

Formación docente en línea: el caso del Profesorado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura-Ciclo

Online teacher formation: the case study of the Language and Literature teachers' training - Cycle

Stella Maris Tapia, Camila Allende Stieg, Nelly Maglianos

Universidad Nacional de Río Negro, Argentina

E-mail: stapia@unrn.edu.ar; camilaastieg@gmail.com; nellymaglianos@gmail.com

Resumen

Este estudio trata sobre la formación de profesores de Lengua y Literatura, y las mediaciones didácticas que se desarrollan durante los procesos de enseñanza y aprendizaje en la modalidad en línea. Se aborda el caso del ciclo de complementación curricular Profesorado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Universidad Nacional de Río Negro como objeto de investigación. Con una metodología cualitativa se analizan mediaciones didácticas en aulas virtuales que dan cuenta de la adaptación de diferentes estrategias y experiencias didácticas a la formación en e-learning. Para ello, se vinculan entrevistas a docentes y documentos institucionales normativos en torno a las prácticas de enseñanza con el objetivo de describir las concepciones sobre interacción, construcción del conocimiento, enseñanza y aprendizaje que posibilitan la formación de profesores en la doble particularidad del entorno en línea y de la especificidad disciplinar en lengua y literatura.

Palabras clave: formación de profesores; mediación didáctica; e-learning; concepciones sobre enseñanza y aprendizaje; prácticas de enseñanza.

Abstract

This study is about the training of Language and Literature teachers, and the pedagogical mediations that are developed during the teaching and learning processes in the online modality. This article addresses the case of the Curricular Complementation Cycle of the Language and Literature teaching career at the National University of Río Negro as the research object. With a qualitative methodology, pedagogical mediations are analyzed in virtual classrooms that account for the adaptation of different strategies and teaching experiences to e-learning training. To achieve this, interviews with teachers and normative institutional documents regarding teaching practices are linked with the objective of describing the conceptions about interaction, knowledge construction, teaching and learning that enable the training of teachers in the double particularity of the online environment and disciplinary specificity in language and literature.

Key words: teacher formation; pedagogical mediation; e-learning; teaching and learning concepts; teaching practices.

Fecha de recepción: Junio 2019 • Aceptado: Octubre 2019

TAPIA, S.M., ALLENDE STIEG, C. Y MAGLIANOS, N. (2020). Formación docente en línea: el caso del Profesorado en Enseñanza de la Lengua y la Literatura-Ciclo *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 20 (11), pp. 59-74.

Introducción

En el proyecto de investigación La formación de profesores mediada por TIC (e-learning): El caso del Ciclo de Complementación - Profesorado en Enseñanza de Lengua y Literatura, UNRN (UNRN, 40-B-538, 2017-2019), procuramos indagar los procesos de enseñanza y aprendizaje en línea y las mediaciones didácticas producidas para la formación de docentes en Lengua y Literatura. El caso que estudiamos es el Profesorado en Enseñanza de Lengua y Literatura (PELL) de la Universidad Nacional de Río Negro, que debe su singularidad al hecho de ser la única carrera en el país ofertada por una universidad pública estatal que otorga el título de Profesor en Lengua y Literatura, dictada íntegramente a distancia en versión e-learning. La caracterización de la modalidad educativa a distancia, con el modelo formativo de e-learning, se basa en la distinción que proponen Area y Adell (2009) a partir del tipo de organización, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje materializados en aulas virtuales. El modelo formativo del PELL da cuenta de las cuatro características señaladas por los autores: las aulas virtuales constituyen el único espacio educativo, no hay encuentro físico entre profesores y alumnos, casi todo el proceso evaluativo es a distancia (a excepción de los exámenes finales de cada asignatura, de carácter presencial) y cobra relevancia la interacción social de estudiantes y docentes mediante recursos virtuales (Area y Adell, 2009: 6).

El PELL se trata de un ciclo de complementación curricular de dos años y medio de duración dirigido a egresados de carreras afines, quienes por contar con un título previo habilitante o supletorio y por la carencia de profesores titulados en Lengua y Literatura en vastas áreas geográficas de nuestro país, ejercen cargos docentes en esa área, en Prácticas del Lenguaje o similares, mayormente en el nivel secundario. En tal sentido, el ejercicio de la docencia en nivel medio constituye un requisito de admisión de los estudiantes.

Las asignaturas —pertenecientes al campo disciplinar específico (en las áreas de literatura y lingüística), al campo pedagógico y a la especialidad de didáctica de la lengua y la literatura— se desarrollan en aulas virtuales cuatrimestrales en las que los docentes utilizan diferentes herramientas orientadas al aprendizaje, la gestión del conocimiento y la publicación de contenidos. Se emplea la plataforma de acceso libre y de código abierto Moodle. Las materias se agrupan, según el plan de estudios, a partir de dos trayectos curriculares que contemplan las carreras previas de los estudiantes, sumando en cada trayecto un total de 864 horas.

Dadas las condiciones de la modalidad a distancia, los procesos de enseñanza y aprendizaje en esta carrera adoptan particularidades tales como: el acceso de una mayor cantidad de estudiantes que excede la cobertura geográfica y poblacional propia de la sede universitaria y supera problemas de tiempo y espacio (Mena, 2010); el desafío de generar propuestas de enseñanza que se adapten a las realidades laborales de estudiantes adultos ya en ejercicio profesional (Litwin, 2003); contextos situados diversos, con tensiones entre las generalidades y las singularidades propias de experiencias de las prácticas (Cuesta, 2011; Tapia, 2018); entre otros aspectos que interpelan la manera en que se concibe la formación de profesores. En este sentido, a partir de la definición de la unidad de análisis mediación didáctica estudiamos las aulas virtuales enfocando las clases, los foros y las correcciones de los textos escritos por los profesores universitarios como prácticas docentes formativas para la preparación de profesores de Lengua y Literatura que ejercen en otros niveles del sistema educativo. Contemplamos el análisis documental de las resoluciones que regulan las condiciones pedagógicas y didácticas de la formación universitaria. Asimismo, la realización de entrevistas a los docentes de

las asignaturas tiene el objetivo de identificar sus sentidos y concepciones acerca de las prácticas de enseñanza en un entorno en línea.

Este trabajo se organiza del siguiente modo, en primer lugar, se presentan la construcción teórica y la metodología que posibilitan y el análisis de las mediaciones didácticas identificadas en las aulas. En segundo lugar, se muestra la sistematización y el análisis de los documentos que la institución fue produciendo para dotar de un cuerpo normativo a la modalidad. En tercer lugar, se describe el análisis de las entrevistas realizadas a distintos docentes. Por último, para integrar algunos resultados obtenidos se vinculan las diferentes dimensiones analizadas.

Marco teórico y metodológico

La teoría general en la que se inscribe esta investigación considera que el conocimiento es una construcción social, producto de interacciones de los individuos en contextos históricos y culturales situados, y que el rol del lenguaje, a través de los instrumentos semióticos (signos y textos), resulta central en la construcción y transmisión de esos conocimientos y para la constitución de los procesos psíquicos humanos. De este modo, articulamos postulados de Vygotski (2008, 2009), Voloshinov (2009), Williams (2009), Bronckart (2007), entre otros. Algunos de los conocimientos verbales adquieren entidad de saber formal (por validación científica) y se organizan en regímenes lógicos, de carácter explícito y generalizado, que se transmiten, mayormente, a través de la educación formal (Bronckart, 2007). A su vez, en los procesos de apropiación y transformación de ese conjunto de conocimientos los individuos pueden reconocer y evaluar los determinismos culturales, “reproducirlos, abstraerse de ellos o combatirlos” (Bronckart, 2007: 49).

Los conceptos de acción, contexto, instrumento semiótico y conocimiento en la interacción permiten esbozar algunas consideraciones que han guiado nuestro estudio a nivel teóricometodológico y que sustentan unas líneas de articulación entre los enfoques etnográfico-educativos y los desarrollos del interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2004 y 2007). Si como afirma Restrepo, “la etnografía se puede definir como la descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente” (2016: 16), radica en el cruce entre la acción de decir y de hacer, y en su posterior textualización por parte del investigador, la posibilidad de comprender los fenómenos sociales:

La descripción de lo que la gente hace y lo que la gente dice que hace no puede traducirse en una preocupación por encontrar incongruencias; más bien, responde a la expectativa que subyace a la etnografía por considerar que los niveles de la acción y de la reflexión sobre la acción, aunque se tensionen, son igualmente importantes cuando se trata de comprender la densidad de la vida social, cualquiera sea el contexto que estemos analizando (Restrepo: 2016: 17).

El conocimiento formal se construye con la interacción entre investigadores y participantes en un intercambio que posibilita la comunicación a través del lenguaje, la comprensión y la transformación de las prácticas y de los conocimientos sobre esas mismas prácticas.

Para interpretar las prácticas docentes en el PELL, hemos recurrido a la observación no participante de aulas virtuales, a la lectura de los documentos institucionales que regulan ese actuar y a la recolección de textos y discursos en los que los docentes se refieren a ese hacer (entrevistas). La observación no participante, que atiende lo no documentado en términos de Rockwell (2009), registró lo cotidiano y las realidades de los intercambios didácticos en cuatro aulas del 2017 del PELL. En

las aulas se reconocieron actividades situadas de intervención docente con finalidades de enseñanza que vehiculizan contenidos para generar aprendizajes. A esas actividades las delimitamos como mediaciones didácticas, articulando el concepto de mediación vigotskiana con los aportes de Prieto Castillo (1994) sobre mediación pedagógica. Este último autor ubica las mediaciones pedagógicas en el orden del lenguaje y los textos que posibilitan la comunicabilidad del conocimiento para generar aprendizajes en los alumnos de nivel universitario. Por su parte, Brocca (2013) y Martín (2015) estudian la mediación didáctica en el ámbito de las aulas virtuales durante la formación. Brocca (2013) contextualiza el término en las teorías comunicativas para postular la interacción comunicativa y revisa los aportes de Wertsch (su relectura de Vigotski) mientras que, según Martín (2015), la mediación didáctica en los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje se hace visible en las estrategias didácticas que profesores y tutores desarrollan. A diferencia de estas dos últimas autoras, definimos la unidad de análisis mediación didáctica como una intervención docente, cuya intencionalidad es la interacción con los estudiantes durante sus procesos de aprendizaje en el contexto del aula virtual como ámbito situado.

Los textos son productos de la actividad de lenguaje, semiotizados en una lengua concreta, en los que se construye e intercambian significados. En esta definición se sigue al interaccionismo sociodiscursivo cuyo modelo de análisis textual (Bronckart, 2007) contempla el análisis del contexto comunicativo, la inscripción en los distintos géneros de la actividad (recuperando aportes de Voloshinov, 2009) y el análisis de la arquitectura textual (atendiendo a la planificación general del escrito), los mecanismos de textualización y los mecanismos de enunciación. Este esquema de análisis fue empleado como método complementario para analizar un muestreo de documentos de las clases y de participaciones en los foros como textos. El análisis de las correcciones como mediaciones didácticas se realizó siguiendo las categorías planteadas en Tapia (2016), distinguiendo diversos objetos de corrección según los objetivos de enseñanza, los géneros textuales, las actividades y los distintos modos en que se corrige en línea (Allende Stieg, 2019).

En relación con los documentos institucionales, entendemos que cada institución es producto de una historia acumulada y rearticulada, de una síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos momentos del pasado (Ezpeleta y Rockwell, 1983). La recopilación de la normativa producida desde el origen de la carrera y de la institución apuntó a dilucidar cómo se concibe la formación, en particular la modalidad a distancia, y qué acciones y visiones operan en la regulación de la enseñanza y del trabajo docente en e-learning. En cuanto a las entrevistas, se procuró indagar en las concepciones de los docentes sobre su propia labor, lo que Rockwell caracteriza como “saberes docentes” o el “conocimiento local [que] se construye en el proceso del trabajo docente, en la relación entre las biografías particulares de los maestros y la historia social e institucional que les toca vivir” (2009: 28) y que desde el interaccionismo sociodiscursivo es identificado como “trabajo interpretado por los actantes” con posterioridad a la realización de la tarea (Bronckart, 2007: 177). Se llevaron a cabo siete entrevistas semidirigidas en torno a los ejes de una matriz que abarcaban los trayectos formativos de los enseñantes y su experiencia previa en la formación en línea, sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, sus intencionalidades didácticas, sus expectativas y necesidades en relación con el contexto institucional y con la carrera en la modalidad. La población de docentes entrevistados fue mayor a la de las aulas observadas para incluir voces que diversifiquen, permitiendo dotar de nuevos sentidos, a los datos obtenidos mediante la observación.

En cuanto a la vinculación entre la normativa explícita acerca del trabajo docente, Rockwell (2009) distingue lo documentado de los procesos que permiten inferir las propagaciones, transferencias, reinterpretaciones y apropiaciones de esos documentos y que originan las transformaciones de las prácticas. Por su parte, Bronckart identifica a estas normativas como el trabajo prescripto, un conjunto de textos cuyo objetivo es planificar, organizar y regular el trabajo a realizar por los actantes (2007: 177). Las preguntas que orientan la articulación entre las normativas institucionales y las concepciones en torno a las prácticas de los trabajadores docentes son qué normas quedan abandonadas, cuáles son reinterpretadas y cuáles son utilizadas según la circunstancia.

En síntesis, se recolectaron datos que fueron relacionados, comparados y contrastados mediante diferentes técnicas y en diversos niveles de análisis: la descripción no participante de aulas virtuales; el análisis textual de clases, de intervenciones en foros y de correcciones como mediaciones didácticas centrales de la interacción en las aulas, el análisis de contenido de documentos institucionales y de entrevistas.

Las aulas y las mediaciones didácticas

La descripción de cuatro aulas de dos asignaturas disciplinares específicas y dos del campo pedagógico de la cursada 2017 permitió detectar diferencias significativas en el uso de los espacios y de las herramientas sin atribuirse en forma directa al área de conocimiento de los docentes de las asignaturas. El uso del espacio para la distribución de las clases junto con sus modos y la carga horaria se visualizan en la página de inicio de cada aula virtual, donde se observa también el calendario, el calificador, los avisos y los foros. En términos generales, cada docente configura su aula y lleva adelante su planificación, decidiendo sobre la presentación de diferentes segmentos de la organización y proponiendo los tiempos programáticos de los aprendizajes (Souto, 1996). Cada profesor tiene la posibilidad de editar su aula para adaptarla según su propio estilo, estrategias y modos de enseñar, de hecho, la comparación de las cuatro aulas permite observar distintas apropiaciones de los espacios de trabajo y de enseñanza. Dentro de esta variedad notamos que las mediaciones didácticas predominantes en las aulas son textos de autoría de los docentes, participación en foros y correcciones de los trabajos escritos por los alumnos.

Los textos de autoría de los docentes (denominados por ellos mismos como “clases” o “documentos base de la clase”) fueron analizados, complementariamente, mediante el análisis textual (Bronckart, 2004 y 2007). En 53 textos se identificó el género textual adoptado, los paratextos relativos a la situación de comunicación y la planificación general del escrito, en una primera instancia. Luego, en una segunda etapa, se completó de modo exhaustivo el análisis de la arquitectura textual (Bronckart, 2004) con una muestra aleatoria constituida por la clase 6 y la clase 11 de cada una de las materias, reconociendo en ellas, además, los mecanismos de textualización y de enunciación. El análisis de los documentos de la clase permitió registrar la heterogeneidad del trabajo autoral en su diversa adscripción genérica. Dos de las profesoras asumieron la escritura de las clases en un género pedagógico, al que podemos reconocerle una organización común de la información que comprende a los paratextos que ubican al lector en la progresión del programa y de la unidad; una introducción que conecta el contenido de enseñanza con las clases previas y plantea el objetivo de aprendizaje; el desarrollo del contenido propiamente dicho, centrado en el comentario de la bibliografía de lectura obligatoria; y un apartado de cierre que propone la consigna de trabajo práctico o de participación

en el foro semanal. Podemos, así, identificar características del género pedagógico que algunos autores llaman “clase virtual”, correspondiente a la normativa institucional acerca de las clases virtuales (Resolución 20/10) que mencionaremos luego. Por su parte, otro docente propone clases de composición ensayística, donde se desarrolla un estilo propio de la crítica literaria, mientras que, por otra parte, la cuarta docente produce textos cercanos a cartas (con fórmulas de encabezamiento y de despedida) en los cuales se presentan anécdotas, comentarios de la bibliografía relacionados con situaciones de la vida diaria, de ese modo, el modelo adoptado es más un diario de lectura personal que una clase virtual como la normada por los documentos institucionales.

El análisis de la arquitectura textual y, en especial, de los mecanismos de asunción de la responsabilidad enunciativa y de la textualización muestra, por parte, que, de las dos primeras docentes, hubo una deliberada intención de dirigirse al destinatario-alumno y planificar de una manera más guiada los modos de leer los textos (tanto los de la clase en sí como los de la bibliografía). En cambio, en los textos que responden a otra clasificación genérica se aprecia un uso amplio y variado de organizadores textuales motivados en el estilo más que en la especificidad de la progresión temática. Del mismo modo, los mecanismos de asunción de la responsabilidad enunciativa parecen obedecer a cuestiones genéricas, como la nula apelación directa al destinatario en los ensayos y las abundantes referencias al enunciador y a sus coordenadas espaciotemporales en los diarios. La heterogeneidad genérica, estilística y en los modos de representación de los mecanismos de enunciación de cada uno de los docentes hablaría de la libertad con la que definen su trabajo en tanto no se ciñen a un paquete estandarizado de cómo es o debe ser cada clase.

Con respecto a las mediaciones didácticas de los docentes a través de los foros, es relevante ubicar cada foro dinámicamente en un contexto situado: el de la clase como acto pedagógico donde la enseñanza convoca y genera aprendizajes (Souto, 1996), y el del aula como espacio de representación en el que la clase tiene lugar. Los foros están vinculados con su intencionalidad didáctica y con su contexto de producción en el marco de una clase y en una asignatura que conlleva un tiempo programático (Souto, 1996), y en una relación intertextual con otros textos presentes en el aula virtual. La descripción general de los foros se abocó a la construcción de categorías que facilitarían la distinción a partir de sus finalidades específicas. Así, se señalaron foros cuya finalidad era debatir en torno a un contenido de enseñanza, también, se observaron otros de presentación para resolver una tarea, establecer un espacio lúdico cuya relación con el contenido de enseñanza se presenta en la apertura o el cierre (por ejemplo, se propone la escritura automática y colectiva de un poema), resolver un problema de escritura (como la planificación de un informe) o una duda en el uso de la lengua normada, foros para canalizar consultas acerca de la realización de un trabajo práctico o un parcial, para negociar la dinámica de trabajo o conformar un grupo para realizar otra tarea. La descripción previa supera, en sus usos, las funcionalidades didácticas de los foros, según Gros Salvar y Adrián (2016): discusión de temas, resolución de problemas y desarrollo de tareas en grupo. Asimismo, resulta necesario distinguir entre la finalidad específica de los foros y una finalidad evaluativa general y subyacente a muchos de ellos que, como algunos de los docentes señalaron en las entrevistas, consiste en realizar el seguimiento de los aprendizajes de los alumnos. Esto coincide con lo normado en los programas de las asignaturas que mencionan, como condición de acreditación para mantener la regularidad del estudiante, la participación y la aprobación de una cantidad o porcentaje determinado de foros. Podemos señalar, por tanto, una finalidad evaluativa general de los foros, explícita en los programas curriculares con los que cada uno de ellos guarda una relación intertextual,

no necesariamente enunciada. Dicha finalidad general explica que cada intervención de los alumnos materializada en un texto procure dar cuenta de una forma de apropiación de los conocimientos en vistas a una evaluación. En varios textos de los estudiantes se reconocen ciertas intencionalidades, como demostrar lecturas realizadas y articuladas mediante cita, paráfrasis o reformulación de bibliografía, de documentos de las clases o de las voces de los sujetos que intervinieron en los foros previamente. En síntesis, constituyen formas diversas de presentar ante otros (el docente y los compañeros) que tales aprendizajes se produjeron. La finalidad general evaluativa se vincula implícitamente con los contenidos de enseñanza de la asignatura, mientras que otras finalidades se enuncian en el texto del docente que configura la apertura de cada foro particular.

En un plano temporal, al interior de cada foro el reconocimiento de momentos se corresponde de la siguiente manera: el primero de ellos, con la apertura; luego, el desarrollo (prolongado con intervenciones de alumnos o alternando textos de alumnos y docentes entre una y dos semanas); y, solo en algunos casos, un momento conclusivo o de cierre. Estos segmentos convergen con la dimensión temporal programática: las intervenciones de docentes y alumnos que conforman el desarrollo se sostienen desde la apertura de cada foro hasta que queda inactivo porque ya nadie participa o bien porque el docente o un alumno (designado por el grupo, por el docente o, menos frecuentemente aún, por iniciativa personal) participa, conforme a una fecha establecida previamente, con algún texto de carácter conclusivo que retoma o sintetiza los contenidos temáticos anteriores. Resulta pertinente señalar que, por una parte, en los foros de frecuencia semanal es mayoritaria una única intervención por estudiante, mientras que la cantidad de participaciones de cada profesor no denota regularidades, por ejemplo, un mismo docente interviene al final del período temporal, responde uno a uno los textos de cada alumno con frecuencia diaria o lo hace cada dos o tres textos de los alumnos en los distintos foros de su asignatura, obedeciendo esta aparente falta de regularidad a una lógica que no corresponde a la de la temporalidad, sino a una intencionalidad didáctica específica.

En cuanto a la dimensión dialógica del foro y a la percepción o no de la participación relacional para un destinatario en los textos que conforman las intervenciones de las respuestas, siguiendo a Voloshinov (2009), consideramos que cualquier enunciado es siempre dialógico y orientado hacia una respuesta activa de otro. Esta dimensión dialógica se asocia con la representación de sí mismo y de los sujetos lectores del foro (alumnos, docente y pares) construida en la intervención como enunciador y concretada en la planificación general del escrito (incorporando o no los saludos, las fórmulas de cortesía, la despedida, la firma) y en la selección de determinados mecanismos de asunción de la responsabilidad enunciativa. Las representaciones del enunciador y de los destinatarios se vinculan con el dominio del modelo genérico de producción en el foro (en tanto actividad social: la carta formal, el mensaje de chat, la exposición breve en una clase presencial, otros foros previos en los que el enunciador haya participado), el conocimiento y la apropiación de reglas de etiqueta, la noción de la presencia o ausencia del contexto compartido en el que se produce la escritura, en tanto se participa de una comunicación asincrónica, y la presencia emocional (Cleveland-Innes y Campbell, 2012) de la que dan cuenta marcadores de implicancia afectiva en relación con el contenido de enseñanza, el contexto en el que se trabaja, la dificultad para resolver la intervención o para planificar el texto escrito, entre otros factores que influyen en los aprendizajes.

Las correcciones realizadas por los docentes a los textos de los alumnos (parciales, trabajos prácticos) constituyen un tercer modo de mediación didáctica que forma parte de los procesos de

enseñanza y de aprendizaje, y en cuyo análisis nos detendremos en particular. Conciernen a una de las mediaciones didácticas privilegiadas por los docentes para comunicarse con sus alumnos, como veremos luego al analizar las entrevistas. Para estudiar esta mediación se conformó una muestra que privilegió asignaturas del área disciplinar y una asignatura del área pedagógica. Dado que en una de las aulas observadas no hubo textos escritos por los alumnos y corregidos por la docente, sino que toda la comunicación se realizó a través de foros, seleccionamos otra asignatura que contemplase la descripción del sistema formal de la lengua. De este modo, esperábamos registrar diversidades en los objetos de enseñanza con la hipótesis de que permitiría describir objetos de corrección diversos. Luego de recolectarlos, enumeramos los textos y los categorizamos según diferentes tipos de actividades (lectura, escritura) y tareas (señalamiento, sistematización, articulación, redacción) en los distintos géneros pedagógicos (trabajos prácticos y parciales) correspondientes a las distintas consignas (Riestra, 2008; Tapia, 2014 y 2016). Los tipos de trabajo, los géneros textuales en los que se inscriben, la cantidad y los modos de enunciación de las consignas, la cantidad, tema y foco de las correcciones en cada una de las cuatro materias se presentaron de forma variable y heterogénea. También identificamos heterogeneidad en qué se corrige y cómo se realiza esa corrección en cada una de las asignaturas sin que haya una vinculación directa o una sistematicidad entre el tipo de actividad, tarea, consigna o género textual y el modo de corregir.

En las aulas virtuales, las correcciones consistieron en retroalimentaciones y devoluciones sobre las producciones de los estudiantes en dos instancias: en los espacios configurados para la devolución de las tareas con “comentarios de retroalimentación”, donde resultaron textos autónomos escritos por los profesores en apartados separados, y con la edición y reescritura de los archivos enviados por los estudiantes, conformando textos dependientes de estos últimos, operacionalizados mediante la función comentario, el control de cambio, el resaltado o la inclusión parentética, entre otros modos. Se observó dentro del área de literatura que las correcciones de una de las materias se centraban en los contenidos del escrito, fomentando la escritura personal de los alumnos en relación con las teorías literarias desarrolladas. En este sentido, el docente armaba devoluciones en textos independientes de forma ensayística en respuesta a cada escrito de los alumnos. En cambio, en otra materia del área literaria la docente intervenía sobre el escrito del alumno realizando, en términos de Tapia (2016), correcciones globales (procedimentales), correcciones de sentido (coherencia del texto) y correcciones sobre la forma (puntuación, morfosintaxis, léxico y ortografía). Esas correcciones implicaban marcas, como el resaltado de palabras o letras para señalar corrección de ortografía; la función control de cambios para tachar e introducir enunciados en letra roja sobre los enunciados de los alumnos (como por ejemplo: “Trabajar más las citas para que la respuesta sea consistente, y no mera acumulación de episodios ejemplificantes”, “¡Muy bien resumido, y muy claro!”) para acotar sobre el contenido y modificar con comentarios al margen en los que se explicitaban enunciados evaluativos, por ejemplo: “Además, debe señalarse que Sarmiento cita mal este pasaje en francés, por eso para Piglia es índice de los “malos entendidos latinoamericanos”, en el sentido de citar mal la cultura europea”, “Desarrollar un poco más”. En otra materia disciplinar también se intervino sobre los textos de los alumnos, donde identificamos correcciones globales (procedimentales), de sentido (coherencia) y de forma (puntuación, morfosintaxis y ortografía), mediante marcas (resaltado en amarillo), función control de cambios y comentarios al margen, generalmente enfocados, estos últimos, en el contenido. Por último, se observó que otra materia del área pedagógica utilizó textos autónomos para dar las devoluciones, centrándose en el contenido, sin embargo, adoptó un género

textual cercano a una esquila.

A las categorías que inicialmente se usaron en el análisis (Tapia, 2016) hubo que sumarles otras que permitieran explicar procesos específicos de la escritura mediada por computadora. Es por eso que se introdujeron los comentarios, como enunciados; los resaltados, como marcas; y los controles de cambios, como enmiendas. Sobre esto último encontramos, como un aporte de este proceso de investigación (Allende Stieg, 2019), que se requiere un modo particular de visibilización desde los sistemas operativos en los diferentes ordenadores, porque no todos son compatibles. Por ejemplo, en Windows y Linux se ven los cambios y los comentarios al margen, pero en los celulares (con sistema operativo Android), no. Como la modalidad a distancia implica el hecho de que se desconoce con qué sistema operativo se conecta el alumno, detectamos un problema tecnológico de consecuencias didácticas.

El análisis de las correcciones como mediación didáctica posibilitó reconocer cuáles son los objetos de corrección en la formación de futuros docentes de Lengua y Literatura. Así, observamos cuán heterogéneo es, en esta carrera de formación docente, el lugar de importancia que se le asigna a la lengua y, en particular, a su uso en un plano normativo para atender a las producciones de los estudiantes, pese a estar formando a quienes enseñarán estas cuestiones en otros niveles educativos. Podemos señalar que las diferentes formas de interacción muestran una variedad de alternativas en los modos de corregir y estas posibilidades, en muchos momentos, dependen de los objetivos didácticos y de la racionalidad pedagógica, en otras palabras, lo que cada docente considera fundamental como enseñanza y aprendizaje en la materia.

A modo de síntesis, señalamos la diversidad en las prácticas y estrategias docentes como característica común observada en las aulas y en las distintas mediaciones didácticas analizadas. Con respecto a estas, su variedad quizás se deba a que la mayor parte de los documentos institucionales normativos acerca de la modalidad enfoca aspectos organizacionales, como desarrollamos a continuación.

Los documentos institucionales: el marco normativo de la labor docente

En un primer momento, recolectamos y sistematizamos los documentos institucionales referidos a la modalidad a distancia en el período comprendido entre el 2008 (año de creación de la universidad) y diciembre de 2017, fecha que hemos tomado como corte tanto por corresponderse al año lectivo de las aulas observadas como a la formulación del documento definitivo del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) para su posterior aprobación por parte del Consejo Superior de Docencia, Extensión y Vida Estudiantil de la Universidad Nacional de Río Negro y su acreditación ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). En un segundo proceso, que implicó el análisis de contenido de los documentos, identificamos cuatro temas referidos por los textos de forma no excluyente: la dimensión organizativa que atañe al funcionamiento de la institución, la dimensión organizativa que alude a cuestiones académicas, la dimensión didáctico-pedagógica y la dimensión tecnológica. Esto permitió ubicar dos momentos en la producción de documentos que prescriben el trabajo institucionalmente, un proceso de conformación del modelo didáctico, seguido por su consolidación con modificaciones que apuntan a lo institucional organizativo y a lo tecnológico.

En el período de conformación y normativización que ubicamos entre 2008 y 2011, se crearon las carreras virtuales junto con las prácticas docentes, desarrolladas de manera paralela a la producción de las reglamentaciones que definen y distribuyen roles y tareas, entre ellas, pedagógicas. Entre 2008 y 2010, identificamos once resoluciones rectorales, las primeras de ellas (45, 46, 47 y 48) dan origen a las carreras denominadas en ese entonces “virtuales”, todos los casos pertenecen a los ciclos de complementación curricular: el Profesorado en Enseñanza de Nivel Medio y Superior en Ciencias (con orientación en Matemática, Biología, Física o Química), el Profesorado en Enseñanza de Lengua y Literatura, la Licenciatura en Educación Inicial y la Licenciatura en Educación Básica. La Resolución 94/08 aborda tres de las dimensiones previamente mencionadas, a nivel organizativo-institucional, delimita tareas de quien gestiona la plataforma; a nivel académico, define la “modalidad de enseñanza virtual”, diferencia funciones entre profesor e instructor (aspecto que nunca se distinguió en la práctica) y delimita tareas para el tutor virtual; a nivel pedagógico y didáctico designa los componentes de la clase virtual como texto y obliga al instructor a abrir, coordinar y cerrar un foro temático semanal, realizar un plan de trabajo e integrar mesas de exámenes finales a los que regla con carácter presencial y escrito. Con respecto a las clases, el citado documento indica que se trata de una comunicación semanal que “actúa como guía y estímulo para los alumnos. En dicha comunicación se deben presentar el tema, desarrollar los núcleos conceptuales básicos y proponer guías de lecturas, actividades, etc.” (Resolución UNRN 94/08).

La Resolución 550/09 crea el Programa de Educación Mediado por las Tecnologías de la Información y la Educación (PEMTIC) como responsable de la modalidad en vinculación con las tres sedes de la universidad, por lo que se centra en aspectos de la organización institucional. La Resolución 20/10, en cambio, retoma los tres ejes de la 94/08, esto es lo organizacional (en su vertiente institucional y en su aspecto académico) y lo didáctico, en tanto que delimita la tarea de quien gestiona el campus virtual, establece las tareas para los docentes y tutores, agrega la figura de coordinador de la carrera (que funcionaba en la práctica desde el año 2008 pero que no estaba establecida normativamente) y repite las condiciones didáctico-pedagógicas reguladas previamente acerca de clases, foros, plan de trabajo y mesas de exámenes de las asignaturas. En 2010 por Resolución 598 se determina la función del PEMTIC y su interrelación de “carácter transversal” con las sedes. La 569/11 amplía sus potestades y le atribuye la responsabilidad en la selección del soporte tecnológico y digital. Ninguna de las resoluciones anteriores se refiere particularmente al tipo de plataforma, excepto por lo que se infiere a partir de la definición del rol del webmaster como administrador del campus y soporte técnico de lo que allí sucede, y, como vimos en la última resolución, asignarle la responsabilidad en la toma de decisiones al PEMTIC. Entre 2012 y 2014, si bien se formulan algunas reglamentaciones complementarias, no se producen transformaciones en los ejes relevados. Tres hitos señalan el 2014 como un momento de transición hacia el nuevo período. El primero de ellos, a nivel tecnológico, consiste en la incorporación paulatina de Moodle para cursos de formación continua a distancia, luego para aulas de anexo o apoyo a la cursada presencial (Area y Adell, 2009) y, finalmente, para las carreras en modalidad e-learning. El segundo signo de la consolidación del modelo a nivel institucional lo constituye la formulación del reglamento de condiciones de uso del campus virtual. El tercer aspecto es el dictado de un único calendario académico institucional que contempla períodos diferenciados pero integrados para la modalidad (hasta 2013 hubo dos calendarios académicos paralelos, uno de los cuales era específico para educación a distancia). En este tercer aspecto de índole organizacional de la institución vemos la voluntad de incorporar las especificidades de la formación a

distancia con una mirada integral de la universidad, en lugar de la concepción subsidiaria que parecía subyacer a un calendario académico central, con fechas para la modalidad tradicional de enseñanza, y un calendario académico complementario para la educación a distancia.

En el período comprendido entre 2014 y 2017 se consolida el modelo pedagógico, aunque se observan numerosas transformaciones organizacionales y tecnológicas cuyas consecuencias devienen en modificaciones en las prácticas didácticas, por ejemplo, mediante la mutación de la plataforma —el 25 de febrero de 2015 los docentes de PELL son incorporados para dictar sus asignaturas en Moodle—. La Resolución del Consejo de Extensión y Vida Estudiantil (CDEyVE) 41/14 establece las condiciones de uso del campus, al que define como “recurso institucional con fines educativos” y la del Consejo de Programación y Gestión Estratégica 11/14 crea la Dirección de Educación a Distancia que reemplaza al PEMTIC, determina su organigrama y unidades a nivel institucional y, en relación con el aspecto académico, le asigna la función de “Intervenir en la planificación, conducción y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje”. Durante este período no se halla en la reglamentación contenido temático que atañe a cuestiones pedagógicas o didácticas, por lo que continúan vigentes las normas que rigen al quehacer docente en las aulas, mientras que se modifican en diferente medida las condiciones institucionales y tecnológicas en las que se desarrolla.

El tercer período que identificamos es el proceso de creación del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED) a partir de la Resolución 2641-E del Ministerio de Educación y Deportes del 13 de junio de 2017. Este proceso se configura de manera paralela con el proyecto de investigación UNRN 40-B-538, en tanto que el SIED deriva del ordenamiento y la sistematización documental realizada en el marco de dicho proyecto. Señalamos que este nuevo proceso de reordenamiento y reglamentación en los documentos institucionales normativos y en el diseño del organigrama de la modalidad podría tener consecuencias en las prácticas, no obstante, esto excede el corte temporal establecido para el presente estudio.

Cómo los docentes describen lo que hacen: las entrevistas

Las entrevistas fueron analizadas siguiendo seis categorías que resignificaron las preguntas formuladas a partir de la matriz inicial. En primer lugar, se identificaron las trayectorias formativas de los docentes y su vinculación (formal o informal) con la educación a distancia, además de la incorporación de cada uno en la carrera y los modos en los que fue internalizando o integrándose a las prácticas docentes allí desarrolladas. En segundo lugar, se reconocieron los segmentos de las entrevistas en donde se alude a las representaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y a la especificidad de la enseñanza en línea; vinculados con estos, se revisaron cuáles eran las mediaciones didácticas, actividades y estrategias mencionadas puestas en relación con los objetivos que cada docente indicó como los específicos de su materia. Las otras dos categorías atendían a dimensiones institucionales, enfocando, por una parte, las necesidades y, por otra parte, las percepciones acerca de los roles organizativos que favorecen u obstaculizan el trabajo docente.

En relación con sus trayectorias formativas los docentes manifestaron que no tenían formación específica ni experiencia previa en docencia para la educación a distancia al momento de ingresar al PELL, a excepción de una docente que había realizado sus estudios de maestría en e-learning. Mayormente cada profesor tenía algún antecedente como alumno en modalidad a distancia, pero

la selección e incorporación en la carrera respondía a criterios de formación disciplinar. Algunos manifestaron que pudieron realizar, valorándolo positivamente, un curso sobre el uso de la plataforma Moodle brindado por la universidad. Todos los docentes identificaron que la preparación para el trabajo específico en la institución y en la modalidad fue adquirida en la práctica, mientras que unos pocos entrevistados señalaron a la primera directora de la carrera como la responsable de transferir los conocimientos acerca del plan de estudio, sus alcances y los objetivos de la modalidad, la mayoría mencionó el intercambio con los colegas como fuente de información. Por otra parte, ninguno de los entrevistados aludió a la normativa institucional accesible en la página web de la universidad ni al área de Educación a Distancia (organizada primero como Programa y luego como Dirección) como contacto con la documentación sobre la carrera y la modalidad que, como desarrollamos antes, se desplegó en la conformación institucional con abundancia en el período 2008-2014, y en la que identificamos los roles docentes y no docentes, los alcances de la tarea de enseñanza, las distintas obligaciones de los agentes involucrados.

Las respuestas no dan cuenta de que subyazca una teoría sobre la enseñanza y el aprendizaje en particular a las prácticas docentes, por lo menos no se la explicita de una forma consciente. Inferimos, en cambio, preocupaciones específicas por la formación en línea con dos vertientes principales; primero, la gestión de un intercambio fluido con los estudiantes a través del diálogo mediado en los foros (que se califica como “ida y vuelta”, “retroalimentación”, una necesidad de reponer los contextos y modalizar las correcciones) como un rasgo diferente de lo que sucede en la formación presencial; segundo, la conciencia de la reflexión acerca de la propia práctica. Sobre este último aspecto, destacamos las palabras de una de las entrevistadas:

(...) me dio la sensación de que el profesor que está al frente de un espacio virtual genera un grado de reflexión muy consciente respecto de lo que hace y que lo puede transmitir de una manera que realmente es muy productiva. (...) A veces eran cuestiones referidas a usar ciertas herramientas, a veces eran cuestiones más generales de organización y cómo enfrentar situaciones y demás, que me lo transmitieron de una manera tan clara que yo no lo había sentido así, por ejemplo, dando clases presenciales, donde por ahí noto que uno no somete tanto a reflexión lo que hace, entonces tampoco lo transmite con los colegas, no lo puede transmitir tan conscientemente, tan articuladamente. Entonces, para mí eso fue fundamental.

La docente citada no solo contrasta la modalidad en línea con la presencialidad, sino que pone en relieve los procesos didácticos que remiten al reconocimiento de estrategias y de saberes experienciales, socializados con los colegas, reforzando la percepción de que es el colectivo de docentes universitarios el que construye el conocimiento a partir de la reflexión en torno a la propia práctica.

Las mediaciones didácticas, mencionadas por los docentes en las entrevistas, son las participaciones en los foros con intervenciones muy planificadas para guiar las respuestas de los alumnos y las correcciones detalladas en sus tareas. Asimismo, señalan el proceso de selección de bibliografía, que implica la inserción de vínculos a lecturas y, en algunos casos, la inserción de videos (cuando se los mencionan, la actividad a la que se los asocia se asemeja a la lectura). Solo dos docentes refieren los trabajos grupales o colaborativos a través de foros o documentos compartidos como estrategia utilizada con una intencionalidad de aprendizaje. En relación con los objetivos procurados por las materias, la referencia constante es a la práctica docente de los propios estudiantes como profesores en la escuela secundaria, de allí los modos de concebir a la enseñanza de las asignaturas

universitarias con una intencionalidad manifiestamente instrumental, como “dar herramientas para trabajar la cotidianidad del aula” (docente 2), “ofrecer herramientas que podían contribuir a mejorar las prácticas de enseñanza en la escuela media” (docente 3), “la reflexión sobre textos canónicos como problemáticas para llevar al aula” (docente 4), “deconstruir y criticar reflexivamente prácticas desarrolladas desde instrumentos teóricos [para que puedan] definir autónoma y sólidamente una posición en torno a los objetos de enseñanza” (docente 5); “desnaturalizar las prácticas, deconstruirlas y reflexionar críticamente” (docente 6).

En cuanto a la dimensión institucional, las respuestas oscilan entre dos polos: el reconocimiento del trabajo colectivo y del intercambio grupal en el equipo de docentes y la soledad en las aulas virtuales. No se destacan en particular roles institucionales acompañando el trabajo docente (director de carrera, área de educación a distancia, tutores) y se indica que no hay devoluciones institucionales que evalúen el desarrollo de ese trabajo o que funcionen como acompañamientos pedagógicos. Es marcado el silencio en torno al rol del tutor, cuando no se enuncia explícitamente que se desconoce la existencia de esa figura.

El análisis de las entrevistas, en síntesis, da cuenta de que las preocupaciones de los docentes apuntan más a la mediación didáctica en las asignaturas para adaptar cuestiones que en la presencialidad resultan naturalizadas (como el diálogo en la clase y las correcciones) que al conocimiento y la demanda de teorías generales sobre el aprendizaje, sobre la educación a distancia y sobre sus dimensiones institucionales. Centrados en los destinatarios específicos como docentes en ejercicio, la formación adopta tintes instrumentales que contemplan las prácticas de enseñanza de los estudiantes en otros niveles educativos: los docentes universitarios describen con detalle sus estrategias de enseñanza y las actividades que promueven en sus clases. Si bien abordan la importancia del grupo de colegas frente a la aparente soledad de las aulas virtuales, no mencionan la documentación ni el organigrama institucional como condiciones que posibiliten o faciliten su tarea. En muchos casos desconocen estos aspectos organizacionales o identifican a los colegas más cercanos como los que les propiciaron los conocimientos tanto acerca de estas cuestiones como del uso de la plataforma y de sus posibilidades.

Algunas articulaciones entre las prácticas docentes, lo dicho sobre el trabajo y la normativa que lo regula

Las prácticas cotidianas en las aulas virtuales constituyen un saber docente (Rockwell, 2009) que los profesores pueden explicar y socializar con sus colegas, y que reinterpreta o elude la producción normativa que las encuadra. Se basan en los saberes docentes sobre sus disciplinas y sobre configuraciones metodológicas particulares que atienden la definición de los destinatarios de la carrera y de los objetivos vinculados con la enseñanza de Lengua y Literatura como disciplina escolar. Estas prácticas no se enmarcan explícitamente en teorías específicas sobre la enseñanza ni el aprendizaje que se revelen en las entrevistas. Del mismo modo, tampoco se asientan en una biografía personal que dé cuenta de formación previa o trayectoria en educación a distancia en modalidad e-learning. No se ciñen ni limitan a las indicaciones que la institución produce sobre contenidos didácticos, aunque, por otra parte, contemplando la totalidad de normativa implicada a la modalidad, la regulación sobre aspectos de la enseñanza es muy escasa y restringida a los componentes del texto llamado clase y a la obligatoriedad de abrir y cerrar un foro semanalmente. Hemos referido que los textos de autoría de los propios docentes, denominados clases, no responden a un único modelo genérico. De este

modo, algunos siguen la progresión temática sugerida en las resoluciones prescriptivas (presentación del tema, desarrollo de los núcleos conceptuales básicos y propuesta de actividades o guía de lectura), aunque esta norma se actualiza y reinterpreta agregando más información (paratextos, contenidos temáticos diferentes a partir de las lecturas) en algunos casos y, en otros, se abandona para responder a una enunciación diferente.

Un factor decisivo en los motivos de la incorporación de los docentes a la carrera es el conocimiento disciplinar antes que las habilidades para el dominio de instrumentos tecnológicos o las competencias y experiencia en la especificidad pedagógica del e-learning. Este criterio tampoco se refiere en la documentación institucional sobre la modalidad. Las condiciones de soledad del aula y la falta de contacto personal, habitualmente atribuidas a la educación a distancia por oposición a la formación presencial, encuentran un alivio en la consolidación del trabajo en grupo entre colegas. Sin embargo, el trabajo grupal entre alumnos no se considera, particularmente, una estrategia de aprendizaje para privilegiar en las aulas. El contacto y el diálogo de los docentes con los alumnos se desarrollan a través de los foros, para los que se pautan intervenciones muy planificadas a través de devoluciones y correcciones de los trabajos prácticos, de allí que sean las dos mediaciones didácticas mencionadas con mayor asiduidad en las entrevistas.

Conclusiones

La observación de las aulas virtuales de PELL y el análisis de las mediaciones didácticas que en ellas se desarrollan nos han permitido reconocer diversidades en las prácticas docentes. La heterogeneidad de las estrategias de enseñanza, el predominio de la intencionalidad didáctica que cada profesor imprime a su materia y a su disciplina, el uso de los foros conforme a finalidades muy variadas, la indeterminación genérica de los textos de autoría de los profesores, la versatilidad de los objetos de corrección y de la forma en que se corrige dan cuenta de la riqueza y la creatividad en la tarea docente.

El registro de los saberes docentes que sustentan estas prácticas a partir de la observación llevada a cabo en las aulas virtuales y la resignificación de los sentidos atribuidos al trabajo docente en el marco de las entrevistas enfocan concepciones de los alumnos como sujetos de los aprendizajes en un contexto situado, protagonistas de su desarrollo formativo en relación con unos contenidos disciplinares a partir de los cuales los profesores procuran dialogar. El análisis muestra que (antes que teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, antes que un sólido dominio de las tecnologías que permiten los aprendizajes a distancia en la formación e-learning y antes que las adaptaciones institucionales para encuadrar esta modalidad) lo que constituye el centro de la preocupación didáctica de los docentes es (continúa siendo) la triangulación entre contenidos disciplinares, enseñantes y alumnos. El desafío es cómo integrar en estas prácticas universitarias todas las dimensiones en una mirada que respete la especificidad disciplinar, la creatividad heterogénea de la labor del profesor y la consideración del estudiante como centro de los procesos de aprendizaje, pero que también incorpore los desarrollos innovadores sobre pedagogía, en particular, los conocimientos sobre e-learning, contemplando que se trata de la formación de los docentes del siglo XXI, un siglo de vertiginosas transformaciones en los medios y modos de comunicarse.

Fuentes institucionales

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN (2017). Resolución 2641/E. Recuperado de: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=275872>

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO NEGRO (2009-2019). Digesto. Normativas. Repositorio Institucional Digital de la Universidad Nacional de Río Negro. Recuperado de: <https://rid.unrn.edu.ar/jspui/handle/20.500.12049/237>

Referencias bibliográficas

ALLENDE STIEG, E. C. (2019). Corregir textos escritos durante la formación en línea de profesores de Lengua y Literatura: ¿una mediación didáctica? Ponencia presentada en: III Congreso de la Delegación Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y IX Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica. La Plata, Argentina: Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

AREA, M.; ADELL, J. (2009). E-learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En PABLOS, J. D. (Coord.). Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Málaga: Aljibe, 391-424.

BROCCA, D. (2013). Las características de la comunicación didáctica en entornos virtuales de aprendizaje. Dos propuestas educativas virtuales en el marco de la Maestría en Procesos Educativos mediados por Tecnologías-UNC. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Córdoba. Maestría en Procesos Educativos Mediadados por Tecnologías, CEA. Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1943/Tesis%20Maestria%20final-%20Rep%20Univ%20-%20Ansenuza.pdf?sequence=1>

BRONCKART, J. P. (2004). Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo. Madrid: FIA.

BRONCKART, J. P. (2007). Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

CLEVELAND- INNES, M.; CAMPBELL, P. (2012). Emotional presence, learning and the online learning environment. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(4), 269-292. Recuperado de: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i4.1234>

CUESTA, C. (2011). Lengua y Literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza. Tesis de doctorado. Universidad de La Plata. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, 37, julio –septiembre de 1983, 70-80.

GROS SALVAT, B.; ADRIÁN, M. (2016). Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer las actividades colaborativas en la enseñanza superior. *Education in The Knowledge Society*, 5(1). Recuperado: [//revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/14357](http://revistas.usal.es/index.php/revistatesi/article/view/14357)

LITWIN, E. (2000). La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa. Buenos Aires: Amorrortu.

MARTÍN, M. (2015). Mediación Didáctica y Entornos Virtuales: La construcción de las relaciones didácticas en entornos mediados por tecnologías en Educación Superior. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de

La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1256/te.1256.pdf>

MENA, M. (2010). El diseño de proyectos de educación a distancia. Buenos Aires: La Crujía.

PRIETO CASTILLO, A. (1994). La mediación pedagógica en el espacio de la educación universitaria. Ponencia en Seminario Internacional: Tecnología Educativa en el contexto latinoamericano. Ciudad de México, 14 al 18 de marzo de 1994. Publicada en Revista Electrónica Tecnología e Investigación Educativa, (25). Recuperado de: <http://investigacion.ilce.edu.mx/stx.asp?id=2611&db=&ver=>

RESTREPO, E. (2016). Etnografía: alcances, técnicas y éticas. Popayán: Envió.

RIESTRA, D. (2008). Las consignas de enseñanza de la Lengua. Buenos Aires: Miño y Dávila.

ROCKWELL, E. (2009). La experiencia etnográfica. Buenos Aires: Paidós.

SOUTO, M. (1996). La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En CAMILLONI, A. et al., Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós, 117-155.

TAPIA, S. M. (2014). La corrección de textos escritos: qué, cómo y para qué se corrige en Lengua. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina. Defendida el 19 de diciembre de 2014.

TAPIA, S. M. (2016). La corrección de textos escritos. Qué, cómo y para qué se corrige en Lengua. Buenos Aires: Miño y Dávila.

TAPIA, S. M. (2018). Escribir las prácticas docentes en aulas virtuales: voces y contextos diversos, problemas comunes. Ponencia presentada en: VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía “La innovación y el Futuro de la Educación para un Mundo Plural”. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero y Sociedad Española de Pedagogía.

VIGOTSKI, L. (2008). [1930 edición en ruso]. El método instrumental en Psicología. Schneuwly, B. y Bronckart, J.-P. (Coords.), Vigotski hoy. Madrid: Ed. Popular, 33-39.

VIGOTSKI, L. S. (2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Crítica.

VOLOSHINOV, V. (2009). El marxismo y la filosofía del lenguaje. Buenos Aires: Godot.

WILLIAMS, R. (2009). Marxismo y literatura. Buenos Aires: Las cuarenta.