, son claves para entender cómo se guían prácticas de escritura en otros ámbitos. Lejos de enfocar las TIC como una solución, consideramos que están aquí para desafiar aún más los modos de construcción y de comunicación de aprendizajes, por una parte, y por otra, para plantearnos nuevas posibilidades de investigación con sus consiguientes desafíos metodológicos.

Fuentes documentales

Sede Andina. Universidad Nacional de Río Negro (2015). *Memoria 2015*. Disponible en línea: <http://sedeandina.unrn.edu.ar/images/Memorias/Memoria%202015%20SEDE%20AND%20INA%20CONSOLIDADO%20final%2027-06.pdf>

Sede Andina. Universidad Nacional de Río Negro (2016). *Memoria 2016*. Disponible en línea: <http://sedeandina.unrn.edu.ar/images/Memorias/Memoria2016.pdf>

Referencias bibliográficas

- Avendaño, Fernando. 2005. *La cultura escrita ya no es lo que era. Lecturas, escrituras, tecnologías y escuelas*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bombini, Gustavo. 2016. "Escritura en la virtualidad/Formación de profesores en Letras: una dupla productiva", en *Exlibris, Revista del Departamento de Letras, UBA*, 5, pp. 260- 262.
- Bronckart, Jean-Paul. 2004. *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: FIA.
- Bronckart, Jean-Paul. 2007. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Colussi, Romina; Labeur, Paula. 2013. "Viejas tecnologías en nuevos entornos de enseñanza y aprendizaje o cómo atrapar los imprevisibles de una práctica", en *Sexto seminario internacional de Educación a Distancia: la educación en tiempos de convergencia tecnológica. Red Universitaria de Educación a Distancia*, Mendoza, 10, 11 y 12 de octubre de 2013. Disponible en: http://www.uncu.edu.ar/seminario_rueda/upload/t68.pdf
- Cuesta, Carolina. 2010. "La etnografía es un enfoque, no un método o sobre cómo podría el mundo llegar a ser de otro modo", en *Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 5, agosto de 2010, pp. 130-143.
- Estalella, Adolfo; Ardévol, Elisenda. 2011. "E-research: desafíos y oportunidades para las ciencias sociales", en *Convergencia, UAEM*, 55, enero-abril 2011, pp. 87-111.
- Garrison, D. Randy y Anderson, Terry. 2005. *El e-learning en el siglo XXI. Investigación y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Guber, Rosana. 2001. *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Hine, Christine. 2000. *Etnografía virtual*. Barcelona: Editorial VOC.
- Litwin, Edith. 2000. "De las tradiciones a la virtualidad", en *íd. (comp.), La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 15-29.
- López-Gil, Mónica. 2017. "Investigar con y a través de internet", en Redon Pantoja, S., & Angulo Rasco, F. (coords.). *Investigación cualitativa en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 211-221.
- Maturana, Humberto. 2003. *Desde la Biología a la Psicología*. Buenos Aires: Lumen.
- Mena, Marta. 2007. "La agenda actual de la educación a distancia", en *íd. (comp.), Construyendo la nueva agenda de la Educación a Distancia*. Buenos Aires: La Crujía,

pp. 21-52.

Mercer, Neil y González Estepa, Francisco. 2000. “La Educación a Distancia, el conocimiento compartido y la creación de una comunidad de discurso internacional”, en Litwin, E. (comp.), *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu, pp. 31-52.

Redon Pantoja, Silvia; Angulo Rasco, Félix. 2017. *Investigación cualitativa en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Riestra, Dora. 2004. *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Tesis de Doctorado. FPE 328. Ginebra: Universidad de Ginebra.

Rocwell, Elsie. 2009. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Schwartzman, Gisela; Tarasow, Fabio; Trech, Mónica. 2014. “Dispositivos tecnopedagógicos para enseñar: el diseño en la Educación en línea”, en id. (comps.) *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción*. Rosario: Homo Sapiens Ed., pp. 37-62.

Tapia, Stella Maris. 2016. *La corrección de textos escritos. Qué, cómo y para qué se corrige en Lengua*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tarasow, Gisela. 2014. “La educación en Línea ya está en edad de merecer”, en Schwartzman, G.; Tarasow, F.; Trech, M. (comps.), *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea. Aportes a un campo en construcción*. Rosario: Homo Sapiens Ed., pp. 21-35.

UNESCO. División de Educación Superior. 2004. *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Guía de planificación*. Paris: UNESCO.

Verdún, Noelia (2016). “Educación virtual y sus configuraciones emergentes: Notas acerca del e-learning, b-learning y m-learning”, en Casillas, M. A. y Ramírez Martinell, A. (coords.), *Háblame de TIC: Educación Virtual y Recursos Educativos*. Córdoba: Brujas, pp. 67-88.

Vigotski, Lev S. 1930. El método instrumental en psicología, en Schneuwly, B. y Bronckart, J. - P. (coords.) (2008). *Vigotski hoy*. Madrid: Editorial Popular.