

Docencia universitaria virtual y demandas de escritura: Un nuevo desafío de alfabetización

Silvia Scarafia y María de los Reyes Constenla

Instituto Universitario Aeronáutico

E-mail: sscarafia@iua.edu.ar; rconstenla@iua.edu.ar

Resumen

El advenimiento de la cultura digital plantea a la docencia universitaria un nuevo desafío de alfabetización debido a que los entornos virtuales de aprendizaje requieren un tratamiento textual particular y ponen a prueba la competencia comunicativa de los profesores para ejercer su tarea apoyándose en la escritura. Los expertos en áreas de conocimiento disciplinar que tradicionalmente enseñaron a través de la interacción oral, asumen hoy un nuevo rol: el de autores de textos electrónicos. En tiempos de Internet, el escenario académico se complejiza volviéndose hiper e intertextual. A los profesores se les reclama un comportamiento discursivo versátil, variado, intensamente mediado y polifónico para el cual, en la mayoría de los casos, no han sido suficientemente formados. De ahí la necesidad de un acompañamiento profesional que les ayude a fortalecer las competencias lingüística, sociodiscursiva y pragmática involucradas en la comunicación didáctica mediada por tecnologías.

Palabras clave

Cultura digital, Docencia universitaria, Lenguaje multimodal, Competencia comunicativa, Comportamiento discursivo

Abstract

The advent of digital culture to university teaching poses a new challenge of literacy due to virtual learning environments require a particular textual treatment and test communicative competence of teachers to carry out their work by relying on the writing. Experts in areas that traditionally disciplinary knowledge taught through oral interaction, now assume a new role: that of authors of electronic texts. In the Internet, the academic scene is becoming more complex, hyper-and intertextual. The teachers are demanding a versatile discursive behavior varied, heavily mediated and polyphonic for which, in most cases have not been sufficiently trained. Hence the need for professional support to help them build language skills, and pragmatic sociodiscursive involved in teaching communication mediated by technology.

Key words

Digital culture, University teaching, Multimodal language, Communicative competence, Discursive behavior

Lenguaje y enseñanza

Afirmar que la práctica de la enseñanza y las prácticas del lenguaje guardan entre sí una estrecha relación tal vez resulte una obviedad y por lo tanto parezca no prometer ningún debate interesante. En el ámbito académico existe consenso al respecto y también se asume como un supuesto en la comunidad docente de todos los niveles y modalidades educativos que la producción, transmisión y transformación del conocimiento está mediada por el lenguaje y que todo hecho educativo es a la vez un hecho de comunicación, con o sin utilización de medios.

“Hablar, escribir, leer, pensar, decir, escuchar, son cosas que los docentes hacen permanentemente durante su trabajo. Antes, en el transcurso o después de la enseñanza, todos los que hacen de la educación escolar un oficio, una profesión, un saber práctico o su principal actividad laboral, producen textos diversos y para distintos destinatarios [...] Más allá de la materia particular que enseñen, del lugar geográfico en el que se desempeñen, del nivel o modalidad educativos en la que revistan, todos los docentes escriben, leen, piensan, dicen y escuchan. A través de esas acciones, trabajan con palabras, ideas, discursos, valores y saberes[...].” (Ramírez Sánchez, 2011).

Los aportes de Teun van Dijk, entre otros autores que indagan los fenómenos de la comunicación interpersonal, permiten aseverar que la interacción social en cualquier campo de la praxis humana se produce principalmente a través del lenguaje. Los estudios de Lev Vigotsky han demostrado el lugar que ocupa la palabra en la interacción educativa atravesada por la mediación lingüística. En la tradición de los estudios que vincularon el lenguaje con la educación, otros autores -Basil Bernstein, Daniel Prieto Castillo y Börje Holmberg, por ejemplo- avanzaron en el análisis y caracterización del discurso pedagógico y la comunicación didáctica conformada, como se sabe, como un campo específico de producción, recepción y circulación de textos circunscriptos por géneros y reglas en los que se encuadran las prácticas. Las de enseñanza, las de transmisión, las de interacción, esto es, aquéllas que vinculan al docente con el alumno en intercambios soportados por textos verbales orales y escritos, hoy progresivamente mixturados entre sí y con otros lenguajes en entornos comunicativos mediados por tecnología.

Una sólida tradición en el área del análisis del discurso, la sociología, la antropología, la filosofía política, la historia de la cultura y otras disciplinas que confluyen en el estudio de las ciencias sociales -Pierre Bourdieu y Roger Chartier, entre otros- se ha ocupado de analizar la relación entre discurso y poder y ha demostrado la centralidad de la escritura en la cultura letrada. Situados en esa perspectiva, resulta sencillo advertir las consecuencias que arroja para los sujetos “saber” o “no saber” leer y escribir, así como admitir que existe una dimensión política en la tarea de alfabetizar, ya que el pleno desarrollo de la capacidad de hablar, escuchar, leer y escribir, en buena medida

delimita para las personas el repertorio posible de sus posicionamientos sociales y, por ende, de sus opciones de mayor o menor inclusión cultural y laboral.

La afirmación anterior, de alcance general, vale para el caso particular de los sujetos que ejercen la docencia universitaria, ya que “permanecer” -para los que están- o “ingresar” -para los aspirantes- requiere en forma creciente la acreditación de un conjunto de nuevos saberes, entre los que las habilidades para la comunicación escrita en escenarios académicos mediados por tecnología ocupan un lugar relevante. Así, no resulta menor considerar que al compás del avance tecnológico y en el marco del ecosistema comunicacional de la cultura contemporánea (Martín-Barbero, 2003) el campo laboral se ha complejizado y demanda a los profesores un perfil profesional que acredite no sólo el dominio de competencias comunicativas básicas, objeto de primeras alfabetizaciones, sino también de competencias comunicativas complejas que requieren aprendizajes continuos.

Trabajar en educación siempre fue trabajar con palabras propias y ajenas en la macro-red discursiva de la disciplina que se enseñe y en el intercambio comunicativo con los alumnos, pero ahora además, es dialogar por escrito con la red infinita de textualidades que Internet instala como polifonía dentro y fuera de las instituciones educativas. Referimos a prácticas que involucran la capacidad para producir textos diversos, en contextos interactivos y dinámicos, en donde escribir también supone la combinación de lenguajes para la construcción de discursos multimodales con aplicación de recursos tecnológicos, se trate o no de educación “a distancia”. Planteado en estos términos, sumarse a los nuevos desafíos alfabetizadores deja de ser opcional para convertirse en un imperativo de la permanencia y la inclusión laboral en el terreno de la docencia.

No corresponde a los fines del presente trabajo relevar el repertorio de teorías que sustenta los enunciados anteriores y que indirectamente fundamentan los siguientes supuestos de los que partimos para los desarrollos posteriores:

- En todo proceso educativo se pone en juego el saber lingüístico de los actores intervinientes como parte del conjunto de su competencia comunicativa, y todo docente requiere el dominio de la competencia de escritura para un correcto desempeño de su función mediadora.

- El ejercicio de la profesión docente en el nivel universitario en la modalidad a distancia demanda un mayor dominio de la competencia de escritura que su análogo en la modalidad presencial, en la medida en que la función de autoría de materiales y la función tutorial se sostienen predominantemente en el lenguaje escrito.

Sobre esa base, aquí nos interesa analizar los cambios producidos en las prácticas de escritura de los profesores en los escenarios de la educación a distancia del nivel universitario, a raíz de la evolución de la cultura del impreso hacia la cultura digital instalada a principios del siglo XXI con el auge de las TICs en educación. De manera relacionada, nos proponemos fundamentar por qué es necesario apuntalar y desarrollar la competencia de escritura del plantel de tutores a través de estrategias formativas.

Antes y después de las aulas virtuales

En la década del '90 el material didáctico impreso era el medio maestro en educación a distancia; el modelo educativo determinaba la constitución de equipos multidisciplinares que colaboraban con los autores para la producción de guías de estudio y otros materiales. Los así denominados “contenidistas” eran la figura docente de autoridad sobre cuya producción intelectual y modelo didáctico plasmado en el material de estudio se sostenía luego el trabajo de los demás docentes en su rol de “tutores”. Los autores eran asesorados por pedagogos y especialistas en lengua y comunicación quienes, además, intervenían los escritos para que el mensaje cumpliera con los principios de la comunicación didáctica (adecuación al contexto educativo, a la destinación-alumno) y resultara gramaticalmente correcto y pragmáticamente eficaz.

Los tutores responsables de orientar los procesos de aprendizaje del alumno a partir de la guía de estudios y de los encuentros personales, el teléfono y, a veces, el correo electrónico, solo ocasionalmente recibían formación o asistencia en temáticas referidas a producción de textos, entre otras razones, debido a que su rol les presentaba escasa demanda de escritura. De hecho, se sostenía predominantemente en la oralidad (teléfono), o bien en un único tipo textual parecido a la carta (el correo electrónico), sin requerimientos formales estrictos, en un contacto directo con el alumno y, sobre todo, no expuesto para el grupo completo del curso ni para colegas o autoridades.

Entretanto, en las universidades presenciales se registraba por entonces escasa o mínima implementación complementaria de modalidades virtuales de enseñanza y los desarrollos existentes (UBA XXI, entre otros) revestían características experimentales que no imponían al conjunto docente la obligatoriedad de incursionar en formas de trabajo con nuevas tecnologías. Por el contrario, lo dominante seguía siendo la oralidad, tradición en la que esos mismos profesores se formaron.

“[...] Varias generaciones, incluyendo las actuales, han basado su aprendizaje en atmósferas donde predomina el ejercicio del habla, la transmisión del conocimiento en espacios donde se da más relevancia a los textos orales, en los cuales los textos escritos son un apoyo complementario de las disciplinas y en los que se requiere de la seducción cifrada principalmente en la palabra dicha [...]” (Ramírez Sánchez, 2011)

En la última década, en cambio, desde la vertiginosa incorporación de las TICs en la modalidad a distancia y la preeminencia de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA), es notorio el incremento de la producción textual escrita, con el agregado de que la escritura se desplaza del papel a soportes digitales y se emplean otros medios combinando código escrito y lenguajes audiovisuales. El nuevo modelo, ya instalado, desafía también la cultura docente ligada al texto lineal. Desde el inicio del siglo XXI, el material impreso ha sido suplantado por materiales y recursos que se difunden en soporte digital y se enlazan con otros cuerpos textuales del mismo entorno o de sitios diferentes. El escenario se vuelve inter e hipertextual a la vez que hipermedial, con lo cual el desempeño comunicativo se complejiza.

Otra diferencia relevante con respecto a la etapa anterior se refiere a la cantidad y tipo de agentes enunciadore. En el aula virtual se multiplican las tareas redaccionales para todos los tutores quedando opacada la figura del “contenidista” hasta hacerla desaparecer según los modelos pedagógicos que implementen las diferentes instituciones. El viraje del impreso al texto electrónico, y la progresiva prevalencia de los entornos virtuales en los procesos de enseñanza en el nivel superior, inauguran procesos de producción escrita y oral respecto de los cuales los docentes tutores necesitan desarrollar competencias específicas.

Sin embargo, a pesar de que la producción textual es un eje transversal de la mediación docente en los nuevos entornos, tiende a minimizarse la importancia de la mirada profesional y la intervención docente sobre los procesos de composición textual estrictamente lingüísticos. He aquí una explicación posible para la tendencia registrada: la fascinación tecnológica y la necesidad de incorporar saberes procedimentales que permitan operar más temprano que tarde con las novedosas herramientas, determina las agendas institucionales en lo que a planes de formación y capacitación docente se refiere y afecta a la vez las preferencias de los profesores a la hora de elegir, en caso en que puedan hacerlo, cuáles cursos y talleres tomarán.

A nuestro juicio, también inciden negativamente las concepciones dominantes en la cultura académica acerca de la escritura que, entre otras representaciones, la asocian con la gramática oracional y la limitan a la normativa y los aprendizajes alcanzados en la escolaridad básica y, por lo tanto, llevan a considerarla una competencia asegurada que no requiere actualización.

La escritura académica

No obstante lo anterior, es posible reconocer avances ciertos en el ámbito universitario en la última década. Al menos se acepta que la comunicación escrita asume en él rasgos específicos y se rige por reglas propias de géneros que corresponde aprender y enseñar ya no sólo a los estudiantes -aprendices en ese

sentido- sino también a los profesores, aprendices a su vez, en la medida en que sus competencias previas se ven desafiadas por nuevas aristas de desempeño profesional.

Estamos en condiciones de asegurar que el enfoque de la así llamada “alfabetización académica” ha logrado instalarse y conforma un espacio legitimado de investigación y prácticas formativas en la universidad. Aunque en los comienzos circunscripta a remediar dificultades de comprensión lectora y producción textual de los estudiantes, principalmente los de los ciclos iniciales de carreras, hoy validada también como área de formación docente en la medida en que el repertorio de tareas de escritura que desarrolla un profesor se ha ampliado. Basta revisar los títulos y contenidos de cursos y talleres incluidos en las agendas de capacitación de los últimos años para comprobar el progresivo avance de la temática.

Al menos dos circunstancias contextuales han incidido en el fenómeno. Por un lado, la consolidación del “Programa de Incentivos a Docentes Investigadores” y el “Sistema de Categorización Docente” implementados en la década del ‘90 y por otro, estrechamente vinculado, la expansión del nivel de posgrado. Desde que la investigación y la formación de cuarto nivel pasan a convertirse en exigencias para la docencia universitaria, la práctica de escritura académica se convierte en exigencia paralela. De tal modo, los docentes se ven compelidos a escribir según lo requiere la comunicación científica entre pares especialistas en un área disciplinar, o bien para especialistas evaluadores. Luego, según se sabe, el conocimiento producido debe comunicarse y compartirse, entonces: escribir y publicar, o mejor, escribir para publicar, es “la tarea”.

El posgrado adiciona su propia carga a los profesores, ya que obtener los títulos correspondientes supone proyectar y luego ejecutar un trabajo final de tesis, altamente exigente en lo que a escritura se refiere. Tomando nota de la dificultad, las mismas instituciones implementan talleres y seguimientos tutoriales a través de los cuales se concretan los apoyos profesionales específicos. Proliferan a la vez ofertas provenientes de academias, institutos del sector privado y de profesionales independientes. Al cabo de los años, los talleres de escritura académica han pasado a ocupar un espacio convalidado por los docentes y promovido por las instancias de gestión educativa de las instituciones de grado y posgrado.

Sin embargo, cuando apenas empieza a dominarse el abc de la escritura académica, la incorporación de las TICs y de la virtualidad como espacio para la enseñanza perfila nuevos desafíos de alfabetización para los profesores universitarios. ¿De qué otra clase de escritura se trata aquella que los docentes desarrollan en tiempos de Internet?

Docencia virtual y competencias del tutor

En plena cultura digital, la actividad docente se desenvuelve con una alta dosis de creación de textos escritos en entornos educativos virtuales que condicionan la escritura, ya que existe una relación determinante entre las prácticas y los soportes. Las aulas virtuales constituyen “[...] espacios de relaciones simbólicas caracterizados por la desmaterialización y deslocalización donde la comunicación escrita cobra relevancia ya que el cuerpo deja de ser el soporte de la comunicación y sólo se dispone de elementos lingüísticos y gráficos como principal recurso para establecer vínculos interpersonales” (Arrieta y Scarafía, 2011). En estos escenarios, el docente es transmisor/mediador de contenidos a través del texto escrito en diferentes tipologías y formatos (correo electrónico, clase, foro, sesión de chat, wiki, blogs). También se produce la emergencia de registros mixtos o híbridos como la “ciberhabla” o “neoescritura” que favorecen la intervención dialógica en los espacios de foro y chat, pero que lo ubican frente a nuevas y desconocidas formas de comunicarse.

La novedad no radica en el hecho de que la función docente le exija al tutor mediar a través de “tecnologías de la palabra” e interactuar con el alumno, quien a través de ellas aprende, estructura su pensamiento y construye conocimiento; lo que subrayamos es que aun cuando se vuelvan efímeros soportados en la virtualidad, los textos constituyen la materialidad a través de la cual el docente se expresa. [...] “El docente utiliza el lenguaje en el entorno virtual para coordinar distintos recursos de información, comunicación, gestión y para el desarrollo de los contenidos. Con estos recursos desempeña su rol de acompañante cognitivo, guía, orientador y motivador del aprendizaje” (Arrieta y Scarafía, 2011).

No obstante lo dicho, a la hora de enfrentar el imperativo de la formación para el desempeño en los nuevos entornos, se registra cierta confusión entre la competencia tecnológica y la comunicativa, con el agravante de que tampoco suele diferenciarse el lugar que ocupa la competencia de escritura dentro del conjunto de las habilidades comunicativas. Por lo general, los cursos y talleres no contemplan contenidos referidos al saber lingüístico y sociodiscursivo en juego en el desempeño tutorial.

Para el ejercicio de la función docente en la virtualidad resultan imprescindibles las competencias específicas en un campo disciplinar, las competencias tecnológicas y también las competencias comunicativas directamente ligadas al discurso didáctico. Como muestra el siguiente gráfico, en el nuevo modelo pedagógico, el perfil tutorial demanda competencia comunicativa, en particular para la elaboración de textos destinados a la transmisión y a la interacción.

De estas competencias, se desprenden las siguientes funciones del tutor, todas vinculadas directamente a la producción textual en diferentes soportes, sonoros, escritos y visuales:

- a) presentación-transmisión-ampliación-aclaración de contenidos disciplinares,
- b) comunicación e interacción sincrónica y asincrónica de los cursantes y docentes,
- c) facilitación-mediación entre contenidos disciplinares,
- d) seguimiento-acompañamiento y registro de los procesos de aprendizaje de los alumnos,



Gráfico de competencias profesionales del tutor (CUPED, IUA, 2008)

- e) generación de informes que retroalimenten la gestión de la enseñanza,
- f) incentiación de los procesos de aprendizaje y comunicación, y
- g) formulación de consignas de actividades y evaluaciones, devoluciones de trabajos.

Retomando lo anterior, parece no albergar dudas la idea de que para un desempeño docente aceptable en la modalidad a distancia no bastan las competencias específicas del campo disciplinar acreditadas por la titulación de grado, sino que tan importantes como ellas resultan las competencias pedagógicas y didácticas, las tecnológicas y las comunicativas. Sin embargo, se ha relevado que:

“[...] estas últimas competencias son el factor humano que generalmente se ha soslayado desde una visión de la modalidad a distancia, esencialmente informacional y tecnocrática”, ya que si bien “[...] La comunicación educativa se ha reconocido con mayor fuerza en la profesionalización de los docentes a partir de los '60, [...] esta preparación se ha enfocado al uso de medios [...] y no a los actos de comunicación como condición de posibilidad de lo educativo” (Chan Núñez, 2008).

Quiere decir que se ha privilegiado la alfabetización digital de los docentes sin atender en la misma proporción la formación en escritura, que es la principal herramienta intelectual conocida hasta ahora para la producción y difusión del conocimiento académico. Los nuevos entornos educativos demandan una segunda alfabetización que no pasa solamente por la incorporación y manejo eficiente de herramientas tecnológicas, sino que implican en sí mismas nuevas herramientas cognitivas.

La comunicación didáctica involucra un conjunto de saberes: el manejo del código lingüístico y el conocimiento de las tipologías textuales, las variantes de tipos de discursos y géneros según contextos o ámbitos de las prácticas y el saber acerca de procesos de composición del texto en todos los niveles de estructuración. Asimismo, implica la competencia pragmática que asegura saber qué, cómo y cuánto decir según la intención y el contexto. En el marco del nuevo paradigma de educación a distancia se le agregan habilidades para la construcción de recorridos hipertextuales en los que se incorporen códigos no verbales.

En la modalidad educativa “a distancia” donde prima la virtualidad, recordemos, no aparece el cuerpo sino el texto, lo que pone al descubierto la necesidad de la formación docente profesional en lo que atañe a la competencia de escritura.

Escrituras situadas: contextos comunicativos y tipos textuales

Se dijo que la alfabetización básica no resulta suficiente para el desempeño discursivo de los docentes en el nivel superior, ya que los actuales niveles de profesionalización requieren el desarrollo continuo de las habilidades de lenguaje. Se destacaron las modificaciones de concepciones de escritura en la cultura universitaria promovidas por el enfoque de la alfabetización académica que ha logrado demostrar su condición de competencia intelectual en constante formación. Resta asumir todavía que la escritura es una práctica social situada y que por lo tanto, se despliega en contextos comunicativos concretos en función de los cuales se producen ajustes léxicos y de organización estructural orientados a la vez por la imagen que se haya configurado acerca del lector y según el propósito perseguido por quien toma la palabra.

El campo de los discursos es un campo de comportamiento social, de prácticas, y eso vale también en educación a distancia. En el marco de modelos educativos centrados en el alumno, cuyo eje es la interactividad, es conveniente fortalecer la competencia pragmática de los docentes y contribuir a la toma de conciencia acerca del poder de su discurso en el rol tutorial. La teoría de los actos de habla y la pragmática nos enseñan que las prácticas lingüísticas son acciones sociales y que “hablar” y “escribir” es también y siempre, “hacer”.

Según sea el rol y la jerarquía de los sujetos en determinados contextos, será el poder que adquieran sus palabras. El tutor representa para el alumno una referencia en el campo disciplinar y también un referente lingüístico en relación con cuya figura modelizará su comportamiento discursivo. Nuevamente advertimos la relevancia que adquiere el lenguaje verbal en la práctica educativa.

¿Qué otro tipo de competencia le demanda al docente el desempeño verbal en entornos virtuales? Sin duda, la competencia discursiva que le permite identificar los tipos textuales correspondientes a las diferentes secciones del aula virtual, las que a su vez presuponen una determinada organización del contenido y la puesta en marcha de estrategias discursivas adecuadas a la situación de comunicación que esa sección prefigura. Todo docente que trabaje en la virtualidad habrá de enfrentarse cuanto menos a tres tipos generales de texto: exposición (explicativa y argumentativa) diálogo e instrucción; los tutores que deben escribir textos digitales ya no pueden seguir un modelo lineal ni ajustarse a un único formato textual.

A la hora de desarrollar contenidos combinando la exposición explicativa con la argumentación, los docentes tienden a repetir el modelo aprendido en los materiales impresos, caracterizado por la disposición lineal. El formato de la guía de estudio sigue configurando para ellos una referencia difícil de abandonar. Sin embargo, tendrán que incursionar en modos de organización del contenido apropiados para la linealidad interactiva característica de la hipertextualidad. El entorno virtual, organizado en diferentes secciones, permite -a la vez que requiere- la distribución de contenidos en una estructura en red de modo que queden disponibles para la vinculación inmediata con solo un clic por parte del alumno. En los nuevos escenarios, el tutor tiene que escribir previendo articulaciones en el marco de un “diseño” que complejiza aún más los procesos cognitivos involucrados en la tarea:

“[...] las cuestiones tradicionales relativas al principio y el final, el orden y la secuencia se complican en extremo, pues deben contemplarse asimismo las referentes a la posibilidad de navegación a través de múltiples puntos de entrada y salidas. El proceso de escritura se convierte además en uno de diseño [...] donde el texto parece descomponerse, fragmentarse y atomizarse en sus elementos constructivos (lexia o bloques) [...]” (Burbules, 2001)

Por otra parte, a la hora de las exposiciones, los docentes suelen trasladar a

estos nuevos contextos el estilo de escritura académica aprendido, que tanta distancia intersubjetiva impone entre el profesor y el alumno, quien no se reconoce como destinatario elegido de ese tipo de discurso. Pero no solo el destinatario corre riesgos de extraviarse si es débil la planificación y conducción del discurso didáctico que debería ordenar sus recorridos de lectura, interpretación y producción en el aula virtual. También en esos casos lo que se pierde es la voz del docente.

La polifonía presente en todo discurso y tan característica del sistema de referencias en que se fundamenta el discurso académico se complejiza doblemente en los nuevos entornos y obliga a los tutores a aprender los modos de articulación entre voz propia y ajena, y entre discurso verbal y multimedial. Sobre todo pensando en que el alumno tiene que ser capaz de construir la coherencia del recorrido previsto por el docente, más allá de las libertades y elecciones que el entorno habilita en cuanto a cantidades y momentos de derivaciones del discurso eje hacia otros, enlazados.

Entretanto, dialogar por escrito en los espacios destinados a foros y chats parece sencillo, después de todo, sólo se trataría de poner en juego las habilidades de la conversación ligada a las prácticas cotidianas y a la oralidad. Por resultar tan familiar, se tiende a minimizar la complejidad del diálogo como tipo textual olvidando que en las aulas virtuales se pierde la riqueza comunicativa que en la interacción cara a cara otorgan los códigos no verbales. El tutor tendrá que aprender a reparar esa dificultad con la escritura y tendrá que aprender a elaborar, o incorporar, en la interacción textos verbo-visuales y/o sonoros que aporten la materialidad ausente y la vivacidad que se intenta recrear.

“Las formas de intercambio escrito en soporte electrónico utilizadas en los foros dan cuenta de procesos de lectura y escritura que simulan el escuchar y hablar y [...] admiten otras formas de textualidad propias de la comunicación multimedial que amplían las opciones con que cuenta el docente para desarrollar estrategias dirigidas a la construcción y fortalecimiento del vínculo con el alumno” (Arrieta y Scarafia, 2011)

En los textos dialogales, el cambio de turno cumple una función estructural, es decir, organizadora, y es la base para la construcción de la coherencia global de las cadenas de participaciones. En el caso de la interlocución en foros educativos donde el diálogo es asíncrono, el docente es el responsable de garantizar la estructura de turnos y la continuidad temática del diálogo en la sucesión de intervenciones. Conocer o desconocer los diferentes géneros conversacionales y las reglas que en cada caso organizan la participación de los interlocutores, marcará la diferencia entre un trabajo tutorial efectivo o problemático en las secciones interactivas de las aulas virtuales.

La educación a distancia demanda un alumno protagonista y activo, capaz

de desenvolverse con autonomía y de autorregular su proceso de estudio. Para favorecer los aprendizajes se proponen por lo general actividades que apuntan a la puesta en marcha de variadas operaciones intelectuales. El discurso instruccional, presente en el planteo de actividades, asimismo es uno de los tipos discursivos clave para la orientación de la producción personal o grupal del alumno durante el cursado de las asignaturas y al final del proceso, en situaciones de evaluación final.

Sin embargo, al igual que sucede con el diálogo, se desestima su complejidad como tipo textual y por eso se cometen errores graves de formulación de consignas que confunden al alumno y dificultan su desempeño. No siempre se atiende a que la consigna constituye en sí misma un texto en el que las partes deberían disponerse con arreglo a una estructura prototípica. La pregunta que se formula en la siguiente reflexión llama la atención acerca de la interdependencia que existe entre lo que los docentes escribimos y lo que los estudiantes comprenden y luego hacen

[...] *“A menudo se escucha la queja de que nuestra población estudiantil tiene graves problemas de comprensión lectora, pero ¿no tendrá eso que ver, de algún modo, con el posible hecho de que nuestros autores, aún siendo buenos especialistas, sean pésimos comunicadores?”* (Padrón Guillén, 1995)

Los entornos virtuales de aprendizaje son espacios dinámicos, flexibles, y propician intercambios diversos. El plantel de profesores que enseñe en esos contextos tiene que prepararse para un desempeño comunicativo versátil en el que la competencia de escritura juega un rol preponderante.

Asistencia profesional a tutores-escritores: una demanda vigente

Si, como se sabe, además del alumno, el tutor es el actor principal de los sistemas de educación a distancia, queda claro que requiere de una constante formación que le permita desarrollar las habilidades que le ayuden a fortalecer su práctica.

En lo que atañe a tareas de escritura, la etapa actual, definida como momento de transición entre la cultura del impreso y la cultura digital, permite comprobar las dificultades que un gran número de tutores enfrenta a la hora de asumir la producción y transmisión de contenidos así como la interacción discursiva con el alumnado en la virtualidad utilizando el código escrito desde un lugar de enunciación personal, sin el apoyo de la guía de estudio impresa y sin la seguridad del modelo conocido centrado en la linealidad. El desempeño escriturario autónomo de los tutores es una meta por alcanzar y a ella contribuye el asesoramiento que desde los equipos multidisciplinares ofrecen los profesionales del campo de la lengua, quienes, además de corregir los textos cuando los tiempos de producción lo admitan, están llamados a diseñar

estrategias para el acompañamiento y la formación docente continua acordes a los requerimientos del nuevo modelo pedagógico y comunicacional.

En este marco, y desde el enfoque de evaluación orientada al aprendizaje que incluye autoevaluaciones y evaluaciones por pares (De Miguel Díaz, 2005) se trata de proveer al plantel docente de educación a distancia y de educación presencial con apoyo en nuevas tecnologías, de herramientas y estrategias para que practiquen de manera autónoma la comunicación escrita en las aulas, en sus diversas formas y soportes.

La profesionalización de la docencia universitaria, como cualquier otra construcción de identidad laboral, implica relaciones interpersonales con colegas en comunidades discursivas que también son, o convendría que fueran, comunidades de aprendizaje y redes colaborativas en donde compartir saberes en frecuentes interlocuciones atravesadas por lecturas y escrituras. El carácter transversal del saber lingüístico en juego en las prácticas de enseñanza de todas las disciplinas en cualquier modalidad y nivel, nos sitúa en el rol de aprendices permanentes ya que, según se fundamentó en el presente trabajo, las habilidades involucradas en la comunicación verbal, entre las que se encuentra la escritura, se perfeccionan en cada contexto de actuación. Los entornos educativos virtuales plantean en tal sentido desafíos de aprendizaje que necesitamos asumir con disposición para la alfabetización continua, en la conciencia de que todo saber que se alcance será provisorio y que, al igual que la profesión, requerirá reconstrucciones sucesivas a lo largo de la vida.

Referencias bibliográficas

- ARRIETA, M. y SCARAFIA, S. (2011) “Interacción asíncrona escrita en procesos de admisión de alumnos ingresantes. Acerca de los foros de CIMEI en la FCA del IUA” (CD ROM) Conferencia Internacional ICDE 2011, Buenos Aires, Argentina, 13 y 14 de abril 2011.
- BURBULES, N. C. y CALLISTER, T. A. (2001) Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información (Trad. L. Wolfson, A. Oviedo, D. Sagaró, J. Frachia y P. Grosman). Granica. Barcelona, España.
- CENTRO UNIVERSITARIO DE PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA (2008) “El rol tutorial”. FCA. IUA. Córdoba, Argentina.
- CHAN NUÑEZ, M. E. “Educación a distancia y competencias comunicativas”. La Tarea. Revista de Educación y Cultura, 47. Extraído el 10 de marzo de 2011 desde <http://www.latarea.com.mx/articu/articu11/mechan11.htm>
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (Dir.) (2005) Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior. Ministerio de Educación y Ciencia y Universidad de Oviedo, España.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús M. (2003) “Saberes hoy: diseminaciones,

- competencias y transversalidades”. En: Revista Iberoamericana de Educación, OEI, Número 32: mayo/agosto 2003. Extraído en marzo de 2009 desde <http://www.rieoei.org/rie32a01.htm>
- OLIVA, A. y ZANELLI, N. “La lectura de textos académicos en el nivel superior” Extraído el 10 de marzo de 2009 desde http://aal.idoneos.com/index.php/Revista/A%C3%B1o_9_Nro._8/Lectura_de_textos_acad%C3%A9micos
- PADRÓN GUILLÉN, J. (1995) En Informe de investigaciones educativas. Vol. VIII-IX, Universidad Nacional Abierta, Caracas. Extraído en marzo de 2009 desde http://www.uned.es/catedraunesco-ead/publicued/pbc03/pbcII_03.htm
- PRIETO CASTILLO, D. (1999) La comunicación en la educación. Ediciones CICCUS. La Crujía. Buenos Aires, Argentina.
- RAMÍREZ SÁNCHEZ, L. F. (2011) “Escribir: una responsabilidad de la profesión docente que refleja la trascendencia del conocimiento” Extraído el 21 de mayo de 2011 desde <http://www.unipanamericana.edu.co/2ENTES/2EDICION/ARTICULOS/EDITORIAL%20DOS%20ENTES.pdf>