



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Walas, María Esther

Escribir en la universidad virtual. Proyecto de intervención pedagógica sobre recursos de escritura para educación superior



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Walas, M. E. (2021). *Escribir en la universidad virtual. Proyecto de intervención pedagógica sobre recursos de escritura para educación superior. (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3436>*

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Escribir en la universidad virtual. Proyecto de intervención pedagógica sobre recursos de escritura para educación superior

Trabajo final integrador

María Esther Walas

mariaestherwalas@gmail.com

Resumen

El objetivo de este trabajo final integrador es la aplicación de conocimientos y competencias propias del campo disciplinar, en este caso, la docencia en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, se propone el diseño de un proyecto de intervención pedagógica: un curso virtual, no obligatorio, que ofrezca recursos, herramientas y estrategias para afrontar las prácticas de escritura en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la universidad. Se prevé que el curso se desarrolle en una institución de educación superior del ámbito público: la Universidad Nacional de Quilmes Virtual.

A continuación, se presenta una serie de argumentos que justifican el diseño de un curso con estas características. Luego, se ofrece un marco conceptual relacionado con teorías de la escritura, de la enseñanza y el aprendizaje, y con el modelo de la Universidad Nacional de Quilmes Virtual. Posteriormente, por un lado, se describen los objetivos, los materiales, las actividades y las evaluaciones, así como otros aspectos conceptuales metodológicos que sustentan el curso propuesto; por el otro, se ejemplifican los contenidos con el programa del curso y el esquema de una clase. Para finalizar, se formulan algunas conclusiones y las posibles líneas de continuación.

Universidad Nacional de Quilmes
Especialización en Docencia en Entornos Virtuales
Trabajo Final Integrador

Escribir en la universidad virtual. Proyecto de intervención pedagógica sobre recursos de escritura para educación superior

Alumna: María Esther Walas

Directora: Carolina Tosi

Codirector: Bruno De Angelis

Año 2021

Índice

1. Introducción.....	4
2. Fundamentación de la propuesta y estado de la cuestión	7
3. Marco conceptual de la intervención pedagógica.....	16
3.1. Concepciones sobre la escritura	16
3.2. Modelos y enfoques de enseñanza y de aprendizaje	19
3.3. Características del modelo educativo de la UNQV	25
4. La programación de la enseñanza y del aprendizaje en un EVEA: el curso propuesto.....	31
4.1. Los objetivos	31
4.2. Caracterización del programa del curso	33
4.3. Los materiales didácticos	34
4.4. La clase.....	36
4.5. Las actividades	40
4.6. Los foros.....	42
4.7. Las evaluaciones.....	45
5. La propuesta del curso.....	48
5.1. El programa	48
5.2. Corpus de recursos didácticos	53
5.3. El esquema de una clase	56
6. Conclusiones.....	58
Referencias bibliográficas	60

1. Introducción

El objetivo de este trabajo final integrador es la aplicación de los conocimientos y las competencias propios del campo disciplinar; en este caso, la docencia en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA),¹ de acuerdo con la reglamentación de la Universidad Nacional de Quilmes.² Se propone el diseño de un proyecto de intervención pedagógica³ en un entorno virtual: un curso no obligatorio, que ofrezca una serie de recursos, herramientas y estrategias para afrontar las prácticas de escritura requeridas por el nivel de educación superior en este contexto.

El curso consta de ocho clases organizadas en torno a la elaboración de géneros académicos que se suelen solicitar a los estudiantes y está dirigido a los alumnos de grado de la Universidad Nacional de Quilmes Virtual (UNQV) que cursan carreras del Departamento de Ciencias Sociales; por lo tanto, se implementará en el EVEA de la propia universidad. Su diseño comprende la elaboración del programa y la planificación de las clases. Se realizará también el diseño de propuestas de enseñanza que combinen la lectura de bibliografía y de material didáctico, junto con las actividades y la evaluación. Si el docente o el estudiante identifican dificultades en la escritura académica, la institución o el docente pueden recomendar la realización de este curso.

La educación virtual es una de las expresiones actuales del formato educación a distancia (EaD).⁴ Esta última surgió a finales del siglo XIX en respuesta a las demandas de mayor acceso a la educación, dado que los sistemas formales estaban saturados de estudiantes y carecían de suficientes recursos: espacio, materiales y personal capacitado. La EaD sigue siendo hoy una respuesta a la necesidad de formación permanente y a la masividad de la educación. Sus características principales son que se basa en la comunicación mediatizada, que la comunicación puede ser sincrónica o asincrónica, y que es potencialmente capaz de alcanzar a estudiantes dispersos en términos geográficos.

¹ La Especialización en Docencia en Entornos Virtuales (EDEV) “[...] busca atender las necesidades de formación inicial y continua de profesores de nivel superior y profesionales que desarrollan sus actividades de enseñanza no presencial en entornos virtuales de formación (Res. C.S. 093, 2013)” (citado en López, 2017: 83).

² Reglamento de Trabajo Final Integrador 441-20, de la Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en: <http://www.unq.edu.ar/secciones/336-normativa-vigente/> [Consulta: abril 2021].

³ Para Mena y otros (2005: 13), “[...] la elaboración de un proyecto implica [...] convertir ‘una buena idea’ en un constructo comunicable y consensuado que sirva de instrumento de acción, orientado a la transformación de la realidad”.

⁴ Las expresiones “educación no presencial”, “educación a distancia” y “educación virtual” se utilizan atendiendo al contexto comentado y a la bibliografía referida en cada caso.

De acuerdo con Marta Mena y otros (2005), se define como una “modalidad educativa que mediatiza la relación pedagógica entre quienes enseñan y quienes aprenden” (p. 16).

Los contenidos de los cursos son soportados por materiales especialmente diseñados, que aspiran a cierto grado de autosuficiencia para garantizar los aprendizajes, lo que le da autonomía al estudiante. Pero este no se convierte en un “autodidacta”, porque las propuestas de EaD se sustentan en un importante desarrollo didáctico: el docente selecciona los contenidos, orienta los estudios y propone actividades. “Los programas de educación a distancia contienen una clara propuesta didáctica, quizás y en contradicción con las creencias más comunes, con mayor contenido didáctico que las situaciones presenciales” (Litwin, 2000: 17).

En su evolución se identifican al menos tres etapas: 1) por correspondencia, 2) multimedia, y 3) telemática o de enseñanza asistida por computadora. Esta última, a su vez, se podría dividir añadiendo una nueva fase, la del campus virtual. A lo largo de su historia, fueron cambiando los soportes de los contenidos –del papel al digital, pasando por el multimedia– y los medios usados en la comunicación pedagógica –correo, teléfono, radio, etc., hasta llegar al *e-mail* y el foro actuales. También fue cambiando la relación entre los componentes principales del acto educativo: contenidos, estudiantes y docentes, tanto respecto de la enseñanza tradicional como entre las diferentes etapas mencionadas de la EaD (García Aretio, 1999).⁵

El uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) ha introducido importantes cambios en este formato; entre ellos, la posibilidad de interactuar no solo con el docente sino también con los demás estudiantes, e incluso sin dilación. La evolución de los soportes del contenido y de los medios utilizados para la comunicación pedagógica (sincrónica y asincrónica), sumada a la interacción horizontal y vertical en la experiencia educativa, llevan a que algunos autores se pregunten por las diferencias y las continuidades entre la EaD y la educación virtual. El uso de las TIC propiciaría algunos cambios en el enfoque pedagógico de los entornos virtuales, por ejemplo, al desplazar del lugar central a los contenidos (qué se aprende) para dar preeminencia al cómo se aprende y a los principios educativos del aprendizaje interactivo y colaborativo (García Aretio, 2007). La plataforma Moodle, soporte del desarrollo de Qoodle (el campus virtual de la

⁵ García Aretio (2007, cap. 2) ofrece una exhaustiva caracterización y clasificación de los modelos de EaD, que, además de los tres componentes mencionados, contempla el marco institucional, la forma organizativa, las perspectivas pedagógicas y los desarrollos tecnológicos en los que se enmarca la actividad educativa.

UNQV), depende de una filosofía basada en el constructivismo social; es decir, el conocimiento se construye en el proceso de interacción con el entorno.⁶

Una propuesta de educación virtual implica grandes diferencias respecto de la educación presencial:⁷ le demanda al estudiante un esfuerzo mayor para organizar sus tiempos y actividades de cursada, y habilidades relacionadas con la escritura académica en entornos mediados por tecnologías. Por tanto, a los géneros académicos tradicionales de la “presencialidad”, en la modalidad virtual se suman, por ejemplo, la escritura en foros y la producción colaborativa de textos en *wikis*. La presente propuesta de intervención pedagógica intenta contribuir al desarrollo de estas habilidades por parte de los estudiantes de la UNQV.

Además, este proyecto busca allanar las dificultades más habituales detectadas en los estudiantes respecto de las prácticas de escritura en general; por ejemplo, la adecuada elaboración de secuencias textuales, recursos de impersonalidad, usos de conectores, presentación de hipótesis y argumentos, cuestiones de normativa, falta de cohesión, coherencia, reconocimiento de voces ajenas, etc. (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002; Hall y Marín, 2003; García Negroni, 2008; Tosi, 2017). Y si bien el interés del curso reside en las prácticas de escritura, se prevén también actividades de lectura para que el alumno preste atención a las características discursivas de los textos con los que trabaja.

En lo que sigue se presenta, en primer lugar, la fundamentación de la propuesta de intervención pedagógica y el estado de la cuestión sobre las problemáticas de la escritura académica de los estudiantes universitarios, en general, y la virtual, en particular. En segundo lugar, se tratan tres aspectos centrales de la propuesta: 1) las concepciones más relevantes del siglo XX acerca de la escritura, 2) un recorrido por diferentes enfoques pedagógicos y teóricos, y 3) las características del modelo educativo en la UNQV. En tercer lugar, se plantea la programación de la enseñanza y el aprendizaje atendiendo a los siguientes aspectos: los objetivos, el contenido, los materiales didácticos, la clase, las actividades, los foros y las evaluaciones. Finalmente, se ofrece un ejemplo del programa del curso, una selección de recursos didácticos y el esquema de una clase. Para terminar, se formulan las conclusiones del presente proyecto de intervención pedagógica.

⁶ Moodle, “Filosofía”, <https://docs.moodle.org/all/es/Filosof%C3%ADa> [Consulta: febrero 2021].

⁷ En el actual contexto sanitario provocado por la pandemia del COVID-19, la educación virtual no se vio mayormente afectada. En cambio, las medidas de aislamiento social exigieron “virtualizar” cursos que fueron planificados para impartirse en forma presencial. Instituciones y docentes apelaron a diversos recursos de comunicación y herramientas tecnológicas para suplir la comunicación cara a cara. Villar (2020), rector de la UNQ, ha denominado “educación remota de emergencia” a esta propuesta que combina “el dictado virtual y sincrónico de las clases”.

2. Fundamentación de la propuesta y estado de la cuestión

El punto de partida del presente proyecto es el reconocimiento de las dificultades que los estudiantes enfrentan para elaborar textos escritos en la enseñanza superior. La competencia para elaborar textos que se adecúen a los géneros académicos es un requisito de este nivel de enseñanza.

Los géneros discursivos son formas reconocibles del modo en que se utiliza la lengua en cada uno de los ámbitos en que las personas desarrollamos nuestras actividades. De acuerdo con Mijaíl Bajtín (2018), nos comunicamos mediante enunciados,⁸ que pueden clasificarse en orales o escritos, y que si bien son individuales “pertenecen a participantes de una cierta esfera de la praxis humana”. Así, en cada ámbito donde interactuamos con otros mediante la comunicación verbal intercambiamos enunciados cuya forma es “relativamente estable” y, por tanto, identificable. Esto ocurre porque los enunciados comparten ciertas condiciones: tienen un tema, aquello sobre lo que tratan; un estilo, que son los aspectos relacionados con la selección del vocabulario, la sintaxis, la gramática; y un formato o estructura, que se vincula con la organización de la información que se está compartiendo. Estos aspectos constituyen la totalidad que identificamos con un género.

Los géneros se clasifican en primarios (diálogo cotidiano o una carta, por ejemplo) y secundarios, o sea, aquellos que se relacionan con “la comunicación cultural compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita (comunicación artística, científica, sociopolítica)” (Bajtín, 2018: 247). Los géneros que utilizamos en el ámbito académico pertenecen al segundo tipo y las clasificaciones que la literatura especializada postula son variadas. Por ejemplo, Paula Carlino (2005) propone la distinción entre “textos académicos”, los destinados a la formación de los estudiantes, y “textos científicos”, los elaborados por investigadores y que circulan en ámbitos especializados. En cambio, Federico Navarro (2014) denomina “géneros de formación” a los textos que producen los estudiantes universitarios, y los contrapone al “discurso especializado” (académico-científico). Por su parte, Carolina Tosi (2020a) releva los numerosos enfoques y perspectivas adoptados para clasificar y caracterizar los géneros

⁸ En el artículo de referencia, Bajtín (2018) discute aspectos de la teoría lingüística de Ferdinand de Saussure, relacionados con las unidades de análisis de la lengua: la oración y la palabra, el enunciado, entre otras cuestiones.

académicos, entre los que incluye el “discurso académico-pedagógico” en referencia, por ejemplo, a los manuales universitarios.

En un contexto de enseñanza y aprendizaje universitario virtual podemos discriminar entre los géneros producidos por los investigadores y especialistas, por los docentes y por los estudiantes. Respecto de estos últimos, en la educación presencial se utiliza, por ejemplo, el examen oral, que pertenece sin duda a la “comunicación cultural compleja”; en la UNQV, el examen final es presencial, pero escrito; y se utiliza habitualmente la comunicación escrita en foros de intercambio y debate de ideas.

Si bien la educación media contribuye a la formación de habilidades de escritura, parece extendida la idea de que, en la universidad, los estudiantes se encuentran con numerosas dificultades cuando tienen que leer y escribir distintos tipos de textos. En las últimas décadas, diversas investigaciones han puesto el acento en los problemas de lectura y escritura que manifiestan los alumnos ingresantes a los estudios superiores en la Argentina (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2002; Carlino, 2005; Hall y Marín, 2003; Tosi, 2017). Estos análisis sostienen que existe una brecha entre las habilidades de lectura y escritura que se adquieren en la escuela secundaria y las que la educación superior demanda a los recién ingresados.

Parte de los estudios mencionados refieren que los principales problemas de comprensión lectora y de escritura de los estudiantes se originan en la dimensión polifónica y argumentativa de los textos académicos. Dichos problemas se deben a que los egresados del secundario no están habituados a leer ni a escribir tales textos. En este sentido, Carlino (2005) destaca la falta de códigos compartidos entre autor y lector. Según su hipótesis, esta carencia origina dificultades de comprensión. Para la autora, los problemas de lectura y escritura “no se deben a que los estudiantes carecen de una habilidad o técnica elemental y generalizable, sino que al ingresar a los estudios superiores se ven enfrentados a nuevas culturas escritas” (Carlino, 2005: 85).

Jimena Schere (2020), en cambio, identifica la reforma educativa de 1994 como otro origen posible de las dificultades mencionadas.⁹ La enseñanza de la lengua puso en cuestión la importancia de los aspectos gramaticales (enfoque estructuralista) y desplazó el énfasis hacia la dimensión discursiva de los textos (enfoque comunicativo). La enseñanza del análisis sintáctico y de la gramática de la oración se relegó en pos de

⁹ El trabajo de investigación de Schere (2020) se basa en el análisis de las producciones textuales de los estudiantes que cursan los talleres de lectoescritura durante el ingreso a la Universidad Nacional Arturo Jauretche.

desarrollar las habilidades de los estudiantes alrededor de un modelo comunicativo centrado en la gramática textual. La consecuencia de esto son los errores a nivel morfosintáctico que se evidencian en las producciones de algunos ingresantes a la universidad, lo que dificulta que puedan exponer con claridad sus ideas.

Por otra parte, los estudiantes que llegan a la universidad han tenido contacto con un tipo de género particular: el libro de texto. La característica de los libros de texto es que son principalmente expositivos y atenúan la complejidad discursiva con el propósito de facilitar el proceso de aprendizaje. No permiten entrever las discusiones que atraviesan a las distintas disciplinas científicas, ni dan cuenta de las diferentes posiciones que sostienen quienes participan de tales discusiones. El discurso didáctico de los libros de texto, de acuerdo con Tosi (2015), se construye, entonces, con “modos de decir pedagógicos” que tienden a desdibujar su carácter argumentativo y polifónico; se intenta volverlos accesibles con el propósito de orientar la lectura y hacer más simple la comprensión de las ideas por parte de los estudiantes. El conocimiento se presenta como una unidad consolidada, “el locutor-autor busca mostrar que existe un saber escolar portador de una verdad unívoca” (Tosi, 2015: 134). Por ende, los ingresantes al nivel superior –tanto en universidades como en establecimientos terciarios– no suelen estar familiarizados con la discursividad académica. Incluso, estudios realizados entre alumnos del profesorado muestran las dificultades de los estudiantes para identificar las múltiples voces (polifonía) en este tipo de textos (Tosi, 2017).¹⁰ Consideramos que este dato es importante dado que los trayectos de grado ofrecidos por la UNQV tienen como destinatarios a recientes egresados de secundarios, de tecnicaturas o títulos terciarios y también a aquellos alumnos que han comenzado previamente otra carrera universitaria.

Las dificultades descriptas han hecho necesaria la implementación de diversos cursos de nivelación de lectoescritura en el ingreso a la universidad pública, como ocurre en numerosas instituciones. Por mencionar solo algunos ejemplos, me refiero a los talleres de lectura y escritura en el ingreso a todas las carreras presenciales de la Universidad Nacional de Quilmes,¹¹ a los talleres de lectura y escritura en la materia de Semiología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires,¹² y al curso de lectura y escritura de textos académicos de la Universidad Nacional del Litoral.¹³

¹⁰ Para ampliar el tema, véase Arnoux, Nogueira y Silvestri (2002), Marucco (2005), Tosi (2017).

¹¹ <http://sociales.unq.edu.ar/carreras-de-grado/ciclo-introductorio-en-ciencias-sociales/> [Consulta: 15/2/20].

¹² <http://semiologia-cbc-distefano.com.ar/> [Consulta: 15/2/20].

¹³ <http://www.unl.edu.ar/ingreso/cursos/textos/> [Consulta: 15/2/20].

Es preciso destacar que, en el último tramo del trayecto formativo superior de la mayoría de las universidades, suelen ofrecerse talleres de escritura de tesinas para las carreras que culminan con la producción de un trabajo final. En principio, estos talleres no tendrían el mismo contenido que los introductorios, dado que se enfocan en la investigación y la dimensión metodológica y, en menor medida, en cuestiones de redacción, esto es, en el denominado “problema retórico”.¹⁴

Llegados a este punto, cabe mencionar otro aspecto: los docentes no solo deberían enseñar su “ciencia”, sino también las formas en que se hace esa ciencia; esto es “enseñar los modos específicos de nuestras disciplinas sobre cómo encarar los textos, explicitando nuestros códigos de acción cognitiva sobre la bibliografía [...]” (Carlino, 2005: 86). No obstante, afirma Navarro (2018: 13): “En ocasiones se opta por no enseñarlos, sea por desconocimiento de la didáctica necesaria, por falta de oportunidades institucionalizadas para hacerlo, por rechazo a una supuesta reproducción de los discursos hegemónicos o por una concepción romántica de la creatividad y la expresividad no pautada”.

Un ejemplo que apunta a dar respuesta a esta problemática es la asignatura Textos de economía y administración, del Departamento de Economía y Administración de la UNQ, cuya finalidad es que los estudiantes “comiencen gradualmente a experimentar, internalizar y utilizar la lectura, la escritura y la oralidad según su configuración en las carreras, áreas y disciplinas englobadas dentro de la economía y la administración” (Navarro 2018: 17).

En relación con las trayectorias de los estudiantes en las universidades públicas, para el periodo 2018-2019, solo el 26,2 % se recibió en el tiempo teórico estipulado, lo que da una idea de cuán prolongadas pueden ser estas trayectorias.¹⁵ Si se considera que el periodo de permanencia en la universidad es mayor que el de la duración curricular prevista de las carreras, y que la elaboración de ciertos tipos textuales es un requisito para acreditar los estudios, se hace notoria la necesidad de ofrecer instancias intermedias de apoyo a la escritura.

Así, autores como Carlino (2003) y Navarro (2018) enfatizan la relevancia de un abordaje institucional, de tal manera que las dificultades de los estudiantes y la

¹⁴ La noción de problema retórico se desarrolla más adelante, en el apartado 3.1, “Concepciones sobre la escritura”.

¹⁵ Ministerio de Educación de la República Argentina, Secretaría de Políticas Universitarias, Departamento de Información, “Síntesis de información. Estadísticas universitarias 2018-2019”, https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/sintesis_2018-2019_sistema_universitario_argentino_-_ver_final_1_0.pdf [Consulta: 11/10/2020].

consecuente deserción no constituyan un problema circunscripto al aula. Una educación inclusiva y democrática, que ofrezca igualdad de oportunidades al universo estudiantil, debe garantizar las condiciones que posibiliten la inserción y la permanencia de los estudiantes en la universidad. Las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de elaborar cursos y capacitaciones para los docentes y los estudiantes, y de diseñar programas y planes institucionales con este fin.

Por su parte, Jimena Dib, especialista en procesos de lectura en la escuela secundaria, afirma que todos poseemos ciertos conocimientos sobre los géneros discursivos, dado que participamos de una “comunidad letrada”. No obstante, advierte acerca de ciertas condiciones necesarias:

Desde el punto de vista de la enseñanza, esta cuestión es un aspecto para tener en cuenta, pues este bagaje de conocimientos se adquiere con el tiempo y con la participación en prácticas de lectura y escritura. Los alumnos podrán contar con un repertorio más o menos amplio para enfrentar una tarea de escritura en la medida que estén expuestos *de manera continua* a estas prácticas a lo largo de la escolaridad (Dib, 2016: 18; el destacado es nuestro).

Respecto del caso particular de los estudiantes de la UNQV, Patricia Sepúlveda (2016) informa sobre las características, los niveles de deserción y las trayectorias estudiantiles. Dado que las carreras virtuales de grado en esta universidad son mayormente ciclos de complementación, quienes ingresan en ellas ya tienen aprobadas al menos 15 materias de otra carrera universitaria, o poseen tecnicaturas o títulos terciarios. Esto significa que el ingreso a la UNQV no es la primera experiencia en educación superior de estos estudiantes. Sin embargo, en general, no todos tienen las competencias demandadas por la formación en un EVEA. De acuerdo con Federico Borges Sáiz (2007: 4):

Para desempeñarse adecuadamente en un entorno virtual, los estudiantes tienen que ser competentes en una serie de acciones y de actitudes (Flores, 2004): por ejemplo, en escribir de forma adecuada y organizada, en la lectura extensiva, en comunicarse por medio del correo electrónico, en el manejo del entorno virtual y sus herramientas, en la búsqueda, selección y difusión de información (Jiménez, 1999), en organizar el tiempo de estudio y de conexión, en relacionarse

adecuadamente con otros compañeros, organizando el trabajo común, aportando, debatiendo y discrepando.

En coincidencia con las estadísticas ya mencionadas, Sepúlveda (2016) señala que un número importante de estudiantes realiza trayectorias que se prolongan más allá de lo estipulado para la duración de sus carreras y que los niveles de deserción son elevados durante el primer año de estudio. Una de las causas de la deserción es que dentro de las expectativas de los inscriptos está incluida usualmente la idea de que “lo virtual no lleva tiempo”. Cuando esta representación cae, se produce el abandono de la materia o del curso. De todas maneras, los factores que inciden en este fenómeno son múltiples y se agrupan en individuales y organizacionales. Entre los primeros cuentan las variables demográficas, las socioeconómicas y los antecedentes académicos; entre los segundos: las políticas académicas, el plan de estudio y los recursos (Fanelli, 2014, citado en Sepúlveda, 2016: 100).

Por otra parte, a la hora de pensar en la inclusión, al igual que Carlino (2003) y Navarro (2018), Sepúlveda (2016: 98) sostiene que la mayoría de las instituciones han dado soluciones de carácter compensatorio. Han puesto el acento en las debilidades con que llegan los estudiantes, en lugar de considerar las condiciones que les ofrecen respecto de su propuesta, sus docentes y su cultura institucional, “ya que constituyen condicionantes clave para el desempeño, permanencia y abandono de los estudiantes”.

En la UNQV, la oferta del Departamento de Ciencias Sociales¹⁶ incluye un Curso Inicial de Socialización, que se imparte un mes antes del comienzo del calendario académico para todas sus carreras. Estas son las licenciaturas en Ciencias Sociales y Humanidades, Educación, Geografía y Terapia Ocupacional, y la Tecnicatura Universitaria en Gestión de Medios Comunitarios.¹⁷ A esta última se ingresa con la aprobación del nivel medio o polimodal, y la carrera dura dos años y medio (cinco cuatrimestres)¹⁸; las licenciaturas, en cambio, como ya se señaló, son ciclos de complementación. Por ejemplo, para el ingreso a la Licenciatura en Ciencias Sociales y Humanidades se requiere ser egresado de las diplomaturas de la Universidad Nacional de Quilmes, o estudiante universitario con quince asignaturas aprobadas, haber egresado de

¹⁶ Información relevada en el sitio web del Departamento de Ciencias Sociales de la UNQ, <http://sociales.unq.edu.ar/carreras-de-grado/> [Consulta: 15/2/20].

¹⁷ Estructura curricular, http://virtual.unq.edu.ar/?page_id=1535 [Consulta: 15/2/20].

¹⁸ http://virtual.unq.edu.ar/?page_id=1024 [Consulta: 15/2/20].

institutos de educación superior reconocidos oficialmente con título de tres o más años de duración, o ser directamente un graduado universitario.¹⁹ La Licenciatura en Educación, por su parte, demanda una titulación docente²⁰ y la Licenciatura en Geografía, el título de profesor en Geografía terciario o universitario.²¹ A los ingresantes en la carrera de Terapia Ocupacional se les exige un título de educación superior en carreras de un mínimo de tres años de duración o el Diploma de Formación Básica en el Estudio de la Ocupación Humana.²²

El Curso Inicial de Socialización es obligatorio y tiene como finalidad “**nivelar los saberes y competencias** referidas al uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) [sic] para el desenvolvimiento en la Educación Superior bajo esta modalidad” (el destacado es del original).²³ Si bien entre sus contenidos se incluye “Herramientas básicas para la escritura y comunicación”, allí no se aborda de manera específica la escritura en un entorno virtual sino que en este “espacio curricular, guiado por un docente a cargo, los contenidos y formas de abordaje están más vinculados a temas transversales relacionados con el trabajo académico en entornos virtuales” (Gesualdi, 2019).

Las actividades relacionadas con la lectura y la escritura que llevan a cabo los estudiantes de grado del EVEA de la UNQV las relevamos en la investigación realizada por Susana López (2017) acerca de las prácticas docentes, en la que entrevistó a miembros de los departamentos de Ciencias Sociales y Economía y Administración, y de la Escuela de Música de esta universidad. El documento informa que entre los profesores consultados las estrategias de enseñanza más frecuentes (las primeras tres de diez) son “exposición didáctica mediante texto escrito”, “intercambios colaborativos en los foros de discusión” e “indagación a través de preguntas”; y entre las actividades que se les proponen habitualmente, “explorar y sistematizar contenidos de la bibliografía” es la más utilizada; le siguen “evaluación de aprendizajes” e “intercambio entre pares” (López, 2017: 156, 159-160). Es necesario mencionar aquí que, además de los requisitos de ingreso de la UNQV, es obligatoria la regularización de los cursos mediante dos parciales

¹⁹ <http://www.unq.edu.ar/carreras/45-licenciatura-en-ciencias-sociales-y-humanidades-ccc.php> [Consulta: 15/2/20].

²⁰ <http://www.unq.edu.ar/carreras/46-licenciatura-en-educaci%C3%B3n-ccc.php#ii> [Consulta: 15/2/20].

²¹ <http://www.unq.edu.ar/carreras/89-licenciatura-en-geograf%C3%ADa-ccc.php#ii> [Consulta: 15/2/20].

²² Esta diplomatura, de tres años de duración, es el primer trayecto formativo de la carrera de Terapia Ocupacional presencial de la UNQ, <http://www.unq.edu.ar/carreras/49-licenciatura-en-terapia-ocupacional-ccc.php#ii> [Consulta: 15/2/20].

²³ Información disponible en la web de la UNQV, http://virtual.unq.edu.ar/?page_id=2153 [Consulta: 15/2/20].

escritos no presenciales y que las asignaturas se aprueban con un examen final escrito de carácter presencial.

Por otra parte, de acuerdo con Marina Gergich y Adriana Imperatore (2013), en el aula virtual los estudiantes alcanzan mejores resultados en términos de respuesta, interacción y cooperación, cuando las estrategias de comunicación desplegadas por el docente están bien integradas con las estrategias didácticas. Cabe preguntarse si es posible facilitarles a los estudiantes orientaciones o recursos que alienten, por ejemplo, su participación en los foros, de tal modo que la responsabilidad por el éxito de los intercambios no dependa solo de la propuesta del docente. O imaginar que el estudiante pueda apelar a alguna estrategia para usar el foro de tal manera que redunde en la adquisición de conocimientos significativos. O animarlos a abrir una consulta que obtenga una respuesta satisfactoria, por ejemplo, ante una dificultad con la comprensión de la bibliografía. Quizá una profundización del trabajo en el foro, entendido como medio de comunicación y espacio de actividad, pero también como género, propiciaría mejores intervenciones y resultados por parte de los estudiantes.

Además, si los foros y las *wikis* son espacios orientados a la construcción colaborativa del conocimiento, los estudiantes pueden aprovechar mejor el tiempo y las interacciones con docentes y compañeros si logran formular correctamente sus ideas en el nivel oracional, elaborar textos expositivos, manejar la forma de argumentar y contraargumentar, o construir la figura del autor-estudiante, entre otros aspectos de la comunicación que puede cubrir un curso en un contexto universitario.

En suma, la educación virtual ofrece una vía disponible para ejercer el derecho a la educación a partir de franquear las limitaciones personales de tiempo y lugar que impone una cursada presencial. Esta vía es posible gracias al desarrollo y el acceso a las TIC. Pero buena parte de la educación virtual se soporta en la comunicación asincrónica, basada en la lectura y la escritura y en el trabajo colaborativo. Así, el uso de recursos de comunicación sincrónica y asincrónica, como *chats*, foros, *mails*, *wikis* y otras herramientas colaborativas que se soportan en el lenguaje escrito, les demandan a los estudiantes el desarrollo de nuevas habilidades y competencias. En vista de ello, estimamos que nuestro trabajo con impronta práctica cubre parte de ese nicho, dado el escaso material bibliográfico que atiende a la escritura académica virtual.

El curso virtual aquí propuesto se plantea, entonces, como una instancia intermedia de apoyo, no obligatoria, disponible en forma constante, y que acerque al estudiante al conocimiento y a la práctica de los géneros académicos y de la comunicación

virtual en un EVEA. Se prevé que el curso abarque varios aspectos. En primer lugar, se tendrán en cuenta las características genéricas de los discursos virtuales en el foro; en segundo lugar, la dimensión polifónica y argumentativa (construcción de la figura del locutor-alumno), tanto en los trabajos expositivo-argumentativos como en ciertas instancias de comunicación asincrónica, la inclusión de citas, la configuración “respetuosa” del intercambio de ideas en foros y *wikis*, y la presentación organizada y fundamentada teóricamente del propio punto de vista y de la dimensión contraargumentativa, y, en tercer lugar, lo referido a cuestiones normativas, como ortografía, sintaxis correcta, *consecutio temporum* (García Negroni, 2011), entre otros aspectos.

3. Marco conceptual de la intervención pedagógica

En este capítulo se presentan tres elementos sobre los que se basa la presente propuesta de intervención pedagógica: algunas concepciones sobre la escritura, los modelos pedagógicos y los enfoques de enseñanza, y, por último, las características del modelo educativo de la UNQV.

3.1. Concepciones sobre la escritura

Dado que el contenido de este curso se refiere a los recursos de escritura para la educación superior, se presentarán brevemente algunas de las concepciones que los especialistas han formulado para explicar el fenómeno de la escritura. Esta presentación no se propone valorar tales concepciones, sino explicitar algunos de sus aspectos con vistas a fundamentar las diversas dimensiones de la programación del curso propuesto, o sea, objetivos, materiales, actividades, evaluaciones, etcétera.

La escritura como práctica, de acuerdo con Dib, se ha analizado bajo distintas concepciones teóricas: “como un acto social situado, como una construcción intersubjetiva de sentidos, como proceso mental y como herramienta para la transformación del conocimiento” (2016: 13). A continuación, desarrollamos cada una de estas ideas y precisamos cómo las aplicamos en nuestro proyecto.

En primer lugar, la escritura como un acto social situado se define en función de para qué y para quién se escribe (Bajtín, 2018). Dentro de esta primera caracterización se destacan cuatro aspectos: el *ámbito* donde se desarrolla, en este caso puntual la universidad; los *modos de circulación* de los textos y sus soportes –por ejemplo, la bibliografía proveniente de revistas académico-científicas o artículos científicos en internet–; la *perspectiva* del sujeto que escribe, por caso, la de un científico que comunica un nuevo conocimiento o la de un estudiante que elabora un examen; y, por último, las *particularidades históricas y sociales* que le dan marco a la escritura: esto abarca desde los discursos académicos hasta la perspectiva de género, plasmada en el uso del lenguaje inclusivo o no sexista (tema que en la actualidad es motivo de debate en la sociedad en general y en los ámbitos académicos en particular), entre otras. Sin duda, este enfoque provee un esquema de los elementos que son el punto de partida de la situación de comunicación en el ámbito universitario y de este curso en particular.

Para la segunda concepción teórica, la escritura no consiste en una mera técnica, un canal o un instrumento, sino que es una construcción intersubjetiva de sentidos. En el texto se establece una relación de “interacción” entre el autor y el lector que lo interpreta (Dib, 2016: 15). Desde esta perspectiva, entonces, la escritura se entiende como una “forma de conversación”: quien escribe dialoga con otros lectores-escritores. Por tanto, la construcción de sentido se distribuye entre ambos polos de la situación de comunicación: el autor y el interlocutor destinatario.

La tercera concepción acerca de la escritura considera la tarea de dar forma a un texto partiendo de los procesos cognitivos que ocurrirían en la mente del autor y motivó numerosos estudios durante las décadas de 1980 y 1990 (Dib, 2016: 16), como el de Linda Flower y John Hayes, denominado *modelo de la retórica cognitiva*, presentado en 1981. “Según estos autores, en toda tarea de escritura intervienen dos factores (uno externo al sujeto: el contexto de trabajo, y otro interno: la memoria a largo plazo) vinculados a través de una serie de procesos que interactúan entre sí” (Reale, 2016: 83). El contexto de trabajo es la situación en que está inmerso el autor; lo constituyen la resolución del *problema retórico* (sobre qué y para quién se escribe y con qué fin) y el texto mismo en proceso de elaboración. Por otra parte, la memoria de largo plazo la conforma el conocimiento general que se tenga del tema, del uso del lenguaje y de los géneros discursivos.²⁴

La interacción entre el contexto de trabajo y la memoria de largo plazo involucra, por un lado, tres procesos descritos por Flower y Hayes: planificación, puesta en texto y evaluación. Por otro lado, concierne también a algunos subprocesos, por ejemplo, la revisión y la edición como parte de la evaluación. Este conjunto de factores y procesos lo sobrevuela un procedimiento de control: un mecanismo que solo puede operar cuando los procesos e interacciones mencionados se llevan a cabo en forma consciente. Además, el conjunto de estas actividades es de carácter recursivo. Los escritores expertos vuelven sobre cada uno de estos aspectos a medida que se avanza en la construcción del texto (Reale, 2016). Este tercer enfoque provee, por tanto, un esquema posible del sentido general del trabajo en el curso propuesto en este proyecto.

Finalmente, la cuarta perspectiva mencionada se ocupa de la escritura como herramienta para la transformación del conocimiento y fue desarrollada en 1987 por Carl

²⁴ El curso propuesto se ocupa del uso del lenguaje respecto del hecho de aplicar un registro formal a los textos que se elaboran y por el reconocimiento de géneros discursivos. Sin embargo, se exime de ocuparse del “conocimiento general del tema” porque se destina al Departamento de Ciencias Sociales en general y no a una disciplina específica; es decir, se centra en la forma: en los mecanismos discursivos.

Bereiter y Marlene Scardamalia, quienes distinguen entre dos modelos: una escritura que se limita a “decir el conocimiento” por oposición a otra, a la que le adjudican “transformar el conocimiento”. En el primer caso, “el que escribe recupera de su memoria lo que sabe sobre un tema y lo expresa en el papel”; mientras que, en el segundo caso, “quien redacta considera la situación retórica en la que compone, es decir, anticipa los rasgos de su destinatario y analiza qué quiere lograr con su texto” (Carlino, 2002: 2). En el segundo caso que Carlino menciona, se destaca entonces el tratamiento del problema retórico: el contenido se desarrolla en función de este problema y el conocimiento que el autor del texto tenía antes de emprender la tarea se transforma.

En ese proceso se realizan diversas operaciones que amplían el propio conocimiento, porque quien escribe se ve obligado a buscar e introducir definiciones, sumar ejemplos para clarificar algunas nociones, explicar, comparar, entre otras operaciones cognitivas, con el fin de lograr lo que se ha propuesto con su texto (Dib, 2016: 21-22). Pero, claro, esto adquiere rasgos particulares de acuerdo con la disciplina de que se trate, algo que advierte Carlino (2005), como ya se señaló en la Introducción de este trabajo.

[...] los escritores expertos no se limitan a volcar sobre el papel lo que saben o lo que han encontrado en las fuentes consultadas sino que evalúan, seleccionan y organizan los contenidos en función de la interpretación que hacen del problema retórico planteado por la tarea (Reale, 2016: 87).

Si bien estas perspectivas tienen diferentes presupuestos teórico-metodológicos, consideramos que no resultan necesariamente incompatibles desde un punto de vista práctico-pedagógico. Esto es así porque cuando un alumno elabora un texto académico, su producción constituye un acto social situado, pero también una construcción intersubjetiva de sentidos; puede entenderse como un proceso mental e incluso como una herramienta para la transformación del conocimiento. En efecto, en el momento de responder un examen, el estudiante afronta un problema retórico y adopta uno u otro registro según participe en un foro o redacte una monografía, pero también, ante la lectura y escritura crítica de varios autores, procesa su escritura de tal modo que modifica su conocimiento al elaborar el texto.

En otras palabras, es necesario distinguir, por un lado, los rasgos a partir de los cuales se analizan los procesos de escritura y se los investiga, y, por el otro, los contextos,

las operaciones, los procesos, la forma en que inciden diversos aspectos en la composición de un texto. Y esto es así porque el estudiante es un sujeto social y situado, y no hay forma de abstraerlo de la situación de producir un texto con un propósito, para un destinatario y en un contexto determinado. Esta dimensión del problema será desarrollada en el capítulo 4 del presente trabajo.

A los fines de este curso, no elegiremos una u otra concepción, porque las cuatro nos aportan herramientas útiles para el uso de los recursos y el diseño de las actividades. En vista de ello se formulan, por ejemplo, actividades para “decir” y otras, para “transformar” el conocimiento a través de la escritura. Las primeras se vinculan con el funcionamiento de un material de consulta y con las operaciones que se pueden hacer con él, por ejemplo, si es meramente un depósito de información, una biblioteca o un diccionario. En el otro extremo, para “transformar” el conocimiento se puede proponer la lectura crítica de la bibliografía, con el fin de discutirla en un foro, para lo cual el estudiante va a tener que argumentar y contraargumentar.

Como cierre de este apartado, citamos a Dib (2016) para señalar que las concepciones mencionadas son útiles para conocer lo que sucede cuando uno escribe; no obstante, no proponen una *didáctica de la escritura*, es decir, cómo enseñar a escribir mejor. Sin embargo, afirma esta autora, “[...] las concepciones sobre lo que se enseña juegan un rol central en las prácticas educativas cotidianas” (p. 22). Es decir, las creencias de los docentes respecto de lo que enseñan, del valor social que ese conocimiento ocupa, revisten al conocimiento de una forma particular que es de índole pedagógica y que incide en las estrategias de enseñanza (Basabe y Cols, 2007). Por eso, debido a su importancia, en el apartado siguiente nos ocupamos de analizar algunos modelos y enfoques pedagógicos.

3.2. Modelos y enfoques de enseñanza y de aprendizaje

La enseñanza se concibe como una actividad que se lleva a cabo en forma intencional; sobre la base de la comunicación, la actividad busca poner en posesión de otro un cierto conocimiento. Pero lo que se denomina “contenido” no solo implica información, sino también modos de relacionarse con otros, de pensar o de expresarse. Así, quien enseña en el marco de la educación formal “es un mediador entre los conocimientos y los alumnos”, de acuerdo con María C. Davini (2008: 19); no obstante, el destinatario de esta acción no es un “receptor pasivo”. Dado que se trata de una acción intencional, lo que se espera

alcanzar son cierto tipo de logros, a partir de una “secuencia metódica de acciones” que se desarrolla a lo largo del tiempo (p. 24), pero cuyos resultados no pueden ser previstos porque están en directa relación con la “variabilidad y riqueza de los intercambios entre los sujetos” (p. 25). Por su parte, López (2017: 34) define la actividad como una acción basada en “estrategias de enseñanza”, ya que “se enmarcan en la autonomía del profesor”, quien reflexiona sobre qué, para qué y cómo enseñar y evaluar, y le resta centralidad al “concepto de método [...] vinculado a una estructura predeterminada, en función de reglas a seguir”.

No obstante, como ya se ha señalado, la enseñanza virtual asincrónica, mediada por las TIC, requiere un alto grado de planificación y diseño didáctico; necesita dotar de previsibilidad a la experiencia de enseñanza y de aprendizaje. Además, como se indicó en la Introducción, el uso de las TIC ha propiciado cambios en el enfoque pedagógico de los entornos virtuales de enseñanza, por ejemplo, al desplazar del lugar central a los contenidos (qué se aprende) para dar preeminencia al cómo se aprende y a los principios educativos del aprendizaje interactivo y colaborativo (García Aretio, 2007), en el que se apoya nuestra propuesta. Se comentan a continuación, entonces, tres *modelos* de enseñanza –expuestos en términos de “reglas a seguir”–, en relación con los principales elementos del acto educativo: el papel del docente, el contenido de la enseñanza y la actividad de los estudiantes, y se señalan sus aportes al presente proyecto de intervención. Además, se suma la descripción de tres *enfoques* posibles sobre la enseñanza, es decir, la forma en que el docente concibe su actividad y, por lo tanto, determina las estrategias que lleva adelante en el aula.

En primer término, mencionamos el *modelo causal*, que se apoya en una concepción conductista de la educación y entiende la relación enseñanza-aprendizaje como de causa-efecto. Desde la perspectiva del diseño de ambientes de aprendizaje, bajo este modelo pueden utilizarse o no maestros, en consonancia con los lineamientos que propone “la tecnología educacional” y el “enfoque de sistema” (Chadwick, 1992: 36)”. El papel del docente puede ser suplantado en distintas funciones: el diseño de la clase, de los materiales, el diagnóstico sobre los alumnos, la evaluación, la elaboración de pruebas y test suelen quedar en manos de especialistas. En cambio, el docente es responsable de conducir la clase; de seleccionar algunos materiales según los contenidos estipulados; de presentar los contenidos (tarea que se reparte con otros medios portadores de contenidos, que pueden estar diseñados para tales fines), y de implementar los materiales diseñados por otros; de manejar los tiempos de la clase y de administrar las evaluaciones.

De acuerdo con Burrhus S. Skinner (1982: 5), el *contenido*, que es el centro del modelo, podría ser definido como “un programa hábilmente ideado para llevar al alumno, a través de una serie de aproximaciones progresivas, al complejo comportamiento final que se pretende”. Tal contenido se expresa en términos de objetivos observables y medibles, y lo que se espera es que los estudiantes, concebidos como “receptores”, alcancen los objetivos propuestos; estos últimos comprenden información, habilidades y técnicas. Si el aprendizaje no ocurre, entonces, gracias al diseño de sistemas de retroalimentación, se realiza una evaluación, se corrige lo que se consideran fallas y se repiten los procesos hasta alcanzar los resultados deseados.

Este modelo, por ejemplo, es el que vino a cuestionar la reforma educativa de 1994, como se indicó en la Introducción. Se abandonó “el modelo conductista de ejercitación-explicación” (Schere, 2020: 2) para enseñar gramática, a favor de un enfoque comunicativo de la lengua. No obstante, como veremos bajo el título siguiente, numerosos aspectos del modelo pedagógico de la UNQV se han diseñado y pautado en forma centralizada, bajo el concepto de la tecnología educativa y el diseño de ambientes de aprendizaje, y son comunes al conjunto de las carreras y los cursos. El curso propuesto adopta estos elementos comunes en su implementación.

En segundo lugar, mencionamos el modelo sustentado por Carl Rogers y H. Jerome Freiberg (1996), denominado *negativo o facilitador*, donde el énfasis está puesto en el *alumno*. Para estos autores, el papel del docente y el alcance de su intervención se concentran en facilitar el aprendizaje del alumno, cuya tarea principal será “aprender a aprender”, por eso se considera que este modelo se enfoca en el *estudiante*. La actividad de enseñanza es concebida como una práctica que sirve de guía, de facilitación.

Desde tal perspectiva, durante una clase, dado que la enseñanza ocurre dentro de una institución (con pautas, currículum, tiempos, evaluaciones), el docente guiará al alumno para que este se involucre con lo que le resulte interesante, significativo, y que coincida con sus intereses. No será, necesariamente, la fuente de información, sino que, por ejemplo, orientará al alumno sobre cuáles fuentes podría utilizar y dónde encontrarlas. Roger y Freiberg afirman que el docente mismo es el recurso más importante en el proceso de enseñanza. “Él mismo y sus conocimientos se ponen a disposición inmediata del alumno, pero sin imponerse” (1996: cap. X, p. 7).

En tercer lugar, Lawrence Stenhouse (1991) propone el *modelo mediacional* como el más adecuado para enseñar artes y ciencias sociales y naturales, si bien reconoce que el causal podría ser útil para enseñar habilidades y técnicas en los primeros años de la

educación formal. En el modelo de enseñanza mediacional, o de proceso, como lo denomina, el énfasis está puesto en el proceso que se desarrolla en la clase en relación con un tipo específico de contenido. Las disciplinas, o contenidos, dice el autor, son una forma de conocimiento que posee “estructura, e incluye procedimientos, conceptos y criterios” (Stenhouse, 1991: cap. VII). Por su parte, la actividad que en forma conjunta desarrollan el docente y el alumno en la clase es la mediación social que posibilita la construcción de nuevo conocimiento.

Como crítica al modelo causal, Stenhouse afirma que las aulas no pueden mejorar si no es gracias a la acción del docente (1991: cap. VI). Por un lado, respecto de las formas de conocimiento –contenidos–, el docente tiene que poder transmitir a los alumnos los principios de procedimiento de las disciplinas; tales principios “son problemáticos”, sostiene el autor, dentro de sus respectivos campos y, por lo tanto, la crítica y la reflexión son parte de la actividad en el aula, parte de la tarea del alumno y del docente. Por otro lado, el docente –que, respecto del contenido, se coloca en posición de estudiante debido al carácter provisional y abierto de los principios– debe ser un crítico reflexivo de su propia actividad. Además, como no puede ser un especialista en todas las disciplinas, necesariamente, señala Stenhouse, necesita “enseñar con métodos de descubrimiento o de investigación, más que mediante instrucción” (cap. VI).

Como afirmamos en el apartado anterior, el presente proyecto de curso se exige de ocuparse del “conocimiento general del tema” y se centra en la forma: en los mecanismos discursivos. Sin embargo, la crítica y la reflexión son parte de los procedimientos involucrados en el curso propuesto a partir de la lectura y la escritura de textos argumentativos. Planteados tales modelos, entonces, nuestra propuesta se enmarca en un modelo mediacional, ya que la actividad conjunta entre docente y alumno en torno a las prácticas de escritura permite la construcción de nuevo conocimiento a partir de las propuestas vinculadas con la escritura académica.

En cuanto a la forma en que los docentes entienden su actividad, Gary Fenstermacher y Jonas Soltis (1992) ofrecen tres *enfoques* de enseñanza que se describen a continuación: ejecutivo, terapéutico y liberador.

El enfoque ejecutivo identifica en el docente ciertas características propias de los ejecutivos que manejan otro tipo de organizaciones distintas de un aula, organizaciones que, en tanto sistemas, se pueden describir en términos de entrada-proceso-producto. Fenstermacher y Soltis (1992: cap. 2, p. 2) señalan que el docente que practica este enfoque tiene habilidades genéricas de enseñanza, es decir que no están en relación ni con

los contenidos ni con los alumnos a los que se dirigen las actividades del docente. La noción de ejecutivo hace hincapié en las variables del tiempo destinado a las tareas, las indicaciones que se dan a los alumnos, la retroalimentación y, por último, el refuerzo. Todas estas variables están contempladas en el modelo causal o directo, descrito anteriormente. Para este enfoque, una persona educada es la que alcanza con éxito los objetivos propuestos; la buena enseñanza es una enseñanza exitosa en términos de logros, y el docente es eficaz en tanto pueda transmitir contenidos que serán incorporados por los alumnos como en una relación de causa-efecto.

El enfoque terapéutico, en cambio, propone como actividad principal del docente despertar interés en los alumnos; considera posible aprovechar las diferencias que existen entre los alumnos para favorecer aprendizajes personalizados. Fenstermacher y Soltis (1992, cap. 3, p. 6) afirman que en este enfoque el docente, más que preocupado por el contenido, se centra en orientar al estudiante “en las tareas de elegir, elaborar y evaluar lo que aprende”. Una persona educada es, entonces, la que llega a ser “un ser humano auténtico”, los contenidos serán los que el alumno elija en función de sus intereses y preferencias, dado que estos contenidos son un catalizador para el autodesarrollo, y el docente es un facilitador, en los términos en que describen Roger y Freiberg (1996).

Por último, en el enfoque liberador lo que se transmite es la manera de ser. Por ejemplo, para la filosofía, la manera de ser filósofo, o la manera de ser químico en el ámbito de las ciencias naturales. Estas maneras se conciben como parte del contenido en ciencias sociales y en ciencias naturales. Pero, además, existen también los principios de procedimientos, formas de actuar en la comunidad científica que posibilitan llevar a cabo la producción de conocimiento. Dicho de otro modo, se trata de la manera de proceder en la relación con otros para producir esos conocimientos. Entonces, para Fenstermacher y Soltis (1999) lo que el alumno adquiere son conocimientos y aptitudes acordes al tipo de conocimiento complejo que se debe enseñar. En este enfoque, un alumno educado será aquel que, con mirada crítica, pueda elaborar sus propios juicios, sobre bases racionales, y librarse así del dogma y de las creencias. Aquí la idea sobre la enseñanza es la de “buena enseñanza”, entendida, como en el modelo mediacional ya presentado, como aquello que vale la pena ser enseñado (Fenstermacher, 1989).

La experiencia educativa es, entonces, una actividad mediada. Fenstermacher afirma que enseñanza y aprendizaje son “dos clases radicalmente diferentes de fenómenos” (1989: 3). Ambas actividades están estrechamente vinculadas, pero no se deriva necesariamente la segunda de la primera; por consiguiente, es posible que haya

enseñanza –quizá bajo la forma de alguno de los modelos y enfoques descriptos– aunque no haya aprendizaje. Lo que le permite al estudiante aprender es la acción de “estudiantar”; es decir, los procesos que lleva adelante a partir de la oferta del profesor. Estos procesos median entre una instancia y otra, y hacen que la enseñanza incida en el aprendizaje, pero en forma indirecta.

En relación con el curso propuesto, a la formulación de objetivos ha contribuido cierto aporte del modelo pedagógico directo y el correlativo enfoque ejecutivo. Y afirmamos esto porque se espera que durante el curso los estudiantes adquieran el dominio de la escritura académica, es decir, que logren escribir textos académicos según los criterios y estándares prefijados por los usos vigentes en la evaluación universitaria y en la comunidad científica, además de adecuarse a la normativa del uso de la lengua. No obstante, el modelo mediacional nos permite reconocer que los contenidos definen las actividades conjuntas del docente y el alumno durante el presente curso. La finalidad de estas actividades es que el estudiante logre comprender esos contenidos y relacionarlos de manera independiente, mediante procesos de entrenamiento, instrucción, iniciación e inducción. En correlación con el enfoque liberador mencionado, se espera que estas actividades permitan transmitir el modo de proceder habitual de los autores de textos académicos. Por último, las actividades no pretenden indicarle al estudiante las posiciones que presentará en sus textos, ni los argumentos que tiene que formular para defenderlas, sino que se limita a ofrecerle una guía para que él presente, autónomamente y de la mejor manera posible, las tesis y argumentos que él mismo elige, elabora y evalúa, según lo indicado por el modelo facilitador y el correspondiente enfoque terapéutico.

En síntesis, lo que media entre el intento de enseñar y el hecho de que ocurra el aprendizaje es, por un lado, la actividad cognitiva de quien aprende (Fenstermacher 1989). Pero, por otro, esta mediación no consiste solo en los procesos psicológicos involucrados, sino también en las “mediaciones sociales”, es decir, las actividades, el contexto y “las interacciones a través de las cuales el conocimiento se pone a disposición y se comparte” (Basabe y Cols, 2007: 2). En nuestro caso, el contexto es el EVEA, y las interacciones involucran tanto la actividad del docente –su perspectiva acerca de lo que es la enseñanza, lo que se debe enseñar y cómo hacerlo– como los intercambios de aquel con estudiantes y de estos entre sí. Este proyecto enfatiza las actividades de aprendizaje y la interacción con otros actores y con los materiales, con vistas a la construcción colaborativa del conocimiento. Por lo tanto, son relevantes el modo en que el docente

organice los elementos de la clase y las formas de comunicarlos e interactuar (Basabe y Cols, 2007), es decir, las estrategias que adopte en relación con la enseñanza.

Respecto de algunas de estas dimensiones se adoptará como lineamiento el modelo que desarrolla la UNQV y que se describe en el apartado que sigue.

3.3. Características del modelo educativo de la UNQV

La introducción de Internet y las TIC –como ya se señaló– ha venido a potenciar la interacción en la relación pedagógica, a tal punto que se vuelve uno de los ejes en el desarrollo de la modalidad de enseñanza virtual.

[...] los medios desempeñan un papel de primer orden, ya que la interacción entre docentes y alumnos se produce a través de la mediación de la tecnología. Es decir, no son un complemento de la enseñanza presencial, sino [que] se convierten en el propio escenario a través del cual se produce la comunicación entre unos y otros agentes educativos (Area Moreira, 2004: 8).

Pero los *softwares* destinados a la educación mediada por tecnología no facilitan por sí mismos los aprendizajes, sino solo gracias al modelo pedagógico que los sustenta. Por ejemplo, un modelo de *e-learning* asimilable a la noción de la Web 1.0 es proclive a “la reproducción de modelos tradicionales y bancarios de formación, aunque esta vez en aulas virtuales y no analógicas” (Barroso y Cabero, 2013: 78), es decir, aquellos que conciben al estudiante como un mero receptor y no como un protagonista de su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, los requerimientos mínimos de un programa de enseñanza diseñado a partir del uso de las TIC, que contemple un enfoque colaborativo del aprendizaje, comprenden: una plataforma digital que pueda dar soporte a una estructura organizativa y de gestión específica, comunicación multidireccional, tutoría integral y contenidos de calidad (García Aretio, 2007, cap. 8). El modelo de enseñanza y aprendizaje de la UNQV se basa, entonces, 1) en el soporte tecnológico ofrecido por Qoodle, 2) en el desarrollo de la enseñanza distribuida, y 3) en su modelo pedagógico (López, 2018).

La *plataforma tecnológica* que utiliza la UNQV es un desarrollo propio denominado Qoodle y diseñado a partir de Moodle (actualmente, la versión 3.9.1), un *software* LMS (*Learning Management System*), que basa su enfoque en la construcción colaborativa del conocimiento. Este último “puede definirse como una respuesta

tecnológica que facilita el desarrollo del aprendizaje distribuido a partir de información de muy diversa índole, utilizando los recursos de comunicación propios de Internet, al tiempo que soporta el aprendizaje colaborativo en cualquier lugar y en cualquier momento” (Campi, 2017: clase 6, p. 2). Qoodle tiene, entonces, algunas características asimilables a la noción de un *e-learning* 2.0.

Podemos hablar de e-learning 2.0, si los usuarios de las aplicaciones Web 2.0 aplican los medios de comunicación, el software social, es decir, como wikis, weblogs o RSS en actividades de aprendizaje colaborativo para producir de manera autónoma su propio aprendizaje de contenidos y utilizarlos para sus propios objetivos de aprendizaje (Downes, 2005, en Barroso y Cabero, 2013: 79).

Respecto de la “estructura organizativa y de gestión específica” mencionada por García Aretio (2007), el espacio del campus virtual cuenta con los instrumentos para que cada estudiante administre las cuestiones relacionadas con su trayectoria académica. Es decir, este dispone de “los elementos y servicios institucionales de una comunidad universitaria” (López, 2018: 138) (Figura 1). Además, allí, a cada uno de los cursos o asignaturas le corresponde un aula virtual.



Figura 1. Pantalla de inicio del campus virtual de la UNQV

El espacio del aula virtual está organizado en “subespacios” para cada clase. El primer bloque del aula virtual (Clase 0) incluye los elementos comunes a todas las asignaturas: mensaje de bienvenida, programa, plan de trabajo, bibliografía, etcétera. Además, cuenta con espacios de comunicación: foro Avisos del Profesor y Foro Abierto. En la parte

inferior de la Figura 2 se observa el comienzo de la “Clase 1”; a continuación, se irán publicando los bloques correspondientes a cada semana. Los cursos duran de 12 a 16 semanas, según formen parte de carreras de grado o de posgrado (López: 2018). La duración del presente curso, de carácter optativo, se estableció en 8 semanas.

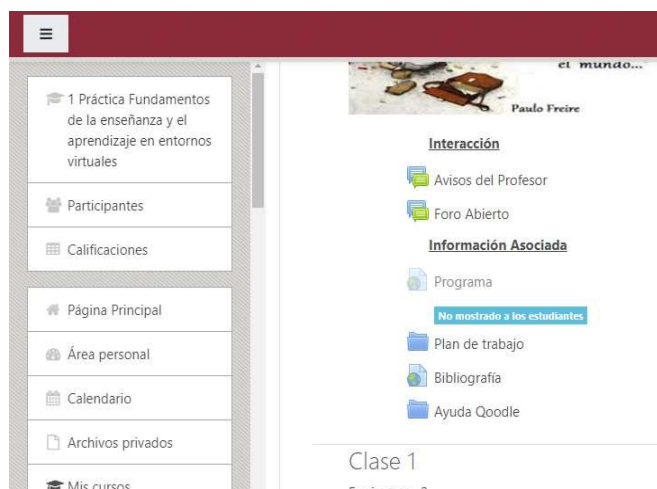


Figura 2. Pantalla de inicio de una asignatura virtual, denominada “Clase 0”

Por otra parte, la *enseñanza distribuida* consiste en que la responsabilidad o tarea de gestionar la enseñanza en el espacio virtual se comparte entre especialistas en tecnología, expertos en contenidos, diseñadores y procesadores didácticos, tutores académicos y profesores (López, 2018). No obstante, cabe señalar que el rol del tutor académico es apoyar a “los estudiantes en aspectos académicos, sociales y personales” y tiene “la intención de desarrollar un proceso de acompañamiento, sustentado en teorías que están centradas en el aprendizaje más que en la enseñanza” (Bustamante, 2016: 27). Algunas de estas características son propias de la tecnología educacional y del diseño de ambientes de aprendizaje, como se indicó en el apartado anterior.

La UNQ tiene un área específica, la Dirección de Materiales Didácticos, donde se producen de manera centralizada materiales que se utilizan en cada asignatura de las carreras de grado virtuales y que acompañan el proceso de aprendizaje del estudiante durante la cursada. La elaboración de su contenido está a cargo de un especialista disciplinar y en su producción también participan procesadores didácticos, diseñadores y programadores. Dado que este proyecto de curso no es curricular, sino optativo, no estará acompañado de un material didáctico de producción centralizada, como el que se elabora para las asignaturas regulares de las carreras de grado de la UNQV.

Los principales formatos producidos por la DMD son la carpeta de trabajo, que se ofrece en papel y en pdf (para su lectura en pantalla), y donde se combina la escritura académica con recursos didácticos y actividades;²⁵ y el material didáctico multimedia, que primero se ofreció en CD y actualmente se encuentra *online* (su desarrollo se basa en lenguaje HTML). Que se ponga a disposición del estudiante uno u otro tipo de material depende de lo que resulte más adecuado para la disciplina y las actividades. Además, los materiales se han combinado; por ejemplo, como complemento de una carpeta de trabajo en papel se puede producir un material multimedia.²⁶ Más recientemente, se comenzó a incorporar el uso de la realidad aumentada²⁷ en algunos materiales.

El programa de los cursos virtuales es un instrumento similar al de los cursos presenciales. En la UNQV se recomienda que los programas ofrezcan orientaciones básicas para la cursada, sobre todo en atención a las novedades que, como ya se señaló, implica el hecho de participar de un curso impartido en un EVEA. “Esto último suele plantearse en la presentación de la asignatura, en la clase inaugural” (Elbert *et al.*, 2013, citado en López, 2018: 140).

En cuanto al papel del profesor, este cubre diversos aspectos. Está a cargo de los cursos o asignaturas, que se organizan a partir del programa, y es responsable de planificar la enseñanza de los contenidos, expresados en lo que se denomina “plan de trabajo”.

La función del plan de trabajo es plasmar la organización temporal de las actividades a desarrollar en el aula virtual. De allí que provee información sobre los temas que se tratarán cada semana, cuándo se realizarán las evaluaciones y su carácter (individual o grupal, obligatoria, etc.), y los momentos en los que tiene lugar la lectura de la bibliografía de cada tema. Este instrumento informa qué va a ocurrir y cuándo, lo que otorga organización y previsibilidad a la tarea de aprender.

El “Plan de Trabajo” resulta una guía para el funcionamiento de la materia y, en el marco de la UNQ, es concebido como una suerte de “contrato didáctico” entre profesores y estudiantes para el desarrollo de las asignaturas (López, 2018: 140).

²⁵ La descripción del contenido de una Carpeta de trabajo y de los diferentes recursos didácticos que la componen se puede consultar en De Angelis, Gergich e Imperatore (2010). Por “recurso didáctico”, entendemos un elemento cuya finalidad es facilitar la apropiación de un contenido por parte del estudiante. El listado de las carpetas de trabajo publicadas por la UNQV se puede consultar en http://virtual.unq.edu.ar/?page_id=2149

²⁶ Las características de los materiales producidos por la Dirección de Materiales Didácticos de la UNQ y las razones de su evolución y transformación se pueden profundizar en Elbert, Gergich e Imperatore (2012).

²⁷ Sobre los usos potenciales de la realidad aumentada en educación superior, véase Pérez y Gergich (2017).

Finalmente, como ya se indicó, además del soporte tecnológico y de la educación distribuida, la oferta educativa de la UNQV se sostiene en su modelo pedagógico. Sus elementos principales son: 1) la construcción colaborativa del conocimiento, y la interacción comunicativa entre estudiante y docente y entre los propios estudiantes; 2) la enseñanza mediada por los materiales y recursos, es decir, lo que aparece entre los contenidos y el estudiante; y, 3) el aprendizaje mediado por las estrategias que despliega el docente y por aquello que hace el estudiante para aprender.

La intervención de los estudiantes en actividades colaborativas es una de las claves de este modelo e implica altos niveles de participación. Precisamente, el trabajo colaborativo demanda mucha dedicación y, en consecuencia, muchas horas. Esta característica relativiza aquellos aspectos que hacen flexible el modelo de educación virtual: no estar restringido por el espacio y el tiempo, como los cursos presenciales. Como ya se señaló en la fundamentación de la propuesta, tal vez la educación virtual parezca más fácil, pero demanda más tiempo y coordinación con los compañeros de estudio (Sepúlveda, 2016).

La comunicación y el intercambio entre docente y estudiantes y entre los estudiantes mismos se vehiculiza mediante recursos provistos por la propia plataforma: foros, *wikis*, encuestas, glosarios (Figura 3). El docente se ocupa de alentar la interacción entre los estudiantes y hacer un seguimiento de su participación; de acompañarlos para que cumplan con los plazos de entrega de las actividades; y de comunicarse con ellos para motivarlos en sus estudios cuando dejan de conectarse (López, 2017: 48).

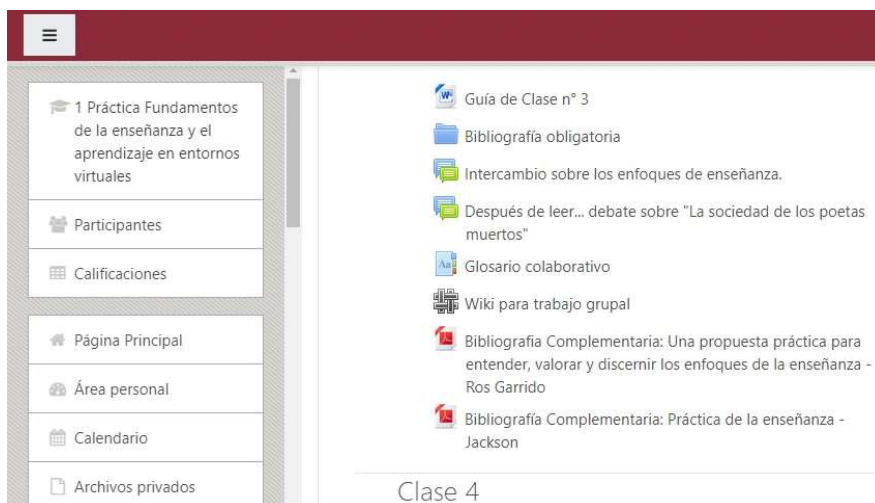


Figura 3. Bloque de la “Clase 3”, con materiales, foros y otros que pueden conformar una clase virtual. En la parte inferior de la imagen se observa el comienzo de la “Clase 4”.

Nos detenemos particularmente en los foros ya que los trataremos en el capítulo siguiente. La configuración del aula virtual en Moodle y, por ende, del modelo pedagógico de la UNQV determina la inclusión de ciertos foros y posibilita la incorporación de otros. Los foros están comprendidos dentro de las funcionalidades que Moodle define bajo el título “Actividades”; otras, se engloban bajo la denominación de “Recursos”.²⁸ Por definición, el foro es “una aplicación que permite la comunicación entre múltiples usuarios, por medio de mensajes, de manera secuenciada, interactiva y asincrónica” (UNQ, 2016, parte II: 54).

Hay tres tipos de foro, de acuerdo con el *Curso autoasistido para el docente virtual* (UNQ, 2016, parte III): debate sencillo, foro para uso general, y preguntas y respuestas. Siguiendo con las recomendaciones del *Curso autoasistido...*, la configuración del foro comprende que tenga un título breve y unívoco; una introducción que incluya la consigna general, la presentación del propósito y una descripción de lo que se espera que hagan los alumnos, es decir, una orientación didáctica. Se le puede adjuntar archivos, según se haya configurado el foro y/o la actividad lo requiera. También puede llevar calificación, o no.²⁹

En cada espacio semanal del aula virtual –cada clase– el docente incluye distintos materiales y, para guiar a los alumnos a través de la propuesta, publica un documento elaborado por él (en la Figura 3 se denomina “Guía de Clase n° 3). “La presentación de contenidos se realiza, semanalmente, a través de un texto escrito, tal como lo establece la normativa que regula la enseñanza en las aulas virtuales” (López, 2017: 291).³⁰

En el capítulo que sigue nos adentramos en el diseño de la propuesta de curso del presente proyecto en relación con el modelo de la UNVQ y retomamos, cuando resulta oportuno, algunos de los aspectos mencionados en los capítulos anteriores.

²⁸ Las características de Moodle que se engloban bajo el título “Actividades” están disponibles en <https://docs.moodle.org/all/es/Actividades>; para conocer cuáles son los “Recursos” se puede consultar <https://docs.moodle.org/all/es/Recursos>. Estas listas son orientativas dado que, como ya se señaló, la UNQV utiliza un desarrollo propio adaptado que se denomina Qoodle.

²⁹ Dado que el *Curso autoasistido...* no está disponible para consulta pública, con vistas a profundizar en la descripción y configuración de los distintos tipos de foros en Moodle se recomienda el visionado del siguiente tutorial, dirigido a los docentes del campus virtual de la Universidad Nacional de Rosario: https://www.youtube.com/watch?v=LIMnA_S7O0Y&feature=youtu.be [Consulta: marzo 2021].

³⁰ Resolución 1717/04 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, que normatiza la educación a distancia.

4. La programación de la enseñanza y del aprendizaje en un EVEA: el curso propuesto

En este proyecto se propone un curso destinado a los estudiantes del Departamento de Ciencias Sociales de la UNQ que cursan carreras virtuales. El objetivo del curso es ofrecer algunos recursos, herramientas y estrategias para afrontar las prácticas de escritura requeridas por el nivel de educación superior en un entorno virtual. Cabe aclarar que, a los fines de la elaboración del presente proyecto de intervención pedagógica, adoptamos como prescripciones generales tanto el modelo educativo de la UNQV como los lineamientos conceptuales que ofrece la EDEV; en consecuencia, solemos enunciar las tareas en términos de lo que se debe hacer. En la práctica, los docentes a cargo de los cursos implementan diferentes estrategias educativas, de acuerdo con sus respectivos enfoques de enseñanza, perspectivas comunicacionales, conocimientos sobre recursos tecnológicos, etc. (López, 2017).³¹ En lo que sigue se plasma la programación del curso propuesto.

Para Daniel Feldman y Mariano Palamidessi, la programación es el proceso de estructuración y organización de los contenidos, cuya materialización es el programa. Pero, además de contenidos, en la programación también se definen las “formas de enseñanza”, es decir, los aspectos “que atienden el desarrollo de actitudes profesionales y de formas de pensar y proceder” (Feldman y Palamidessi, 2001: 4) (ver apartado 3.2), es decir, las estrategias ya mencionadas.

A continuación, se presentan los siguientes componentes del curso: los objetivos, el programa y sus contenidos mínimos, los materiales didácticos, la clase, las actividades, los foros y las evaluaciones.

4.1. Los objetivos

La programación parte de la definición de objetivos, es decir, la expresión de las intenciones que se persiguen con la propuesta educativa. Los objetivos guían la selección del material, la forma de presentar los contenidos y las pruebas o los exámenes de

³¹ En relación con las prácticas docentes en el entorno virtual de la UNQV, pueden consultarse el artículo de Imperatore (2017), donde analiza la configuración didáctico-comunicacional de un grupo seleccionado de cursos, y la investigación de López (2017), que releva características de las estrategias desarrolladas por el profesorado.

evaluación. Son, por tanto, un componente fundamental de un método racional para la toma de decisiones pedagógicas (Tyler, 1971). Sin embargo, el carácter racional de este método no homologa la experiencia educativa con un sistema medios-fines, sino que solo aspira a dar previsibilidad a las actividades de enseñanza y aprendizaje, y a la correspondiente evaluación.³²

Los objetivos generales que se enuncian a continuación son los propósitos definidos como origen del proyecto. Los objetivos específicos, en cambio, se establecen en relación con las expectativas de logros de los estudiantes a partir de las propuestas de enseñanza y las actividades de aprendizaje, y en función del modo en que se despliega el tratamiento del contenido.

El primer objetivo general es facilitar la integración de los estudiantes a las prácticas de la escritura y la lectura académicas. El segundo objetivo general puede enunciarse como el propósito del proyecto: ofrecer a los estudiantes recursos, herramientas y estrategias para afrontar las prácticas de escritura en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la universidad.

Los objetivos específicos que bosquejamos aspiran a que los estudiantes:

- reconozcan las principales características de los géneros discursivos y de comunicación virtual a partir de la lectura de bibliografía académica;
- puedan generar secuencias explicativas y argumentativas con eficacia, tanto en los géneros académicos como en los de comunicación virtual ya referidos;
- dispongan de conocimientos, habilidades y prácticas para elaborar exámenes parciales, trabajos finales o monografías, a los fines de acreditar los conocimientos adquiridos en las asignaturas;
- identifiquen las diferentes voces en los textos y sepan cuándo y cómo es necesario incluir citas en sus propias producciones;
- desarrollen habilidades que cubran el pasaje de la educación presencial a la virtual, en particular su intervención en los foros, *dado que la escritura es la vía principal de comunicación de la educación asincrónica en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.*

³² En el apartado 3.1 hemos comentado el carácter no previsible de los resultados que puede alcanzar una propuesta de enseñanza y aprendizaje (Davini, 2008).

Los demás componentes de la programación se formulan en relación con los objetivos planteados para el curso.

4.2. Caracterización del programa del curso

Un programa pedagógico está integrado por un conjunto de contenidos, que son el resultado de un recorte de una disciplina y se organizan en temas o unidades, cuyo desarrollo se planifica a lo largo de un cierto tiempo. Ofrece a los estudiantes una introducción a la problemática del área o campo de conocimiento del que se ocupa la asignatura; expone los objetivos que el docente se ha propuesto para la cursada; desarrolla los contenidos del curso, reunidos en unidades; establece la bibliografía obligatoria y ofrece, eventualmente, una bibliografía complementaria. Dicho recorte contiene lo que se considera útil e indispensable para que el alumno conozca y se adentre en el manejo de los conceptos desarrollados en el curso (Camilloni, 2001).

Por último, pero no menos importante, el programa comunica las formas de evaluación y los criterios para aprobar la asignatura. Las propuestas de evaluación y los requisitos para la aprobación del curso deben corresponderse con los objetivos definidos en las unidades y en función de las necesidades de formación detectadas. Se contempla la autoevaluación y la evaluación por pares, además de la evaluación del docente.

La selección de los contenidos mínimos del programa de este curso se ha basado en materiales que circulan en el ámbito de la UNQV y de otras universidades.³³ Estos contenidos son: la lectura y la identificación de los géneros discursivos académicos y de los de la comunicación virtual; las secuencias textuales: exposición y argumentación; la escritura y el párrafo como unidad del discurso; los organizadores del discurso; la respuesta de parcial como género del estudiante; las cuestiones de normativa y ortografía; la escritura colaborativa y el foro; la identificación de otras voces y construcción de citas. A este conjunto se suma un corpus de material que trata el actual debate sobre el uso de lenguaje con enfoque de género o inclusivo, y que vertebrará buena parte de las actividades del curso.

Sin embargo, como ya se indicó, los contenidos de un programa se transmiten a partir de diversas mediaciones, entre ellas, la comunicacional. En este sentido, en el

³³ Programa del Curso de Lectura y Escritura Académica del Departamento de Ciencias Sociales de la UNQ, <http://cisociales.web.unq.edu.ar/lectura-y-escritura-academica/presentacion/>; Navarro (2014), Reale (2016), Navarro y Mari (2018), entre otros.

programa se definen recursos para la comunicación asincrónica, para el trabajo colaborativo, y para el intercambio y el debate de ideas; este conjunto se plasma en el plan de trabajo. El modelo de programa se presenta en el capítulo 5.

4.3. Los materiales didácticos

El docente es el encargado de seleccionar los recursos más adecuados para la presentación de los contenidos en el aula, acompañado del soporte que le ofrece la carpeta de trabajo o el material didáctico multimedia, en el modelo de la UNQV.

Un aspecto importante de la enseñanza en un entorno virtual son los recursos que se ponen a disposición del estudiante para el aprendizaje –“indispensables en las modalidades no presenciales” (Santangelo, 2011: 20)–, bajo la forma de material didáctico, guías para orientar la lectura de la bibliografía u otros medios o soportes con contenido.

Los llamados “materiales didácticos” son “un tipo” particular de medios de información y comunicación elaborados y utilizados en contextos educativos. De acuerdo con Area Moreira (2004), y concibiendo el material en un sentido “restringido”, los ejemplos incluyen: fichas de actividades, manual, guía práctica (por ejemplo, para usar un *software*), soporte de autoaprendizaje (por ejemplo, de idiomas), documentos tanto impresos como audiovisuales o audios, y el libro de texto. En la práctica educativa, entonces, siempre existe algún tipo de medio impreso, audiovisual o informático, “que organiza y modula la actividad formativa desarrollada formalmente” (p. 4), como, por ejemplo, los materiales didácticos producidos por la DMD de la UNQV.

No obstante, también puede usarse como material didáctico todo aquello que haya sido diseñado con el propósito de comunicar una cierta información o conocimiento, y que se selecciona bajo criterios pedagógicos. Lo esperable es que los contenidos que se ofrezcan se encuentren ordenados y secuenciados, incluyan diferentes recursos explicativos, como definiciones y ejemplos, establezcan interrelaciones entre temas y conceptos, y propongan actividades. Es importante considerar que en un entorno tecnológico la implementación de videos, redes sociales o simulación en educación no es innovadora en sí misma; el uso de uno u otro recurso debe estar justificado por lo adecuado para cada situación de enseñanza y aprendizaje (Litwin, 2012; citado en López, 2017: 22).

En el curso propuesto en este proyecto de intervención se utilizan tanto materiales diseñados con fines didácticos (por ejemplo, un manual de escritura académica) como materiales diseñados con otros fines, por ejemplo, de divulgación. Que estos se conviertan en materiales educativos depende entonces de la mediación del docente, que aplica criterios de selección, diseña la estrategia de enseñanza y planifica las actividades. Nos interesa señalar “que el rol del docente se ha complejizado, ya que se desempeña como mediador entre los estudiantes, los libros impresos y las prácticas del ámbito digital, a la vez que se posiciona como administrador y guía en el uso de las herramientas virtuales” (Tosi, 2020b: 127). Estos aspectos del papel del profesor son relevantes para este curso en cuanto la Web pone a disposición de los estudiantes un volumen de información inconmensurable; por lo tanto, es relevante proveer orientaciones sobre los criterios de selección y uso de fuentes de información para la actividad de aprendizaje.³⁴

Recordemos que, al considerar los estudios que se ocupan de la escritura como un acto social situado (ver apartado 3.1), se mencionaron cuatro aspectos: ámbito, modos de circulación, perspectiva del sujeto, y particularidades históricas y sociales. A continuación, desarrollamos tales aspectos que consideramos relevantes para la selección de los materiales didácticos con el fin de abordar la escritura académica.

En primer lugar, la escritura encuentra en este *ámbito* uno de sus espacios privilegiados, la universidad, en la que convergen las producciones de la comunidad académica y la comunicación científica. Aquí entran los géneros discursivos académicos y pedagógicos tradicionales, además de los propios de la enseñanza virtual. Asimismo –como ya se afirmó–, en un EVEA profesores y alumnos se posicionan alternadamente como lectores y escritores sobre la base de las interacciones escritas asincrónicas; por lo tanto, “texto y contexto, ambos electrónicos, moldean usos más flexibles de la lengua escrita con la articulación de nuevos géneros discursivos que combinan la precisión de la escritura con la rapidez y capacidad de respuesta de la oralidad (Collebechi e Imperatore, 2010: 23).

En segundo lugar, respecto de los *modos de circulación* de los textos y sus soportes, esta propuesta conforma su bibliografía principalmente con textos escritos: algunos artículos académicos, pasajes de materiales didácticos publicados para otros cursos –aunque útiles a los fines de este–, *papers* en publicaciones digitales y entrevistas,

³⁴ El estudio de Tosi (2020b) se enfoca en el trabajo con la oralidad para la enseñanza de la lengua en la educación media a partir del empleo de recursos digitales. Hemos intentado dar cuenta de los diversos roles del profesor en el apartado 3.2.

pero también, se incluye material audiovisual, como una entrevista filmada, un *spot* divulgativo y una charla TED (ver capítulo 5).

La selección del material en función de la *perspectiva* del sujeto que escribe, que es el tercer aspecto, será diferente según cuál sea el objetivo de la clase o de las actividades. En efecto, varía si se trata de un *paper* que se selecciona para que el alumno conozca ciertas características discursivas; o si el material es un texto elaborado por el estudiante o una intervención suya en el foro, que se trabaja para que el alumno identifique procesos metacognitivos o procedimentales. También es diferente si nos referimos al texto mismo de la clase destinada al alumno, cuya intención es facilitarle la apropiación de un cierto conocimiento y no la comunicación entre pares académicos. Por lo tanto, una actividad relevante de este curso es identificar la perspectiva del que escribe, como contracara de para quién se escribe.

El cuarto aspecto, es decir, las particularidades históricas y sociales que le dan marco a la escritura, comprende consideraciones que van desde el contexto de enseñanza universitaria virtual, en una determinada institución y no en otra (en nuestro caso, la UNQV), hasta el tema de los textos transversales que se trabajarán en el curso: el lenguaje con perspectiva de género o inclusivo, un debate social vigente.

A los fines de este proyecto de intervención se elabora un texto didáctico para la clase y materiales para la ejercitación, que implican recursos de la plataforma, la Web y multimedia, además de ejercicios extraídos de otros materiales didácticos. A la par, se ofrecen fuentes, bibliografía y, especialmente –con un enfoque práctico–, recursos y herramientas alojados en Internet. Los materiales del curso estarán disponibles en el aula virtual. En el capítulo 5 se presenta un corpus para trabajar los contenidos del programa; la selección comprende recursos didácticos que dan cuenta de diferentes géneros, soportes y lenguajes para la comunicación.

4.4. La clase

En el marco de este proyecto, que se implementará en un EVEA, el término “clase” tiene tres significados que es necesario distinguir: 1) la configuración didáctica, 2) el espacio semanal del campus virtual, y 3) el texto denominado “Clase”.³⁵

³⁵ De acuerdo con López (2017), el concepto de “clase virtual” es “polisémico”, en cuanto el cuerpo docente de la UNQV identifica con este concepto una variedad de prácticas que van desde la publicación semanal

Atendiendo al primer significado, una clase consiste en tratar un contenido con el objeto de que los estudiantes, a través de “formas de enseñanza” y actividades de aprendizaje, puedan construir conocimiento. Con la intención de enseñar algo se ponen en práctica estrategias que favorezcan la comprensión y generen procesos de construcción de conocimiento. Esto es lo que Litwin (1996) identifica como una “buena configuración didáctica”. Por el contrario, una “mala” configuración no tendría en cuenta los procesos mediante los cuales los alumnos aprenden.

En un EVEA, las configuraciones didácticas son la conjunción de “las estrategias didáctico-comunicacionales implementadas por el docente, los materiales didácticos especialmente generados o seleccionados para un entorno virtual y los múltiples recursos que brindan las plataformas digitales” (Imperatore, 2017: 34). En el entorno de enseñanza de la UNQV, esta conjunción se da entre los aspectos ya descritos en el apartado 3.3 y los “estilos personales de cada profesor”. Y esto último se concreta, de manera específica, en aquellas cuestiones en que puntualiza el presente proyecto de intervención pedagógica: propuesta de enseñanza, selección de materiales y medios, bibliografía, diseños de actividades y evaluaciones.³⁶

Atendiendo al segundo significado mencionado, se indicó en el apartado 3.3 que el espacio semanal del aula virtual está organizado en “subespacios” denominados “clases”. Cada una de estas clases está constituida por variados elementos definidos y organizados de cierta manera por el docente: archivos de Word, de audio, video, pdf; enlaces hacia dentro del campus o del aula, enlaces hacia afuera, a la Web; actividad en *wikis* y foros. En este modelo de educación mediada por tecnología se alienta la innovación en la selección de los materiales; se espera que con estos elementos se construya un “discurso didáctico virtual”, cuyas características están determinadas por “las diferentes formas de comunicación multimodal y las distintas maneras de componer una sintaxis y un recorrido entre los enlaces a los variados recursos que componen la clase virtual” (Elbert *et al.*, 2014).³⁷

de “un texto lineal” en el que se exponen los temas hasta la presentación de los contenidos en “formatos no lineales, vinculados con la narrativa transmedia” (López, 2017: 301).

³⁶ Recordemos que esta configuración es “ideal” porque intenta reflejar el modelo pedagógico de la UNQV (ver López, 2018). En la práctica, se muestra que los docentes elijen diferentes configuraciones (ver Imperatore, 2017).

³⁷ La semiótica multimodal de G. Kress adopta la noción de *modo* y la distingue de la idea de *medio*, entendido este último como soporte. “Entendemos por ‘modo’ un conjunto de recursos materiales para ‘hacer significados’, incluyendo la imagen, el habla, los efectos de sonidos, la música, el movimiento, el color, la tipografía, la escritura –entendida como modo de representación del lenguaje–, el habla, entre otros”, afirma Pérez (2009: 56). Se puede consultar el trabajo de esta autora para profundizar el análisis del

El tercer significado del término clase es un texto que suele llamarse precisamente “clase”, elaborado por el docente, y cuyo objetivo es orientar el recorrido propuesto al estudiante (como se explicó en el apartado 3.3). Su propósito es ser la hoja de ruta semanal que guíe al estudiante por la secuencia didáctica que debería seguir en su tarea de “estudiantar”. No hay una prescripción en la UNQV sobre las características de este texto.

Los corpus bibliográficos de las carreras universitarias –como ya se indicó–, están conformados generalmente por *papers*, libros y capítulos de libros producidos a partir de trabajos científicos, cuyos autores son especialistas y que tienen por destinatarios a quienes se desempeñan en la misma esfera de actividad. Por lo tanto, unos y otros no encuentran dificultades porque comparten “modos de pensamiento: formas de argumentar y exponer, métodos para justificar el saber” (Carlino, 2003: 3). La lectura y el análisis de este tipo de géneros por parte de los estudiantes implica un conjunto de operaciones cognitivas que sería tarea del docente promover: identificación de la postura del autor, razones con que la sostiene, posturas y argumentos de otros autores citados, identificación de la polémica que los reúne, relación con otros textos leídos y con otros contextos, como la práctica profesional en que se inscribe esa lectura, por ejemplo (Carlino, 2003).

Estas operaciones se pueden identificar con algunos de los aspectos mencionados por López (2017) respecto de lo que se esperaría del texto “clase” en el aula virtual. Se aspira a que allí se pongan de relieve los conceptos principales y se los relacione con los temas del programa, la bibliografía y los materiales didácticos propuestos en el espacio de la clase. También puede incluir actividades, nuevos recursos, *links*, guías de lectura, etcétera.

El documento mencionado tiene, generalmente, un título referido al contenido que se va a desarrollar, una introducción y objetivos. Puede estar organizado en apartados, ofrecer una conclusión, precisar cuáles son las lecturas obligatorias y cuáles las complementarias, y cerrar con una bibliografía. Las características del documento que se publica son variables.³⁸ Su extensión depende del tipo de contenido, de la exhaustividad de la exposición y de los detalles brindados, así como del estilo de cada profesor.

EVEA desde esta perspectiva semiótica. Por otra parte, la construcción del espacio de la clase y el uso de recursos desde la perspectiva de la narrativa transmedia se trata en López (2017).

³⁸ Estos son los lineamientos generales referidos a la estructura de un texto didáctico que promueve la Universidad de Educación a Distancia (UNED), de España. Allí se explicita que “la redacción debe contemplar recursos de composición escrita que faciliten el aprendizaje”. Disponible en: <http://espacio.uned.es/fez/view/bibliuned:500817> [Consulta: enero 2020].

Este material se encuadra en lo que Tosi (2020a: 129) denomina “módulo o cuadernillo teórico” y está compuesto por “una diversidad de discursos”; por lo tanto, pertenece al grupo de los géneros académico-pedagógicos (tratados en el capítulo 1). Los materiales didácticos diseñados por la DMD y el texto de la clase (particular del docente) tienen en común sus destinatarios: los estudiantes. Sin embargo, se distinguen por su autoría –especialista y docente, respectivamente– y sus propósitos: mientras que la carpeta de trabajo producida por la DMD tiene características del manual universitario y busca exponer en forma clara y ordenada los contenidos principales de una materia, los textos destinados a la clase “combinan textos académicos originales con otros que buscan simplificar la comprensión, como los fragmentos seleccionados y adaptados, y los escritos por miembros de la cátedra”, con el fin de esclarecer y señalar conceptos fundamentales de la bibliografía propuesta, de acuerdo con Tosi (2020a: 136). Esta autora concibe el discurso académico-pedagógico no como un instrumento para vehicular información sino como un “efecto de sentidos entre interlocutores” (Pêcheux, 1969, citado en Tosi 2020a: 130); es decir, estos textos se cargan de significados en función de ciertos interlocutores situados en un determinado contexto y bajo ciertas condiciones de producción.

En relación con la posibilidad de construir sentidos, entonces, es necesario enfatizar el aspecto didáctico de la escritura del texto para la clase, de tal modo que, según López (2017), reproduzca “[...] en la presentación de los contenidos aquellos aspectos propios del lenguaje que interpelan a los estudiantes” (p. 49). Esta autora recomienda tener en cuenta el diseño gráfico del material y la incorporación de elementos paratextuales, con vistas a facilitar y guiar a los alumnos en su recorrido por los distintos discursos académicos.³⁹ Por su parte, Tosi (2020a: 136) coincide en la necesidad de implementar “mecanismos didácticos” para que los estudiantes inicien su recorrido por la “lectura especializada”; entre estos identifica el uso de tipografía especial (negrita), y la fragmentación y adaptación de textos, como “modos de decir pedagógicos” –mencionados en el capítulo 2–, muy poco frecuentes o directamente ausentes en los géneros académicos. No obstante, no son pocos los obstáculos que se les presentan a los

³⁹ Las carpetas de trabajo y los materiales didácticos multimedia publicados por la DMD de la UNQV incluyen numerosos recursos didácticos de carácter paratextual: por ejemplo, un recuadro destacado que se denomina “Leer con atención”, con señalamientos o información clave para la comprensión del tema; el recurso “Para reflexionar”, que abre un recorrido personal respecto de las ideas tratadas, o “Para ampliar”, donde se pueden incluir otras fuentes o presentar casos vinculados al tema central. La construcción del discurso didáctico en relación con el paratexto en libros de educación media se analiza en Tosi (2015).

docentes para realizar la transposición de los contenidos de la literatura académica a lo que consideran la “comunicación verbal escrita” con fines didácticos para el EVEA de la UNQV (López, 2017: 275).⁴⁰

En torno a la clase en un EVEA se cimenta una “comunidad discursiva”, dado que los intercambios entre los participantes “se realizan a través del lenguaje, mediante textos producidos por personas en una instancia particular de producción y recepción” (Constantino, 2006: 246), entre los que se cuenta el texto “clase”. En esta comunidad, no solo los estudiantes se enfrentan a nuevas culturas escritas; los docentes también necesitan dotarse de estrategias y recursos para elaborar una escritura didáctica que, por una parte, contemple el desarrollo de propuestas de “alfabetización avanzada” y, por otra, la incorporación de recursos que utilizan otros lenguajes distintos del verbal para la comunicación.

El texto “clase”, por su contenido y por las condiciones de su producción, pertenece entonces a los géneros discursivos académicos; pero dado que es de índole didáctica, incluirá una aproximación a los principales contenidos y conceptos, orientaciones para abordar los textos fuentes, guías y actividades para trabajar cada semana, de acuerdo con la propuesta didáctica y en directa relación con los materiales y recursos ofrecidos a los estudiantes en el espacio de la clase. Aunque se trata de un texto “estructurado”, buscará “acortar” la distancia que impone la comunicación virtual asincrónica. Si bien los “géneros discursivos nos son dados casi como se nos da la lengua materna” (Bajtín, 2018: 265), el aprendizaje de la lectura significativa de los géneros elaborados es el resultado de un proceso de comunicación intencional y organizado.

4.5. Las actividades

Un curso de escritura de textos universitarios brinda la oportunidad de producir una práctica a la par que provee información y conocimientos teóricos. Para este curso, la comunicación sincrónica está limitada esencialmente a la forma escrita vía *chat*. La comunicación sincrónica por videoconferencia, por ejemplo, podría pensarse como

⁴⁰ Los profesores entrevistados por López (2017) han manifestado conocer dificultades para producir textos escritos claros, en comparación con la fluidez de una exposición oral (p. 221); también la necesidad de “oralizar la escritura” (p. 241), de que el estudiante no vea al docente “como un libro” dado que escribe la clase (p. 247), y la conveniencia de implementar estrategias para que la voz del autor no sea leída como “palabra santa” (p. 248).

recurso solo para algún tipo de ejercitación muy específica o de trabajo de corrección o devolución.

Atendiendo a los cuatro objetivos específicos del curso ya indicados (véase apartado 4.1), se contemplan las siguientes actividades.

En primer lugar, con el fin de que los alumnos reconozcan las características principales de los géneros discursivos académicos, se propone, por un lado, la lectura de bibliografía teórica específica sobre estos géneros y, por otro, el abordaje de un corpus de textos para aplicar los conocimientos. En cada caso, el corpus se selecciona en función de los intereses comunes de los estudiantes o de la relevancia social del tema que se trate; para nuestro curso, hemos elegido material que discute el uso del lenguaje inclusivo o con enfoque de género.

En segundo lugar, para que los estudiantes puedan elaborar exámenes parciales, trabajos finales o informes bibliográficos, a los fines de acreditar los conocimientos adquiridos en las asignaturas, se diseñan actividades de escritura de distintos tipos textuales, como la argumentación y la explicación-exposición. Asimismo, se plantean foros con consignas del tipo pregunta de examen, producciones individuales a ser revisadas por el docente, escritura en foros, escritura colaborativa de textos argumentativos, etcétera.

En tercer lugar, para que los alumnos puedan identificar otras voces en los textos se trabajan las marcas textuales correspondientes, como mecanismos de impersonalidad, citas directas, citas indirectas, discurso narrativizado (García Negroni, 2008). También se ejercitarán las convenciones para incluir citas en las propias producciones y dedicar un punto en alguna clase al problema del plagio.

En cuarto lugar, con el propósito de que los estudiantes desarrollen habilidades que cubran el pasaje de la educación presencial a la virtual, se prevén actividades para conocer, reflexionar y ejercitar sobre los modos de escritura en las diversas formas de comunicación que proponen los entornos educativos mediados por tecnología –foros, *chats*, *wikis*– y otras herramientas colaborativas que se soportan en el lenguaje escrito.

El curso también contempla el diseño de actividades y prácticas de construcción colaborativa del conocimiento, basadas en la lectura, el intercambio de ideas, la elaboración conjunta de textos, así como en la experiencia de producción de textos y lecturas de trabajos de otros, etc. Finalmente, consideramos de vital importancia proponer a los estudiantes la tarea de encontrar en las prácticas colaborativas elementos que les permitan construir una experiencia de intercambio entre quien escribe y quien lee, con la

finalidad de adquirir nociones y habilidades que hagan más eficiente la comunicación escrita en la universidad.

4.6. Los foros

El docente a cargo de este curso, además de coordinar las actividades en el aula virtual, deberá enfocarse especialmente en la utilización de los foros. De acuerdo con Alejandro Adan y Daniel Busdyan (2011, s/n), “todo curso virtual que se fundamenta en abordajes constructivistas, en la comunicación asincrónica y se encuentra centrado en la figura del estudiante debería ser forocéntrico, lo que implica que a través del foro se debería centralizar la organización global del espacio educativo”.⁴¹ En el caso del presente curso, estos no solo funcionan como vía de comunicación y de interacción para la construcción colaborativa del conocimiento, sino que son una oportunidad para atender también a los aspectos formales de las intervenciones escritas.

El foro, a los fines de este trabajo, se trata como *medio de comunicación*, como *espacio de actividad* y en relación con el concepto de *género discursivo*. Como ya se señaló en el apartado 3.3, son comunes a todas las aulas los foros “avisos del profesor” y “foro abierto”, y su función es la de canales de comunicación. “Avisos del profesor” es unidireccional: solo comunica el docente; en cambio, el “foro abierto” propicia los intercambios informales y cualquier estudiante puede crear un tema de discusión. La presentación de docentes y alumnos en un foro destinado a este fin es “un ritual [...] instalado en el modelo pedagógico institucional” (Imperatore, 2017: 36) y su implementación es una valiosa oportunidad para inaugurar el canal de la comunicación que ordenará el centro de nuestra actividad: leer y escribir en el EVEA.

En cuanto actividad, se emplea como soporte del aprendizaje colaborativo. Por ejemplo, en estos espacios se llevan a cabo la mayoría de los debates. El foro “debate sencillo” es para debates puntuales y concretos; entendemos que es el más utilizado para profundizar conceptos de la bibliografía, para poner en relación contenidos de dos o más autores, etc. En el foro para uso general, cualquier estudiante puede empezar un nuevo tema, por consiguiente, es difícil de moderar. Por su parte, el foro de preguntas y respuestas funciona por temas: el alumno no ve las respuestas de los demás participantes

⁴¹ Adan y Busdyan (2010) exponen la pertinencia del enfoque constructivista y de la utilización del foro tanto para la enseñanza de disciplinas formales (en este caso, la lógica) como para “el establecimiento psicológico de la idea de comunidad” entre los participantes.

hasta que ingresa la suya. Sirve para una actividad que ensaye, por ejemplo, el género textual de formación “respuesta de parcial”; en este caso, el contenido del mensaje publicado en el foro se enfoca en la forma del texto.

El *Curso autoasistido...* orienta al docente para que sea preciso y claro, y sugiere formular consignas concisas, que reduzcan la posibilidad de no ser interpretadas correctamente por los estudiantes. La formulación de consignas vagas o muy generales puede derivar en tiempo malgastado para todos los participantes. Asimismo, propone evitar las consignas “demasiado orientadas”, por ejemplo, por una única respuesta, dado que a los demás estudiantes solo les resta “asentir o disentir” (UNQ, 2016: 55), lo que limita su aprovechamiento como espacio de interacción y construcción de conocimiento. La recomendación es profundizar la noción de debate, pero debido a que el debate no está instalado asiduamente en las prácticas educativas previas, como en el nivel secundario, es una actividad que el docente debe propiciar, gestionar y acompañar. Por otra parte, el foro puede concebirse como un sustituto de la comunicación espontánea: “Muestra una relación estrecha, tal vez sólo superada por las [sic] *chats*, con la situación comunicativa del aula [presencial]” (Constantino, 2006: 249).

Adan (2011) lista una serie de reglas para la participación en los foros:

- “La primera pauta a tener en cuenta para la producción de mensajes en los foros es que toda entrada en un hilo de discusión debe representar una toma de posición frente al tema a tratar.
- Los mensajes deben ser sucintos y claros. Cada argumento o posición de [sic] representar una perspectiva novedosa frente al tema a tratar. No se deben repetir argumentos tratados previamente si no es desde una posición distinta.
- Las controversias deben darse sobre la base de la mutua convivencia y la construcción colectiva del conocimiento.
- Evitar las manifestaciones de acuerdo o desacuerdo sin justificaciones que respalden el punto de vista.
- El destinatario de cada intervención es la totalidad de los integrantes del curso.
- Evitar mensajes a estudiantes particulares.
- Evitar dar opiniones sin fundamento o justificación.
- Apegar las argumentaciones a los textos leídos para la clase y fundamentar de acuerdo a fuentes confiables.

- Evitar los resúmenes de los temas tratados.
- Estar atento a las indicaciones del moderador”.

Pero el foro también es un recurso didáctico y, por lo tanto, se lo puede considerar el soporte de distintos géneros textuales. En consecuencia, los foros se pueden analizar y utilizar en términos del problema retórico –por qué y para quién se escribe, y, en consecuencia, cómo– (véase apartado 3.1). El tipo de intervención del estudiante será diferente si los foros sirven para organizar una actividad específica, si se los propone para responder a una pregunta abierta, si incluyen una guía de lectura, etcétera. Por ejemplo, la lista de recomendaciones precedente se puede trabajar en conjunto con elementos retóricos, desde los diferentes tipos textuales, como la exposición y la argumentación, y la construcción de la figura del autor/escriptor

Retomando el ejemplo de la “respuesta de parcial”, el problema retórico –en relación con “por qué” y “para quién” se escribe–, queda determinado por el contexto, conocido por el estudiante: se lo evaluará a través de un examen escrito, y por la consigna, que este deberá interpretar correctamente, en tanto se le solicitará que enumere, describa, analice, compare, sintetice, etc. Respecto del “cómo”, el docente debería explicitar qué tipo de intervención espera en el foro, dar pautas, explicar cuál es el propósito de la actividad y a partir de qué recursos y materiales ya trabajados se espera que se enfoque la respuesta.

Otro ejemplo es una actividad como la que sigue: “En este foro vamos a trabajar a partir de la lectura de un texto de la bibliografía y vamos a relevar las nociones o características que definen un género discursivo y las vamos a compartir en el foro”. Una actividad de este tipo, aunque no invite a dialogar con los otros, a sumar nuevas miradas a intervenciones ya hechas, puede ser el insumo de una actividad de construcción colaborativa del conocimiento.

En los foros, a medida que los estudiantes intervienen, el docente puede ir señalando cuáles son aquellos aspectos más relevantes entre los mencionados. También puede orientar la lectura para encarrilarla con vistas a que se incluyan características todavía no incorporadas. De acuerdo con Gustavo Constantino (2006: 249), la participación en los foros se puede clasificar en:

- “a) *participación aditiva* o relativa al tópico del foro;
- b) *participación interactiva* o relativa al flujo discursivo;

- c) *participación directiva* o tendiente a mantener el flujo discursivo;
- d) *participación disruptiva* o relativa a tópicos diversos;
- e) *participación anómala o inesperada*".

El papel del docente, entonces, respecto de la dinámica que adquieren los foros es el de moderador y supervisor del desarrollo de los temas; esencialmente, sus intervenciones deberían ser interactivas o directivas, y apuntar a que las intervenciones “aditivas”, es decir, las que solo suman una opinión, pero no debaten las ideas de los compañeros, se vuelvan “interactivas” en la medida de lo posible. La moderación, entonces, está destinada a: encausar, a orientar o corregir respuestas, a alentar la participación y a llamar la atención sobre el tono o la transgresión a las reglas (UNQ, 2016). Collebechi e Imperatore (2010: 23) mencionan la “recapitulación reconstructiva” como otro tipo de intervención habitual de los docentes, destinada a poner en relación distintos conocimientos.⁴² Además, dado que el lenguaje inclusivo o con perspectiva de género es un tema controversial, cabe esperar que ocurran intervenciones “disruptivas” o incluso participaciones “anómalas”; la tarea de moderar la participación para que los estudiantes se enfoquen en el texto o los textos propuestos se vuelve fundamental. En estos casos, se puede sugerir al estudiante que posponga lo relacionado con sus propias opiniones para una actividad final integradora.

Finalmente, se señala la conveniencia de que el foro tenga una fecha de cierre, aunque no es obligatorio, pero antes de darlo por finalizado, el docente debería ofrecer un repaso de las intervenciones y una o algunas conclusiones (UNQ, 2016: 56).

4.7. Las evaluaciones

La evaluación es un instrumento que permite recoger información sobre los aprendizajes de los estudiantes (también sobre las prácticas de enseñanza de los docentes). A partir de esta información se emiten juicios de valor –que en eso consiste evaluar. Ahora, el juicio de valor se puede construir de dos maneras: bien por el estado de ánimo del docente –es

⁴² Collebechi e Imperatore (2010) presentan una actividad desarrollada en un foro donde, a partir de “un ejercicio que no era muy complejo se produce una ‘confusión’” (p. 19) sobre los conceptos expuestos, y muestran el aprovechamiento del error con fines didácticos para construir el conocimiento. Nos interesa señalar de este caso que, así como la comunicación diferida mediante el uso de foros facilita la reflexión sobre lo escrito ya que no reclama una respuesta inmediata, también limita aquello que la comunicación cara a cara allana, que es, por ejemplo, el pedido de aclaraciones, como podría suceder en una clase presencial.

decir, en forma arbitraria–, bien mediante “una elaboración seria y rigurosa de la información recogida sistemáticamente” (Camilloni, 1998: 68). Por lo tanto, la evaluación no debería considerarse una instancia aislada de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, que se piensa y ocurre sin relación con la experiencia educativa; debe ser parte del diseño curricular. Además, “[...] las evaluaciones deben adecuarse a las posibilidades de los recursos del aula virtual” (López, 2017: 49).

Una posible clasificación de las evaluaciones se basa en su propósito. Pueden ser de carácter diagnóstico, formativo o sumativo, según la intención y el momento en que se implementan (Brown y Glaser, 2003). Por ejemplo, el foro de presentación, en este curso, puede adquirir el carácter de evaluación diagnóstica, es decir, una primera aproximación al ejercicio de la escritura por parte de los estudiantes, que permita identificar las necesidades específicas del grupo con el que se está trabajando. Seguramente, con carácter diagnóstico, si los resultados mostraran una disparidad en las producciones de los estudiantes, serviría para identificar a aquellos a los que habrá que observar con más atención en sus desempeños (Bloom, Hastings y Madaus, 1971, 1981, citado en Leguizamón, 2017). Por otra parte, el curso propuesto en este proyecto de intervención pedagógica es optativo, por ello, las evaluaciones serán esencialmente de carácter formativo y no acreditativo. Se programarán como devoluciones parciales que acompañen a determinadas actividades del curso.

Una evaluación, por ejemplo, puede consistir en que los estudiantes identifiquen las distintas funciones de los signos de puntuación y sepan emplearlos. En cuanto al modelo pedagógico en que se encuadra, es posible pensar este instrumento basado en objetivos: una evaluación como la propuesta ofrece evidencia que permite afirmar o negar el logro de ese objetivo. Sin embargo, para poder utilizar los signos es necesario conocer, por ejemplo, la normativa de la ortografía española. Es decir, un “saber hacer”, definido como “lo que permite una secuenciación ordenada de conocimientos para una resolución práctica” (Leguizamón, 2017: 7). Pero para aplicar la normativa es necesario que medie un proceso de construcción de sentido de lo que se está leyendo.

La práctica propuesta en un ejercicio de esta naturaleza requiere que se señale la falta. Específicamente, para el *feedback* posterior a la corrección, que es lo que vuelve valiosa y útil a la evaluación, es adecuado preparar rúbricas⁴³ y respuestas modelos, como

⁴³ Zamora (2020: 43 y ss.) ofrece varios modelos de rúbricas para evaluar textos en general, ensayos y presentaciones orales, sobre la base de las siguientes dimensiones: gramática, vocabulario, contenido,

las que describe Pedro Morales Vallejo (2010: 36), quien considera especialmente el tiempo que le lleva al docente la evaluación formativa. Dado que el tiempo es “un factor crítico”, es conveniente determinar con antelación con los estudiantes cuáles de las evaluaciones tendrán *feedback* y cuáles no (Anijovich, 2010); esto se informa en el programa y el plan de trabajo, como ya se indicó. No obstante, será necesario dar *feedback* siempre que el estudiante solicite aclaraciones.

Para el cierre, se propone una actividad final donde los estudiantes integren las habilidades y los conocimientos adquiridos durante el curso. Esta consistirá en una producción colectiva, un ensayo breve sobre el tema transversal propuesto. Los grupos estarán conformados por tres estudiantes. Se prevé este número frente a la eventualidad de que alguno de los participantes abandone el curso. En este ensayo, los estudiantes tendrán que aplicar los criterios enseñados referentes a cuestiones de normativa, estructura, dimensión polifónica, etc. Se hará una puesta en común de los trabajos para que reciban una devolución por parte del docente y de los compañeros. Un cierre de estas características se condice con la genuina intención de las producciones textuales académico-científicas, en general, y de las producciones de los estudiantes, en particular: dar a conocer lo que uno sabe, es decir, escribir para otros.

ortografía, como cuestiones generales, y argumentación, uso de fuentes, y paráfrasis y citas, como propias de géneros específicos.

5. La propuesta del curso

A continuación, presentamos una propuesta del curso, que consta del programa, el corpus de recursos didácticos y el esquema de una clase.

5.1. El programa

Universidad Nacional de Quilmes Virtual
Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades
Curso optativo
Cantidad de horas: 24
Período lectivo: Primer trimestre de 2021
Docente: María Esther Walas

Escribir en la universidad virtual

I. Presentación

Existen dos razones principales que justifican la propuesta de este curso. Por un lado, la escritura es la vía principal de comunicación en entornos virtuales de aprendizaje. Por otro lado, la escritura académica está ceñida a un conjunto de reglas convencionales de redacción, utilizadas por los miembros de la comunidad científica especializados en ciencias sociales y humanidades. Los estudiantes universitarios deben adquirir el dominio de esas reglas para integrarse gradualmente en esta comunidad. Este curso optativo pretende contribuir a que los estudiantes del Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Quilmes Virtual adquieran ese dominio. Se trata de un curso de índole práctica, mediante el cual los estudiantes pueden ejercitarse en los diversos aspectos normativos, gramaticales, estilísticos y argumentativos, característicos de los géneros discursivos académicos.

II. Objetivos

Los objetivos generales del curso son, por un lado, facilitar la integración de los estudiantes a la universidad mediante el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de textos académicos y, por el otro, ofrecerles recursos, herramientas y estrategias para

afrontar las prácticas de escritura en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la universidad.

Los objetivos específicos son que los estudiantes:

- a. reconozcan las principales características de los géneros discursivos académicos,
- b. puedan redactar correctamente exámenes parciales, trabajos finales e informes bibliográficos para acreditar los conocimientos adquiridos en las distintas asignaturas de sus carreras,
- c. identifiquen diversas voces en los textos académicos y sepan cómo y cuándo es necesario incluir citas en sus propias producciones.
- d. desarrollen habilidades que cubran el pasaje de la educación presencial a la virtual, mediante el ejercicio de la escritura en foros, *chats*, *mails*, *wikis* y otras escrituras colaborativas.

III. Contenidos temáticos

Unidad 1. La escritura científico-académica como género discursivo

Los usos del lenguaje en la universidad. Rasgos textuales de los escritos académicos. Formas gramaticales y funciones del lenguaje. Texto y contexto. Clasificaciones posibles de géneros discursivos. Los géneros discursivos académicos en la formación universitaria de grado. Capital cultural y alfabetización académica.

Unidad 2. Elementos de normativa

La puntuación y sus signos. Los usos correctos e incorrectos del punto, la coma, el punto y coma, los dos puntos, los puntos suspensivos, los signos de interrogación y exclamación, los paréntesis, los corchetes, las comillas, la raya, el guion, el asterisco. Las mayúsculas: sus usos correctos e incorrectos. Palabras y frases enteras en mayúsculas. Las mayúsculas iniciales. La mayúscula en los nombres propios. Las concordancias sintácticas del sustantivo y el adjetivo y entre el sujeto y el verbo. Morfología verbal: modos, tiempos y personas. Verbos regulares, irregulares, defectivos y pronominales. Los usos del gerundio. Significados y usos de las preposiciones. La construcción de coordinadas y de subordinadas: el uso de las conjunciones.

Unidad 3. La estructura del texto académico

Secciones y secuencias. La organización de la información mediante la redacción del texto. Exposición, explicación y argumentación. Registro, coherencia y cohesión. Los usos correctos e incorrectos de la reiteración, la referencia y la elipsis. Clasificación y usos de los conectores lógicos. La claridad expositiva como requisito del texto académico y como resultado de su adecuada estructuración.

Unidad 4. Argumentación y polifonía de los textos académicos

El autor y el lector de un texto argumentativo. Los objetivos de la argumentación: persuadir y convencer. La idea de un auditorio universal. El punto de partida de la argumentación: las premisas. El acuerdo y sus posibles objetos. Selección y presentación de los datos. Tipos de argumentos. La dimensión contraargumentativa. La construcción de la figura de autor. La presencia de las voces ajenas en el propio texto. La inclusión de citas. Cuándo y cómo se cita: diez reglas. Cita, paráfrasis y plagio. Referencias parcialmente integradas y semiintegradas. Citas destacadas e integradas. La configuración del propio punto de vista.

IV. Bibliografía (discriminada por unidades temáticas)

Unidad 1

Bibliografía obligatoria

Bajtín, M. (2018), “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*, 2ª ed., 3ª reimp. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 245-290.

Navarro, F. y Brown, A. (2014), “Lectura y escritura de géneros académicos. Conceptos básicos”, en Navarro, F. (ed.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, pp. 55-100.

Stagnaro, D. y Natale, L. (2014), “El parcial domiciliario”, en Navarro, F. (ed.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, pp. 135-190.

Bibliografía de consulta

Carlino, P. (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de cultura Económica.

Reale, A. (2016), *Leer y escribir textos en Ciencias Sociales*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Unidad 2

Bibliografía obligatoria

Stern, M., et al. (2000), *Aspectos gramaticales, textuales y discursivos del discurso académico*. Buenos Aires: LEUKA.

Bibliografía de consulta

García Negroni, M. M. (2011), *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*. Buenos Aires: Santiago Arcos.

Unidad 3

Bibliografía obligatoria

Alvarado, M. y Yeannoteguy, A. (2009), *La escritura y sus formas discursivas. Curso introductorio*. Buenos Aires: Eudeba.

Bibliografía de consulta

Navarro, F. y Aparicio G. (eds.) (2018), *Manual de lectura, escritura y oralidad académicas para ingresantes a la universidad*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Unidad 4

Bibliografía obligatoria

Glozman, M. y Savio, K. (2019), *Manual para estudiar textos académicos*. Buenos Aires: Noveduc.

Bibliografía de consulta

Eco, U. (1985), “La redacción”, en *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Buenos Aires: Gedisa, pp. 177-215.

Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1994), *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos.

V. Cronograma

El dictado del curso se desarrollará durante ocho semanas consecutivas a razón de una clase semanal, equivalente a tres (3) horas de clase.

VI. Modalidad de dictado

El curso se impartirá íntegramente en la modalidad no presencial, a través del Campus Virtual de la Universidad Nacional de Quilmes. En dicho ámbito, la profesora y los estudiantes interactuarán en el espacio de un “aula”. Dentro de esta, los cursantes accederán a las clases, a los materiales didácticos de apoyo preparados por el docente y a la bibliografía. El cursado se estructurará en función del Plan de trabajo a elaborar por el profesor y que los estudiantes tendrán disponible al comienzo del período lectivo de que se trate: en dicho organigrama se especificarán los contenidos temáticos, las lecturas obligatorias y recomendadas y las actividades obligatorias u optativas correspondientes a cada semana. Todas las unidades en torno de las cuales se organiza el programa comprenderán dos clases, en las que se enseñarán los contenidos y se realizarán las actividades propuestas. Las clases, conjuntamente con el material didáctico, las consignas para la realización de actividades y la bibliografía digitalizada, se publicarán a intervalos de siete días corridos y podrán recibir actualizaciones dentro del mismo bloque didáctico, señalado numéricamente en el aula virtual. La publicación se anunciará por medio de una comunicación en “Avisos del profesor”, así como a través de un preaviso en el “Calendario”. El formato de la clase será un archivo PDF navegable, lo que posibilita la lectura en línea, *off line* o en soporte papel de los documentos publicados. Los alumnos tomarán contacto con el curso en forma asincrónica, aunque se los alentará a consultar el campus con la frecuencia programada para el desenvolvimiento productivo de las tareas de enseñanza y de aprendizaje. Esta mecánica permitirá una relación de *feedback* entre el docente y el estudiante. Las clases tendrán el registro didáctico de un curso práctico de escritura, con segmentos especialmente dedicados al análisis y la problematización de casos. Las distintas herramientas del aula virtual (foros, *chats*, *mails*, *wikis*, etc.) se emplearán para fomentar el intercambio entre los estudiantes, así como entre estos y el docente.

VII. Evaluación

El desarrollo del curso contempla un programa de evaluación continua de carácter formativo, que supone la realización, por parte de los estudiantes, de una serie de actividades individuales y grupales, cuyos detalles se consignarán en el Plan de trabajo. Tres de esas actividades poseerán carácter obligatorio y recibirán la correspondiente devolución. Estas consistirán, respectivamente, en la participación en un foro de preguntas y respuestas, en el análisis de un texto académico-científico y en la escritura de

un texto acreditativo de los conocimientos del estudiante. Adicionalmente, en el Plan de trabajo se propondrán semanalmente diversas actividades complementarias, de realización opcional. Estas actividades propiciarán el trabajo colaborativo entre los alumnos y el ejercicio de la práctica de la autoevaluación.

En las evaluaciones se ponderarán la claridad y el orden en la exposición, el conocimiento de la bibliografía obligatoria y la aplicación de los contenidos desarrollados.

5.2. Corpus de recursos didácticos

Material para profundizar en el conocimiento y uso de los géneros discursivos académicos y formativos

Di Stefano, M. y Pereira, M. C. (s/f), *Talleres de lectura y escritura del CBC: nuevas propuestas y actividades*. Disponible en: http://semiologia-cbc-distefano.com.ar/biblio_ciudad/2017/Libro-de-Taller.pdf [Consulta: octubre 2020].

Descripción: cuadernillo teórico de la cátedra de Semiología del Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires. Incluye textos elaborados por la cátedra, textos adaptados de fuentes, ejercitación y actividades.

Moyano, E. I. (2001), “Una clasificación de géneros científicos”. Ponencia presentada en el XIX Congreso AESLA, Universidad de León, 3-5 de mayo. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/289253864_Una_clasificacion_de_gen_eros_cientificos [Consulta: octubre 2020].

Descripción: ponencia sobre clasificación y difusión de géneros científicos en Argentina.

Universidad de San Andrés, Web del Centro de Escritura Universitaria, directora M. M. García Negroni, https://udesa.edu.ar/Unidades-Academicas/departamentos-y-escuelas/Humanidades/Centro-de-Escritura-Universitaria_

Descripción: recurso web con artículos sobre las características de los géneros discursivos de formación e indicaciones para su redacción. Incluye un repertorio de resolución de dudas ortográficas, gramaticales, jerarquización de títulos, construcción de citas y referencias, bibliografía especializada, etcétera.

Material enfocado en el lenguaje inclusivo o con perspectiva de género

Bonnin, J. E. (2020), “La igualdad empieza en el lenguaje”, TED [audiovisual].
Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=pmymU199a-w> [Consulta: octubre 2020].

Descripción: conferencia TEDxRosario a cargo de Juan E. Bonnin, lingüista, investigador y docente; duración: 00:09:20.

Gobierno de España, Ministerio de Igualdad, Instituto de las Mujeres, “Nombr.en.red” [aplicación informática]. Disponible para su descarga en: <https://www.inmujer.gob.es/servRecursos/formacion/materiales/nombraEnRed.htm> [Consulta: marzo de 2021].

Descripción: recurso informático que se instala en la computadora, destinado a la corrección de textos para evitar el uso de lenguaje sexista.

Kalinovski, S.; Mariasch, M. y Raiter, A. (2018), “Inclusive el lenguaje: debate sobre lengua, género y política”, Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 29 de agosto de 2018. Disponible en: <http://il.institutos.filo.uba.ar/sites/il.institutos.filo.uba.ar/files/Inclusive%20el%20lenguaje%20correg.4.pdf> [Consulta: octubre 2020].

Descripción: transcripción de las exposiciones sobre lenguaje inclusivo de tres especialistas en investigadores en lenguaje, las que precedieron al debate organizado por el Instituto de referencia.

Página 12 (20/12/19), “Una lengua que nombre a todes”, Suplemento Rosario 12. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/237507-una-lengua-que-nombre-a-todes> [Consulta: octubre 2020].

Descripción: artículo periodístico que cubre la aprobación del uso del lenguaje inclusivo en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Portal Fundeu, “Lenguaje inclusivo: una breve guía sobre todo lo que está pasando”, <https://www.fundeu.es/lenguaje-inclusivo/>

Descripción: recurso web de la Fundeu que releva y orienta el uso del lenguaje inclusivo en relación con la gramática y la normativa que prescribe la RAE.

Recursos web

APA Style, <https://apastyle.apa.org/>

Descripción: sitio oficial de la American Psychology Association (APA) dedicado a las normas de estilo referidas a la publicación de trabajos escritos en ciencias de la conducta o sociales (en inglés).

Fundación del Español Urgente (Fundeu), <https://www.fundeu.es/>

Fundeu, dudas ortográficas frecuentes:

- “sino / si no”: <https://www.youtube.com/watch?v=tRH59E1aybE>
- “aún / aun”: <https://www.youtube.com/watch?v=NHgMz9h2usg>
- Uso del punto junto detrás de signos de interrogación y exclamación:
<https://www.youtube.com/watch?v=LkrJCcbk8jM>
- Las dudas más frecuentes del español de la A a la Z:
<https://www.fundeu.es/las-dudas-mas-frecuentes-del-espanol-de-la-a-a-la-z/>

Fundeu, Instituto de Ingeniería del Conocimiento (28/5/20), “Uso en Twitter de la x, la e y la @ para evitar la mención expresa del género”. Disponible en:

<https://fundeu.es/documentos/marcasinclusivastwitter.pdf>

Descripción: documento con numerosos gráficos estadísticos acerca del uso espontáneo del lenguaje inclusivo en la red social Twitter, por parte de usuarios de España y América Latina. Unidades analizadas: niños, nosotros, todos y ciudadanos y sus variantes inclusivas con @, x y e.

Normas APA, <https://normas-apa.org/>

Descripción: plataforma web dedicada a las normas APA que incluye numerosos recursos para citar y referenciar bibliografía (en español).

Real Academia Española de la Lengua (RAE), <https://www.rae.es/>

RAE, *Diccionario panhispánico de dudas*, <https://www.rae.es/dpd/>

RAE, “Así se accede a los recursos de la RAE en la nueva www.rae.es”,

<https://www.youtube.com/watch?v=Qip9mNejpxU>

T-incluye.org, “Recopilatorio de recursos web sobre lenguaje no sexista”. Disponible en: <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1598>

Descripción: incluye herramientas de búsqueda, documentos de sensibilización, documentos para el aprendizaje y materiales didácticos.

5.3. El esquema de una clase

Vale aclarar que el esquema de esta clase desarrolla el tema de los géneros, de la Unidad 1, y plantea su vinculación con los aspectos normativos, de la Unidad 2. Funciona a modo de esquema sucinto y acotado para que el docente a cargo pueda tomar las decisiones pedagógicas que considere oportunas. De este modo, podrá ampliar y adaptar el esquema al curso correspondiente.

Clase 2. Los géneros discursivos académicos

- Objetivos: que los estudiantes conozcan el concepto de género discursivo, puedan identificar géneros discursivos particulares y sus rasgos principales (por ejemplo, el científico-académico), y sean capaces de producir un texto que se ajuste a un género preciso.
- Materiales: *bibliografía*: la correspondiente a la Unidad 1; *guía elaborada por el docente para la lectura de la bibliografía*; corpus sobre lenguaje inclusivo: Bonin, J. (2020), “La igualdad empieza en el lenguaje”, TEDxRosario [audiovisual]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=pmymU199a-w> [Consulta: octubre 2020] y Kalinowski, S., [sin título], en Kalinowski, S.; Mariasch, M. y Raiter, A. (2018), “Inclusive el lenguaje: debate sobre lengua, género y política”, Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 29 de agosto de 2018. Disponible en: <http://il.institutos.filo.uba.ar/sites/il.institutos.filo.uba.ar/files/Inclusive%20el%20lenguaje%20correg.4.pdf> [Consulta: octubre 2020].
- Actividades: participación en un *glosario*, que los estudiantes nutrirán con los conceptos que tendrán que rastrear en la bibliografía (géneros, registro, normalización, etc.) y en *foro* en el que intervendrán con una doble tarea: producir un cierto texto breve y libre que se adecúe a un género discursivo específico, por ejemplo, respuesta de examen, por un lado, y, por otro, la lectura con criterios de revisión de las pautas ofrecidas (tanto de género, como de normativa y ortografía) del texto de otro compañero, en el que señalen cuál sería la modificación y la justifiquen. Para este último aspecto, deberán utilizar otros materiales como diccionarios y manuales de normativa (por ejemplo, *Diccionario de la lengua española* en línea, el *Diccionario panhispánico de dudas* en línea, de la Real Academia Española; Negroni, 2011).

- Devolución de la actividad a cargo del docente: *feedback* sobre la producción escrita de acuerdo con criterios que permiten distinguir géneros discursivos y también sobre cuestiones de normativa; *feedback* sobre las modificaciones realizadas en el texto del compañero, adecuado a los aspectos que el estudiante haya señalado (normativa, ortográficos, gramaticales).

6. Conclusiones

En este trabajo final integrador se ha presentado un proyecto de intervención pedagógica, consistente en un curso virtual, no obligatorio, que ofrece recursos, herramientas y estrategias para afrontar las prácticas de escritura en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en la Universidad Nacional de Quilmes Virtual. En el capítulo 1, que funciona como introducción, se han explicitado las particularidades y distinciones entre la EaD y la enseñanza en un EVEA; en el capítulo 2 se han expuesto las razones que fundamentan la propuesta y las características que debe reunir quien estudie en un EVEA, así como los requisitos que le impone el entorno; el tercer capítulo se ha enfocado en el marco conceptual sobre teorías relacionadas con la escritura, y en concepciones de la enseñanza y el aprendizaje, además de los atributos específicos del modelo de la UNQV, aspectos que contextualizan la tarea del profesor; y en el cuarto capítulo hemos esbozado los elementos constitutivos de la propuesta y la forma de tratar el contenido del curso. En el último capítulo hemos bosquejado la programación del curso. Las siguientes observaciones y conclusiones, entonces, se formulan en relación con lo antedicho.

Por un lado, a lo largo de estas páginas hemos respondido a una reconocida demanda de los estudiantes universitarios, en general, y de los que cursan en entornos virtuales, en particular. Las dificultades enfrentadas por ellos para elaborar textos escritos que cumplan con las exigencias de los géneros académicos se encuentran entre las causas de una prolongación de las carreras virtuales más allá de lo previsto en los planes de estudio e incluso de la deserción de muchos estudiantes. El curso propuesto en este proyecto pretende, por tanto, contribuir a salvar esas dificultades, para que los estudiantes se integren gradualmente a las formas de comunicación propias de un EVEA e incorporen las convenciones de redacción utilizadas por la comunidad académica de ciencias sociales y humanidades.

Por otro lado, nuestro trabajo final integrador hizo visible una debilidad en la investigación científica sobre la escritura. Si bien en la bibliografía especializada pueden registrarse los resultados de muchas investigaciones sobre el discurso académico y de algunas sobre la escritura en el ámbito digital, hasta el momento es limitado el análisis de los géneros académicos y virtuales en un entorno educativo virtual. No hemos intentado esbozar una respuesta teórica al respecto, sino plantear una propuesta práctica que busca contribuir a la resolución de algunas dificultades de la virtualización asincrónica de la enseñanza. Lamentablemente, en la actualidad, estas dificultades son padecidas en forma

generalizada por los estudiantes universitarios de las tradicionales cursadas presenciales, debido a las condiciones del aislamiento sanitario generado por la pandemia del COVID-19, que provocó la virtualización de la educación en todos sus ámbitos. Por todo ello, consideramos que nuestra propuesta cubre un pequeño vacío que futuras investigaciones podrán retomar, continuar, ampliar y mejorar.

Finalmente, hacemos foco en la relación que mantiene este proyecto de intervención pedagógica con los conocimientos aplicados en el ámbito de la docencia en entornos virtuales. Estos conocimientos y sus correspondientes aplicaciones son de dos tipos. Primero, se han utilizado nociones de las ciencias de la educación como la construcción colaborativa del conocimiento, los modelos y enfoques de la enseñanza, para formular el diseño pedagógico del curso propuesto. En segundo lugar, nos hemos basado en algunas teorías acerca del lenguaje y las hemos aplicado a la escritura. Estas teorías, a su vez, nos han ayudado a establecer los objetivos, contenidos, materiales, actividades y evaluaciones del curso mismo. En ambos casos, se trata de teorías incompatibles acerca de la naturaleza de la enseñanza y de la escritura. Sin embargo, resulta interesante advertir que hemos aprovechado diversos aspectos de estas para fundamentar de modo consistente las distintas dimensiones de la programación del curso proyectado.

Las líneas que se abren a partir de esta investigación son diversas, pero especialmente señalamos que queda para el futuro elaborar un material didáctico que oriente las intervenciones en los foros y completar el diseño final de este curso con la totalidad de sus clases para su implementación concreta.

La enseñanza en entornos virtuales resuelve un aspecto de la necesaria democratización de la educación: la eliminación de la distancia espacial y de la restricción temporal. Pero, además, despliega su potencial pedagógico en el actual contexto de pandemia por el COVID-19. El curso propuesto intenta contribuir, entonces, a mejorar las oportunidades y el desempeño de los estudiantes en el EVEA.

Referencias bibliográficas

- Adan, A. C. (2011), “Los tradicionales foros virtuales como herramienta de innovación: planeación, gestión y utilización de foros virtuales en espacios de educación superior interdisciplinarios regidos por un modelo pedagógico constructivista funcionando bajo plataforma Moodle”, *Revista Científica de Educação a Distancia*, vol. 3, n° 5, diciembre.
- Adan, A. C. y Busdyan, D. (2011), “Apuntes sobre las ventajas de utilizar foros de discusión en la enseñanza a distancia de lógica”, *Revista Científica de Educação a Distancia*, vol. 2, n° 4, julio.
- Anijovich, R. (2010), “La retroalimentación en la evaluación”, en Anijovich, R. (comp.), *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Area Moreira, M. (2004), “Los medios de enseñanza o materiales didácticos. Conceptualización y tipos”, en *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid: Pirámide, cap. 3.
- Arnoux, E.; Nogueira, S. y Silvestri, A. (2002), “La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos”. *Revista Signos*, vol. 35, n° 51-52, pp. 129-148. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342002005100010&lng=en&nrm=iso&tlng=en [Consulta: 8/6/19].
- Bajtín, M. (2018), “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*, 2ª ed., 3ª reimp. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 245-290.
- Barroso, C. y Cabero, J. (2013), “Replanteando El E-Learning: Hacia El E-Learning 2.0”. *Campus Virtuales. Revista Científica De Tecnología Educativa*, vol. II, n° 2.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007), “La enseñanza”, en Camilloni, A. y otros, *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Borges Sáiz, F. (2007), “El estudiante de entornos virtuales. Una primera aproximación”, en Borges Sáiz, F. (coord.), “El estudiante de entornos virtuales”. *Digithum*, n° 9. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/550/55000904.pdf> [Consulta: 26/12/20].
- Brown, S. y Glaser, A. (eds.) (2003), “Parte I. Aproximación al concepto de evaluación”, en *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Bustamante, E. (2016), “La tutoría virtual de grado”, en Sepúlveda, P. (comp.), *Trayectorias reales en tiempos virtuales: estudiantes y docentes universitarios*

- desde una mirada inclusiva*, 1ª ed. Bernal: Universidad Virtual de Quilmes, Libro digital, EPUB.
- Camilloni, A. (1998), “La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran”, en Autores Varios, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2001), “Modalidades y proyectos de cambio curricular”, en *Aportes para el Cambio Curricular en Argentina 2001*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Medicina, OPS/OMS.
- Campi, W. (2016), Seminario “La formación en entornos virtuales”, Especialización en Docencia en Entornos Virtuales, UNQV, material de cátedra, clase 6.
- Carlino, P. (2002), “Enseñar a planificar y a revisar los textos académicos: haciendo lugar en el curriculum a la función epistémica de la escritura”. Ponencia presentada en las IX Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires. Disponible en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/27> [Consulta marzo 2020].
- Carlino, P. (2003), “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”. Ponencia presentada en la mesa redonda “La lectura de textos científicos y profesionales en el nivel terciario y universitario”, Sexto Congreso Internacional de Promoción de la Lectura y el Libro, Buenos Aires, 2-5 de mayo de 2003.
- Carlino, P. (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Chadwick, C. (1992), “Capítulo 3: Un nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje” y “Capítulo 4: Diseño de enseñanza-aprendizaje”, en *Tecnología educativa para docentes*. Buenos Aires: Paidós,
- Collebechi, M. E. e Imperatore, A. (2010), “Modos de intervención docente en relación con las prácticas de lectura y escritura en entornos virtuales de educación superior”. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. VII, n° 7, diciembre, pp. 15-26.
- Constantino, G. D. (2006), “Discurso didáctico electrónico: los modos de interacción discursiva en el aula virtual en contraste con el aula presencial”. *Linguagem em (Dis)curso*, vol. 6, n° 2, mai./ago, pp. 241-267.
- Davini, M. C. (2008), “1. La enseñanza”, en *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana, pp. 15-32.

- De Angelis, B.; Gergich, M.; Imperatore, A. (2010), “Materiales didácticos en construcción: una historia posible frente a los desafíos de la Web 2.0”. Ponencia presentada en el Congreso Euro-Iberoamericano de Alfabetización Mediática y Culturas Digitales, Universidad de Sevilla, Gabinete de Comunicación y Educación (UAB), Sevilla. Disponible en: <https://idus.us.es/handle/11441/57454> [Consulta marzo 2020].
- Dib, J. (comp.) (2016), *Escribir en la escuela. Una propuesta de enseñanza y evaluación de la escritura: libro del docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Elbert, A.; Gergich, M.; Imperatore, A. (2012), “Innovaciones tecnopedagógicas en materiales didácticos universitarios en modalidad virtual: ‘sentidos’ encontrados”. *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, nº 4, octubre. Disponible en: <http://ojs.cbc.uba.ar/index.php/redes/article/view/37> [Consulta: marzo 2020].
- Elbert, A.; Gergich, M.; Imperatore, A. (2014), “Rizoma azaroso e hipermodalidad programada: maneras de plantear recorridos y articulaciones en las clases virtuales”. Comunicación presentada en las IV Jornadas del NOA y II Jornadas Nacionales de Educación a Distancia y Tecnologías Educativas, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Catamarca, Catamarca.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001), *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*. Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fenstermacher, G. (1989), “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en Wittrock, M., *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998), *Enfoques de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu. Caps. 1, 2, 3 y 4.
- García Aretio, L. (1999), “Historia de la educación a distancia”. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 2, nº 1, pp. 8-27. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/2084/1959> [Consulta: noviembre 2020].
- García Aretio, L. (coord.) (2007), *De la educación a distancia a la educación virtual*. 1ª ed. Barcelona: Ariel, cap. 2 y cap. 8.
- García Negroni, M. M. (2008), “Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en

- español”. *Revista Signos*, vol. 41, n° 66, pp. 9-31. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157016718001> [Consulta: marzo 2020].
- García Negroni, M. M. (2011), *Escribir en español: claves para una corrección de estilo*, 2ª ed., Colección Instrumentos. Buenos Aires: Santiago Arcos editor.
- Gergich, M. e Imperatore, A. (2013), “Informe de investigación: estrategias didácticas y comunicacionales en foros virtuales de grado”. Presentado en el 6º Seminario Internacional de Educación a Distancia, Rueda, Mendoza, octubre de 2013.
- Gesualdi, M. G. (2019), “El ingreso universitario y las prácticas de acompañamiento: el caso del TVU y el CIS en la Universidad Nacional de Quilmes”. *Sociales y Virtuales*, 2(2). Disponible en: <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/el-ingreso-universitario-y-laspracticas-de-acompanamiento-el-caso-del-tvu-y-el-cis-en-la-universidad-nacional-dequilmes/> [Consulta: marzo 2020].
- Hall, B. y Marín, M. (2003), “Los puntos de incomprensión de la lectura en los textos de estudio”. *Lectura y Vida*, vol. 24, n° 1. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n1/24_01_Marin.pdf [Consulta: marzo 2020].
- Imperatore, A. (2017), “Estrategias didácticas y comunicacionales innovadoras en la enseñanza superior en entornos virtuales”, en Imperatore, A. y Gergich, M. (comps.), *Innovaciones didácticas en contexto.*, 1ª ed. Bernal: Universidad Virtual de Quilmes, pp. 31-54.
- Leguizamón, G. L. (2017), Seminario “Evaluación de los aprendizajes y de la enseñanza”, Especialización en Docencia en Entornos Virtuales, UNQV, material de cátedra, clase 1.
- Litwin, E. (1996), “Algunas reflexiones en torno a la enseñanza en la universidad”. *Revista Pensamiento Universitario*, Argentina, vol. 4, n° 4-5, pp. 57-66.
- Litwin, E. (2000), *La educación a distancia: temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Buenos Aires: Amorrortu, cap. 1, pp. 15-29.
- López, S. R. (2017), *La formación del profesorado de educación superior para la enseñanza mediada en entornos virtuales* (tesis de doctorado), Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura. Disponible en: <http://dehesa.unex.es/handle/10662/6172> [Consulta: septiembre 2020].
- López, S. R. (2018), “Modelos pedagógicos en la educación a distancia: el caso de la Universidad Nacional de Quilmes en Argentina”, en Dari, N. y Baumann, P. (comps.), *Marcos regulatorios y modelos pedagógicos. Un camino hacia la*

virtualización de la Educación Superior en el MERCOSUR, Bernal: Universidad Virtual de Quilmes.

- Marucco, M. (2005), “Enseñar a leer y escribir en el aula universitaria: una experiencia en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires”. Comunicación presentada en el I Congreso Nacional de la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Buenos Aires, 18-20 de noviembre de 2005. Disponible en: <http://www.saece.com.ar/autores1.php> [Consulta: junio 2019].
- Mena, M.; Rodríguez, L. y Diez, M. L. (2005), “I. Acerca de la educación a distancia y los proyectos: aproximaciones conceptuales”, en Mena, M. y otros, *El diseño de proyectos de educación a distancia: páginas en construcción*. Buenos Aires, La Crujía, pp. 15-52.
- Morales Vallejo, P. (2010), “La evaluación formativa”, en *Ser profesor: una mirada al alumno*. 2º ed. Guatemala: Universidad Rafael Landívar, pp. 33-90.
- Navarro, F. (2014), “Géneros discursivos e ingreso a las culturas disciplinares”, en Navarro, F. (comp.), *Manual de escritura para carreras de humanidades*, 1ª ed. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, pp. 29-52.
- Navarro, F. (2018), “Introducción: didáctica basada en géneros discursivos para la lectura, escritura y oralidad disciplinares”, en Navarro, F. y Mari, L. A. (coords.), *Manual de lectura, escritura y oralidad en economía y administración*, 1ª ed. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, pp. 11-21.
- Pérez, S. (2009), “Los medios y los modos: una mirada semiótica a los entornos virtuales de aprendizaje”, en Pérez, S. e Imperatore, A. (comps.), *Comunicación y educación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teórico-metodológicas*, Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, pp. 55-66.
- Pérez, M. X. y Gergich, M. (2017), “Realidad aumentada en el marco de la universidad bimodal”, en Imperatore, A. y Gergich, M. (comps.), *Innovaciones didácticas en contexto*., 1ª ed. Bernal: Universidad Virtual de Quilmes, pp. 55-70.
- Reale, A. (2016), *Leer y escribir textos de ciencias sociales: procesos y estrategias*, 1ª ed. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. Libro digital. Disponible en: <http://unidaddepublicaciones.web.unq.edu.ar/wp-content/uploads/sites/46/2017/03/leeryEscribirTextosDeCienciasSociales-AnaliaReale.pdf> [Consulta: junio 2019].

- Rogers, C. y Freiberg, H. J. (1996), *Libertad y creatividad en la educación en la década de los ochenta*. 3ª ed. Barcelona: Paidós, caps. 2, 4, 8 y 10.
- Santángelo, H. N. (2011), “Argentina”, en *Leyes, normas y reglamentos que regulan la educación superior a distancia y en línea en América Latina y el Caribe*. Loja, Ecuador: Universidad Técnica Particular de Loja, pp. 11-24.
- Schere, J. (2020), “Escritura académica y reflexión gramatical en el comienzo de la formación universitaria”. *Álabe*, n° 22, julio-diciembre. [www.revistaalabe.com].
- Sepúlveda, P. (2016), “Reflexiones sobre los estudiantes de las Carreras Virtuales de la Universidad Nacional de Quilmes desde una perspectiva inclusiva”, en Sepúlveda, P. (comp.), *Trayectorias reales en tiempos virtuales: estudiantes y docentes universitarios desde una mirada inclusiva*, 1ª ed. Bernal: Universidad Virtual de Quilmes, Libro digital, EPUB, pp. 93-118.
- Skinner, B. F. (1982 [1968]), “La ciencia de aprender y el arte de enseñar”, en *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor, cap. 2.
- Stenhouse, L. (1991), “Capítulo VII: Una crítica del modelo de objetivos” y “Capítulo VII: Un modelo de proceso”, en *Investigación y desarrollo del currículum*, 3ª ed. Madrid: Morata.
- Tosi, C. (2015), “Los ‘modos de decir pedagógicos’ en los libros de texto. Un análisis polifónico-argumentativo acerca de la especificidad genérica y sus efectos de sentido”. *Lengua y Habla*, n° 19, enero-diciembre.
- Tosi, C. (2017), “La comprensión de textos especializados. Un estudio polifónico-argumentativo sobre las dificultades de lectura en los estudios de formación docente en la Argentina”. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 17, n° 3, pp. 1-22.
- Tosi, C. (2020a), “Los textos de estudio del nivel superior. Un abordaje acerca de los gestos didácticos en el entramado discursivo académico”, en Pereira do Nascimento, E. y de Bezerra Bessa, C. M., *A argumentação nos gêneros científicos e acadêmicos: a construção de sentidos e o uso da palavra alheia*. João Pessoa: Editora UFPB, pp. 129-147.
- Tosi, C. (2020b), “Lectura y oralidad en la escuela del siglo XXI. Materiales de enseñanza para las prácticas de lengua y literatura en el mundo digital”. *Contextos Educativos*, n° 25, pp. 127-143.
- Tyler, R. (1971), *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel, cap. 1.

- Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) (2016), *Curso autoasistido para el docente virtual. Parte I: publicando contenidos en el aula virtual*, material interno, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.
- Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) (2016), *Curso autoasistido para el docente virtual. Parte II: herramientas para el diseño de actividades de aprendizaje y evaluación*, material interno, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal.
- Villar, A. (12/11/2020), “Universidad y pandemia: de la Educación Remota de Emergencia a la modalidad virtual”, *Página 12*. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/305125-universidad-y-pandemia-de-la-educacion-remota-de-emergencia-> [Consulta: 26/12/20].
- Zamora, B. (2020), “Manual de estilo”, segunda edición ampliada y revisada por A. Osorio, Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Universidad Francisco Marroquín, Guatemala. Disponible en: <https://epri.ufm.edu/wp-content/uploads/2020/11/Manual-de-estilo-2020-.pdf> [Consulta: octubre de 2020].