

Universidad Nacional de Córdoba

Centro de Estudios Avanzados

Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías

Trabajo Final de Tesis

Las narrativas pedagógicas en entornos virtuales

Las posibilidades abiertas por las TIC al campo de la formación docente

Maestrando : Prof. Esp.Loana Lombardozi

Directora : Mg. Elena Barroso

Mendoza 2017

A mi compañero de vida, Pablo, por estar siempre a mi lado.

A mis queridos y bellos hijos Matías, Agustina y Natalia por la alegría de educarlos.

A mi directora de tesis, Elena, por enseñarme a investigar.

Índice General

Introducción.....4

Primera parte

Marco teórico.....8

Marco metodológico.....40

Segunda Parte

Los foros virtuales como entornos para la construcción de conocimiento pedagógico.....53

La construcción de conocimiento pedagógico en entornos virtuales a través de los procesos reflexivos63

La narrativa pedagógica en entornos virtuales para la construcción del conocimiento de los docentes practicantes.....77

Conclusiones.....86

Bibliografía..... 94

Introducción

Dentro del debate educativo actual, la formación docente ocupa un lugar preponderante. Cada vez más, se cuestionan los modelos tradicionales y técnicos “donde la teoría informaba a la práctica” (Sanjurjo,2009: 16) o donde la formación se producía por la simple inmersión del docente practicante en el campo de la práctica o la aplicación de técnicas muchas veces provistas por los docentes formadores.

Esta concepción negaba la subjetividad de los docentes conformada por valores, creencias y supuestos que atraviesan todas las dimensiones de la práctica y la muestran como una realidad compleja, social e ideológicamente contextualizada.

En las últimas tres décadas, comienza un desarrollo teórico y de investigación “...los cuales partiendo del reconocimiento de que el práctico está implicado en las acciones que realiza, asume que es imposible actuar sin pensar” (Sanjurjo 2009:17). Según la autora, esta nueva perspectiva constituye una forma distinta de mirar y comprender las prácticas docentes y de orientar la formación.

Uno de los caminos para conocer y comprender la práctica educativa, es el reflexivo, mediante un proceso individual y colectivo, enmarcado en una situación de formación, y que puede ser desarrollado para dar fruto como pensamiento reflexivo, es decir, como aquel “que posibilita darnos cuenta y dar cuenta de nuestras propias acciones y de la diversidad de condiciones que las determinan” (Sanjurjo, 2009:25).

De acuerdo a distintas perspectivas, “Reflexionar sobre la práctica, lograr la generación de conciencia, implica abordar el contenido racional de la acción, dado en creencias, convicciones, explicaciones de sentido, más o menos compartidas por otros, consustanciales a la acción. No hay acción sin teoría” (Barroso 2009: 31)

Sin embargo, como dice Eldestein (2011), muchas de las propuestas sobre la reflexión sobre la práctica han quedado más en expresiones de deseos que en verdaderos procesos facilitadores de revisión crítica del pensamiento, la acción y sus orígenes sociales.

De la misma manera Rinaudo (1994) advierte, y siguiendo a García (1991), que no todo proceso de reflexión sobre la práctica es igualmente valioso, si no son trabajados con cierta disciplina pueden llevarnos a niveles de autocomplacencia, entendiendo estos como la conformidad con desempeños docentes pobres y metas menores.

Una de las formas que la formación docente adopta para la reflexión es la narrativa pedagógica en la que los docentes “dan cuenta de lo que sucede en los mundos escolares y lo que les sucede a sus actores fundamentales cuando diseñan, llevan adelante, reflexionan y conversan sobre sus propias experiencias formativas y pedagógicas” (Suárez, 2007:6)

Sanjurjo se refiere a las narrativas pedagógicas como dispositivos de formación docente que permiten la construcción del conocimiento profesional, y por ende para el mejoramiento de la práctica, “porque el narrar excede lo individual al darse en un contexto, en un mundo que existe y condiciona las narrativas”. (Sanjurjo, 2009: 110).

Desde esta perspectiva, las narrativas pedagógicas posibilitan a los docentes volver sobre su propia práctica y reflexionar en la construcción del conocimiento profesional a través de una red de interacciones con otros.

Pero el funcionamiento de estos distintos dispositivos pedagógicos para la reflexión sobre la práctica adopta características propias cuando se proponen en entornos virtuales para su desenvolvimiento.

Así, la expansión de las TIC llega entonces al escenario de la formación docente, como una alternativa a los modelos tradicionales, a través de aulas virtuales que permiten a los docentes intercambiar experiencias, comunicarse, crear redes de trabajo en torno a la disciplina que enseñan y/o a la pedagogía en general y construir elaboraciones reflexivas sobre la práctica docente.

Surge entonces la necesidad de pensar qué pasa en estos espacios de formación sostenidos por herramientas virtuales como los foros donde los docentes practicantes se encuentran no sólo para intercambiar experiencias sino también para producir un conocimiento pedagógico nuevo.

Por un lado, la flexibilidad en tiempo y espacios que nos permite la virtualidad, sumado a la accesibilidad para el trabajo colaborativo, hacen de los foros, un entorno propicio para la escritura compartida y el desarrollo de las narrativas pedagógicas.

Sin embargo, no todo lo que sucede en estos entornos tiene la cuota de diálogo, interacción, colaboración en pos de un desarrollo profesional fruto de reflexiones compartidas entre los docentes practicantes.

Dado que las herramientas digitales, tales como foros, pueden utilizarse para producir, compartir y socializar reflexiones y experiencias, pueden también sostener los mismos riesgos antes advertidos sobre todo si no se estudian e indagan las formas

particulares en que tendrían que ser organizadas, coordinadas y acompañadas las actividades allí propuestas.

Nos preguntamos entonces, cuáles son las características comunicacionales de las construcciones que se producen en entornos virtuales, qué nivel de reflexión se alcanza a través de ellas y qué tipo de conocimiento se construye en estos espacios.

Es por este motivo, al inicio de nuestra investigación, nos planteamos los siguientes interrogantes:

¿Qué aportes hacen las TIC a los procesos de escritura sobre la práctica docente?

¿Qué se genera, respecto al conocimiento profesional, en los procesos de escritura compartida?

¿Qué aportes hacen las TIC a la producción de conocimiento pedagógico?

¿Cuáles son las condiciones que presentan los entornos virtuales para que se produzca construcción de conocimiento reflexivo sobre la práctica docente?

¿Qué nivel de reflexión docente se alcanza mediante los entornos virtuales y bajo qué condiciones?

Estas preguntas son las que motivaron y guiaron la investigación de este tema que surgió de nuestra propia experiencia como docentes formadores y de la observación de los procesos reflexivos alcanzados por los alumnos en su último tramo de formación.

Nuestro objetivo fue entonces en primer lugar conocer los procesos reflexivos que se generan en las narrativas digitales dentro del campo de la formación docente; mientras que otros objetivos más específicos que nos planteamos fueron:

- Identificar los niveles de reflexión alcanzado por los docentes-practicantes en las narrativas pedagógicas, en entornos virtuales.
- Indagar cuál es el aporte de las TIC a los procesos reflexivos de los docentes.
- Identificar las producciones que se logran mediante las narrativas digitales en el campo de la formación docente.
- Construir criterios y condiciones para el diseño y el desarrollo de entornos virtuales que favorezcan el conocimiento reflexivo sobre la práctica docente.

En cuanto a la organización de este trabajo y como orientación para el lector comenzamos con los marcos teórico y metodológico que dan sustento y que dialogan permanentemente con el análisis de los datos para terminar con el apartado final de conclusiones.

Finalmente, creemos que este proyecto original podrá aportar luz a los procesos de construcción colaborativa de conocimiento pedagógico y reflexión sobre la práctica docente, especialmente en los ámbitos de formación docente, que se están produciendo en los entornos virtuales y permitirá comprender los criterios y condiciones que se requieren para diseño y desarrollo de entornos virtuales que favorezcan el conocimiento reflexivo sobre la práctica docente en vistas a construir un medio virtual con estas características.

Por lo tanto, esta investigación beneficiará no sólo a especialistas dentro del ámbito de la formación docente sino a todos aquellos docentes que se interesen por conocer cuáles son los procesos de formación de la subjetividad docente, debido a que en las narrativas pedagógicas “en el narrador se dan procesos de identificación y construcción de la subjetividad, en tanto se narra en una red de interacciones” (Caporossi,2009:110).

Por otro lado, aquellas personas que se interesan por los procesos comunicacionales y discursivos que se generan en los entornos virtuales se verán interesados en esta investigación ya que podrán comprender los procesos narrativos que se generan dentro de un ámbito que todavía resulta poco explorado como es el de la virtualidad.

Esperamos que así sea.

Marco Teórico

Marco teórico

Ubicación temática

El objeto de estudio de nuestra investigación son los procesos reflexivos y la construcción de conocimiento pedagógico que realizan los docentes noveles en los foros del aula virtual de Práctica Docente II, de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. Estudiamos cuáles son las condiciones que se producen para que se desarrolle el proceso reflexivo e investigamos las narrativas pedagógicas como medio para la reflexión y para la construcción de conocimiento dentro del campo de la formación docente en un entorno virtual.

Partimos entonces de qué es un entorno virtual de aprendizaje y sus características en general. Luego vemos específicamente el entorno estudiado en este proyecto: los foros, la calidad de las participaciones que en ellos se da, los parámetros que los rigen, las características de las tareas que encuadran las intervenciones y cómo aparece la presencia social en estos entornos. Luego mencionamos el aprendizaje colaborativo y significativo como aquel que puede ser construido en estos entornos bajo ciertas condiciones y finalmente el tipo de conocimiento pedagógico que se genera en estos dispositivos de formación docente a partir de ese aprendizaje.

Posteriormente presentamos la narrativa como la forma que adoptan las reflexiones hechas por los participantes en las intervenciones de foros estudiados. Recuperamos el sentido de narrar como forma de conocimiento y vemos cómo la narración reflexiva ha sido uno de los ejes en los dispositivos de la formación docente actual. Finalmente, transitamos por algunas formas que la narración que se ha adoptado en el campo de la formación docente recientemente.

Los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA)

“Los ambientes virtuales de aprendizaje son el contexto donde los elementos que conforman el aula virtual interactúan e intercambian información con el fin de construir conocimiento basando su acción en una serie de reglas, todo ello logrado por la mediación de las herramientas informáticas” (Peralta Caballero & Diaz Barriga, 2010:2)

De esta definición se desprende que existen una serie de elementos que intercambian información en un aula virtual. En relación a esto Coll (2004) nos dice que las prácticas educativas se basan en las relaciones que se establecen entre tres elementos, los cuales conforman lo que él denomina “triángulo interactivo, a saber: alumno, profesor, contenidos que interactúan entre sí para lograr un propósito educativo determinado.

En los Ambientes Virtuales de Aprendizaje (AVA) las relaciones que se establecen entre esos tres elementos del triángulo son de naturaleza comunicativa y mediados por la tecnología, de ahí la importancia de conocer las potencialidades del entorno tecnológico que propician la comunicación e interacción necesarias que finalmente conducen a la construcción colaborativa del conocimiento.

En segundo lugar, podemos decir que, de la interacción de esos elementos, puede surgir la construcción de conocimiento, aunque no necesariamente siempre es así. Al respecto Peralta Caballero señala: “la interactividad del medio por sí mismo no asegura situaciones exitosas de aprendizaje, sino el uso correcto de la tecnología para propiciar interacciones que promuevan la construcción del conocimiento.” (Peralta Caballero & Díaz Barriga, 2006:2)

De esta manera se requieren ciertas condiciones para que haya construcción de conocimiento y más específicamente que ese conocimiento sea construido de manera colaborativa. Más adelante desarrollaremos este punto, sin embargo, podemos anticipar que las condiciones están determinadas no sólo por el contenido del conocimiento que se negocia en estos entornos virtuales sino también por la calidad de las intervenciones de los participantes y el contexto que enmarca estas participaciones.

Finalmente, y volviendo a la definición de Peralta Caballero, podemos decir que las herramientas informáticas actúan como mediadores en la producción de conocimiento. Al respecto Coll nos señala que la tecnología tiene “...potencialidad como instrumentos psicológicos mediadores de los procesos intra e inter mentales implicados en la enseñanza y el aprendizaje también” (Coll, 2007:379). Es decir que lo que la tecnología media son los procesos cognitivos necesarios para que se produzca el conocimiento.

Esta potencialidad mediadora de los procesos cognitivos es mencionada también por Arango cuando dice que “...en las discusiones virtuales, algunos suelen llamar a las Estrategias de Pensamiento Crítico “filigranas mentales” ya que involucran múltiples aspectos como seguir el hilo de los diálogos, pensar y entender las intervenciones, descubrir gemas ocultas, confeccionar mensajes para impulsar el diálogo hacia delante, dejar volar la expresión de los demás, respetando autonomía de los participantes y salir de lo evidente para explorar otras alternativas, entre otras muchas posibilidades. Las “Estrategias de Pensamiento Crítico” propician la construcción colaborativa de conocimientos, a través del procesamiento de la información de manera detallada” (Arango 2004: 6)

Pero, ¿cuáles son las condiciones entonces, bajo las cuáles se produce este tipo de

pensamiento? ¿Qué significa aprender colaborativamente con otros? ¿De qué manera la tecnología media en la construcción de conocimiento? ¿Qué rol juegan los alumnos, los docentes y los materiales en este tipo de conocimiento?, son algunas de las preguntas que intentamos contestar en nuestro estudio.

Los foros

Dentro de estos espacios virtuales se encuentran los foros que permiten una comunicación asincrónica y que son el objeto de nuestro análisis. Esta característica resulta importante de destacar, porque en estos espacios lo que allí se gestiona, no tiene una respuesta inmediata a diferencia de otros medios como Skype o el chat que permiten la pronta respuesta y se denominan espacios de comunicación sincrónica. Esto va a marcar una diferencia en la comunicación ya que el “el diálogo asincrónico se amplía en el tiempo, pero requiere de recursos, dedicación y competencias diversas al de una comunicación sincrónica por parte de alumnos y docentes” (Gargiulo, 2010:87)

¿Pero qué son los foros?

Según Ornelas Gutierrez: “El Foro de Discusión es un centro de discusión acerca de un tema en particular, que concentra opiniones de muchas personas de distintos lugares, en forma asincrónica. Esto último significa que la comunicación entre las personas se da sin necesidad de que éstas se encuentren usando la plataforma de manera simultánea. Cada persona que se conecte, independientemente del momento, tendrá acceso a los mensajes que queden registrados en la temática objeto de la discusión.” (Ornelas Gutierrez,2007: 2).

Luego agrega que “la participación en un Foro de Discusión Virtual permite compartir reflexiones, búsquedas y hallazgos, así como solucionar problemas mediante las respuestas a las preguntas generadoras de discusión.” (Ornelas Gutierrez,2007: 4).

Estamos claramente ante un espacio de colaboración y participación que bien utilizado favorecerá la reflexión compartida y la construcción colaborativa de conocimiento.

Volviendo a nuestro concepto inicial, el aprendizaje que se llevará a cabo en estos espacios de escritura compartida, será colaborativo, en la medida que se negocien significados hasta llegar a un consenso.

Sin embargo, no siempre en estos espacios existe un grado de participación de sus miembros que favorezca la construcción de procesos comunicativos, cognitivos y sociales implicados en el aprendizaje.

Coll nos dice que “en efecto si bien las ALN (Asynchronous Learning Network) aparecen como escenarios idóneos para el aprendizaje colaborativo, en conjunto los resultados de las investigaciones muestran que los participantes difícilmente se implican en discusiones constructivas de alto nivel y que sus discusiones tienen un nivel cognitivo más bien modesto” (Coll ,2011: 6)

Por este motivo resulta imprescindible analizar la calidad de las intervenciones y en qué medida aportan a la construcción de conocimiento compartido y a la reflexión crítica.

La calidad de las participaciones en los foros

Coll (2011) propone una clasificación de los intercambios que se producen en los foros de acuerdo a la calidad de las participaciones de sus integrantes:

- los que indican que se leyeron los aportes del compañero, se alienta y se evalúan las contribuciones a la luz de la construcción de significativos,
- los que hacen aportes concretos respecto a las categorías centrales o las que contribuyen a construir la “presencia docente”,
- los que pone en valor los intercambios o exponen información que estará por darse o exponerse en el entorno virtual.

Estos tres tipos de intervenciones constituyen tres categorías de gestión a saber:

- gestión de participación social: actuaciones, aportaciones o intercambios comunicativos sobre el establecimiento de reglas sobre qué se puede hacer y quién,
- gestión académica: actuaciones, aportaciones o intercambios comunicativos relacionados con el establecimiento de reglas sobre cómo hay que hacerlo, mediante qué procedimientos y qué productos finales hay que lograr,
- gestión de significados: actuaciones, aportaciones o intercambios comunicativos relacionados con el contenido de aprendizaje, dudas, aclaraciones, síntesis, acuerdos y desacuerdos.

Podríamos decir que existe una clasificación de los foros que surge naturalmente de la calidad de intervenciones de los participantes.

Entonces según Coll (2011) existen foros donde:

- se negocian significados: en ellos generalmente se construye conocimiento y se evidencia un proceso de pensamiento reflexivo, aunque a veces no se lleguen a

redondear las conclusiones.

-se hacen acuerdos sobre los procedimientos a llevar a cabo y los productos a lograr. En ellos simplemente se plantean metodologías de trabajo, se comparten documentos se hacen acuerdos de qué hacer cuándo hacerlo y cómo llevarlos a cabo.

Sin embargo, hay una tercera categoría se denomina de “Dudas y consulta generales”. Ellos tienen por objetivo salvar las dudas que vayan surgiendo en el cursado de la materia no sólo por parte de las tutoras sino de todos los miembros que lo componen. Lo interesante de este foro radica en que se pueden dar instancias de auténtica colaboración como en la búsqueda de bibliografía o de algunas cuestiones técnicas, aunque no se advierte construcción de conocimiento pedagógico.

Los foros que estudiamos fueron los de gestión de significados ya que nos interesaba estudiar la construcción de conocimiento que los docentes noveles. Sin embargo, esta clasificación de foros nos sirvió para distinguir las características específicas de unos y otros.

Por otro lado, Coll (2011) nos recuerda que hay características propias de los entornos virtuales, que requieren de planificación por parte del tutor, como el tipo de tarea planteada, y la metodología de trabajo, aspectos comunicacionales que se presentan en las interacciones dadas y formas de desarrollar el pensamiento.

Al respecto, Prieto Castillo señala: “Tornar pedagógica la instancia grupal supone un adecuado seguimiento, la preparación de guías de trabajo y de otros insumos que permitan orientar la tarea, la clara distribución de responsabilidades, la búsqueda y el logro de resultados concretados en documentos escritos o audiovisuales, o en propuestas para incidir en determinada área de la sociedad” (Prieto Castillo, 2015:26).

Los escenarios de la comunicación

Mangenot (2008) es otro autor que estudia las características de los entornos virtuales desde las relaciones y posibilidades de los escenarios de comunicación. Según el autor estas categorías son necesarias para que se dé el conocimiento pedagógico en los entornos virtuales. Él establece distintos parámetros que conforman el escenario de la comunicación en los entornos virtuales:

-parámetro de trabajo colectivo: hace referencia al grado de colaboración que se vislumbra entre los participantes del entorno.

-parámetro social y de comunicación: el tipo de comunicación se da entre los miembros,

por ejemplo: pública o privada, en un entorno institucional o social, qué roles asumen los miembros en la comunicación.

-parámetro temporal: si se trabaja dentro de una modalidad sincrónica o asincrónica y qué rasgos específicos adquieren cada una de ellas.

-parámetro instrumental: esto hace referencia a las características comunicacionales de las herramientas seleccionadas. Por ejemplo: cuáles son las diferencias entre un blog y un foro y si se adopta en la selección de las herramientas una modalidad escrita u oral.

-parámetros de encuadre: vinculados a la presencia y disponibilidad del tutor, si es un trabajo en grupo cómo se repartirán las intervenciones, los modos de devolución del tutor, entre otras.

Estos parámetros deberían estar presentes en el análisis de la comunicación en línea porque son los que determinan el contexto en que se dan los intercambios comunicativos y marcan el escenario en el cual se llevaron a cabo los mismos.

Es decir, que existen una serie de pautas de cada contexto virtual que nos estarían determinando las características de las interacciones que se producen en el aula virtual.

En el caso de los foros y particularmente de los foros que están sujetos a nuestro análisis podríamos decir que se adopta la modalidad de escritura compartida, en un contexto institucional y con una modalidad asincrónica.

Las características del trabajo colectivo estarían dadas por individuos que se encuentran en la misma jerarquía, todos son estudiantes de la Carrera de Ciencias de la Educación que comparten edades similares, lo que favorece modalidades similares de intervención en cuanto al lenguaje y a las categorías cognitivas utilizadas.

Mientras tanto, los parámetros de encuadre estarían presentes en la modalidades y momentos de intervención de los tutores.

Finalmente, Mangenot distingue entre las interacciones entre alumnos y / o alumnos y tutores y señala tres tipos:

-la opinión donde no hay realmente interacción,

-la discusión donde se toma argumentos de otros y se hace referencia a ello

-la cooperación y colaboración donde está presente la producción colectiva.

Considerando entonces las diferentes situaciones de comunicación y de interacción

podemos decir que un entorno de aprendizaje virtual, están presentes dos tipos de discursos:

a) el discurso didáctico: aquel que el profesor establece con sus alumnos en función de la tarea concreta

b) el discurso de la interacción, producto de las relaciones entre los miembros de la sociedad a partir de la construcción del conocimiento en un entorno virtual y la intencionalidad de la comunicación” (Gargiulo, 2010:108).

Entonces, los entornos virtuales de aprendizaje plantean “la experiencia que comparten distintos individuos en un espacio comunicacional constituido dentro de una red tecnológica que facilita la comunicación, la igualdad de oportunidades en la toma de decisiones y la participación con el objetivo de incorporar aprendizaje de todos los miembros” (Mas et alli en Gargiulo, 2010: 104).

Pero ese objetivo de lograr aprendizaje, no siempre se logra, por lo que seguiremos analizando otros elementos presentes en un entorno virtual de aprendizaje.

Las tareas para la interacción

Las tareas en entornos virtuales, o e- actividades, como se las suele llamar, son: “contextos virtuales de actividad educativa que vertebran un conjunto de actividades secuenciada o interrelacionadas entre ellas para conseguir objetivos educativos” (Barberá,2004:84)

Mangenot hace una distinción entre las e- actividades, que es importante destacar porque nos determina el grado de participación que habrá entre los integrantes de un entorno virtual. Dice que para que las tareas sean significativas deben estar relacionadas con las experiencias de los alumnos, que en nuestro estudio están constituidas por las prácticas docentes de los alumnos y sus experiencias educativas tanto como docentes noveles y como tutores.

Por otro lado, señala que las tareas asignadas pueden ser individuales o participativas, pero si son de esta última categoría, para lograr el resultado de la tarea, los integrantes deben intercambiar ideas, opiniones, conceptos, si no existe un vacío de información.

Además, menciona entre tres tipos de tarea: las explicativas, las argumentativas y los debates, siendo las primeras eminentemente individuales y las segunda y tercera, colectivas.

El planteamiento de la tarea tiene una estrecha relación con el fin para cual fue creado el foro, las características del resultado de la construcción colaborativa y los modos de comunicación para lograr.

Podríamos decir entonces que las tareas participativas pueden ser de cooperación o colaboración según haya un trabajo en grupo (aprendizaje cooperativo) o haya trabajo en grupo en pos de lograr negociación de significados y por lo tanto construcción colaborativa de conocimiento (aprendizaje colaborativo).

Volviendo a la clasificación hecha por Coll (2011), también podríamos decir que la cooperación está presente en los foros donde hay una fuerte presencia académica y la colaboración se hace más evidente en los foros donde existe gestión de significados.

Al respecto Coll (2011), señala para que haya auténtica colaboración en las tareas asignadas existen diversas fases a tener en cuenta en el diseño e implementación de las tareas. De esta manera, una actividad en un entorno virtual, o e- actividad, debe contar dentro de su diseño de:

- Objetivo: relacionado con el programa formativo que se quiera implementar.
- Un plan tecnológico: que especifique qué tecnología se va a utilizar para desarrollar la e-actividad.
- Expectativas claras sobre lo que se espera lograr con la actividad.
- Diseño de las interacciones: de la e-actividad y organización y estructuración del contenido.

Además, para que la interacción sea efectiva, Coll dice que existen una serie de etapas de implementación a tener en cuenta:

- Introducir la actividad: para que los miembros del grupo puedan trabajar colaborativamente.
- Conectar a los estudiantes: el docente crea conexiones entre los estudiantes para que se sientan parte de una comunidad y asegurar su compromiso al trabajo.
- Uso de las herramientas: a lo largo de la implementación de la actividad, debe existir una marcada presencia docente con el fin de dar retroalimentación y motivar a los alumnos a que sigan participando.
- Adoptar la e- actividad: el tutor debe motivar a los alumnos a participar activamente.

-Adaptación: no sólo se trata de adoptar una actividad sino de adaptarla colaborativamente a las necesidades de los alumnos.

-Colaborar activamente: para que se puedan seguir analizando los procesos que se dieron en el desarrollo de la e- actividad.

-Retroalimentación grupal: oportuna y de calidad.

Por otro lado, Sanz & Zangara (2012) distingue distintos tipos de tarea dentro de la escritura colaborativa:

-tareas de organización que son las referidas al reparto y coordinación del trabajo a realizar.

-tareas sobre la gestión del grupo como definición de roles, asignación de roles.

-tareas relacionadas con la comunicación entre los miembros del grupo.

-tareas relacionadas con la representación y formato del documento final.

De ahí la importancia de la tarea esté fundamentada en los siguientes aspectos:

- 1- La creencia que el alumno aprenderá colaborativamente con otros y que la construcción del documento colaborativo será un aprendizaje en sí mismo.
- 2- La garantía en la consigna que el alumno disponga de todas las herramientas necesarias para el conocimiento y elementos propios para aportar al grupo.
- 3- El proceso como foco de atención para el docente por lo tanto deberá revisar las interacciones al interior de cada grupo y estar alerta en el acompañamiento.
- 4- El cuidado en la planificación de la tarea en todas sus etapas y en la conformación de los grupos.
- 5- La autoevaluación y evaluación del tutor de la e-actividad.
- 6- La devolución y comunicación a los alumnos del proceso y del producto del trabajo.

De esta manera, vemos la importancia de no sólo planear una e- actividad bien pensada sino de pensar cuidadosamente todas las fases de su implementación, sostenimiento y retroalimentación para que se dé en los alumnos un aprendizaje verdaderamente colaborativo.

Esto es de vital importancia, en el entorno que hemos seleccionado para nuestro estudio, (los foros de las aulas virtuales de los docentes noveles de Prácticas Docentes del Profesorado de Ciencias de la Educación), ya que estas tareas favorecen el desarrollo del pensamiento reflexivo. Asimismo, según se plantee la tarea y estén

presentes las condiciones anteriormente mencionadas se propiciará o no el aprendizaje colaborativo y significativo que es junto al pensamiento reflexivo los que orientan hacia la construcción de conocimiento pedagógico.

La presencia social

Mucho se ha hablado de las funciones del tutor dentro de los entornos virtuales entre las que podemos mencionar: orientador, planificador, mediador, sociabilizador y, facilitador del aprendizaje.

Pero Garrison (2007) introduce un concepto nuevo en relación a esto cuando dice que en toda comunidad de indagación, que es aquella donde sus miembros se interrogan mutuamente, demandan razones para sus creencias y señalan consecuencias de cada una de sus ideas, existen tres componentes centrales : la presencia social (el clima del grupo), la presencia cognitiva (la capacidad de los participantes de construir significado) y la presencia docente (lo que contribuye a guiar al grupo hacia los objetivos de aprendizaje).

La presencia docente, puede o no ser ejercida por el tutor/a, a veces es un alumno que la adopta, pero en todos los casos contribuye a la presencia social del grupo y orienta para lograr la presencia cognitiva.

Esta función es lo que Garrison ha denominado “presencia docente” que consiste en todo lo que contribuye a guiar al grupo hacia los objetivos de aprendizaje ya sea de forma explícita o intencionalmente. La presencia docente es sin duda, fundamental en los foros observados ya que orienta y motiva la participación de los integrantes del entorno favoreciendo el intercambio de la información.

El aprendizaje colaborativo

Si pasamos al tipo de aprendizaje que se puede producir en los foros estudiados podemos decir que en ciertas ocasiones y bajo ciertas condiciones, se produce aprendizaje colaborativo y/ o significativo.

Sotomayor refiere al aprendizaje como “un proceso que va de lo interpersonal a lo intrapersonal donde la creación del conocimiento se produce como resultado de la interacción de los sujetos en un contexto determinado” (Soto Mayor García, 2010: 2). Estas conceptualizaciones están basadas en la naturaleza social del aprendizaje de acuerdo a una perspectiva vygotskyana.

El aprendizaje colaborativo, en definitiva, es la negociación de significados, de ahí que “aprender colaborativamente es sobre todo un proceso dialógico (dialéctico) en el que un individuo contrasta su palabra con la del otro, hasta llegar a un acuerdo (consenso)” (Soto Mayor García, 2010: 6).

Es decir que una de las condiciones necesarias para que se produzca aprendizaje colaborativo sería el diálogo entre los participantes en un contexto, donde se produce la negociación de significados. Pero, ¿por qué este aprendizaje no siempre ocurre a pesar que se produce la interacción entre los participantes de un entorno de aprendizaje? Volveremos a esta pregunta más tarde.

Coll (2007) afirma que las TIC son instrumentos mediadores en el sentido vygostkiano ya que “pueden mediar las relaciones entre los participantes, en especial los estudiantes, y los contenidos de aprendizaje (2007:379)

De esta manera la tecnología como un instrumento de mediación en un contexto de aprendizaje colaborativo, puede propiciar la zona de desarrollo próximo que es definida como “la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con compañeros más capacitados” (Vygotsky 1978 :133)

Por otro lado, según Martos y Martos García, artefacto “es todo objeto fruto del ingenio humano, en cualquier área de actuación y con cualquier fisonomía” (2014:120). Más tarde agregan que artefacto cultural es: “un aspecto del mundo material con un uso recordado colectivamente” (Martos y Martos García 2014:122). En este sentido, la tecnología es también un artefacto cultural ya que es “un objeto material (esfera de la cultura material) que es usado o apropiado por alguien (esfera de la individualización, del ingenio o emprendimiento), y que se conserva en relación a unos valores que forman parte de una herencia cultural o memoria colectiva (esfera de la memoria o del patrimonio) y que son asumidos, enseñados o reconocidos como tales por parte de la comunidad” (Martos y Martos García 2014:122)

Es decir que, en el aprendizaje colaborativo, donde el conocimiento se construye con otros y a partir de otros, la tecnología viene a mediar las relaciones y los contenidos, constituyéndose en un instrumento de mediación que a su vez en un artefacto cultural en tanto y en cuanto transmite cultura que es parte de la memoria colectiva de los participantes

Otra distinción importante a hacer cuando hablamos de aprendizaje colaborativo, es

contrastarlo con el aprendizaje cooperativo. “Mientras en el aprendizaje cooperativo la división del trabajo se hace entre los miembros de un espacio y cada participante es responsable del problema a resolver; en el aprendizaje colaborativo supone el involucramiento de todos los miembros para resolver de una manera coordinada el problema”. (Roschelle y Tesley en Soto Mayor García, 2010: 3)

Este aprendizaje es el que nos interesó estudiar en nuestro proyecto, el cual requiere de un grado de autonomía mayor para el alumno y un cierto nivel de madurez, responsabilidad y creatividad.

En el aprendizaje cooperativo, el docente plantea una tarea, la organiza y la distribuye; cada participante se encargará de resolver la parte que le ha sido asignada pero siempre bajo la guía o supervisión del docente.

El aprendizaje colaborativo, se produce “respecto a un conocimiento no fundamental o básico que es derivado a través del razonamiento y el cuestionamiento, en lugar de la memorización. Es un conocimiento menos estructurado, pues aquí deben dudar de las respuestas, incluso de las de sus profesores y necesitan ser ayudados para arribar a conceptos mediante la participación activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Sotomayor, 2010:4)

Como resultado de esta acción, un nuevo conocimiento es creado, que, en nuestro proyecto, se constituye como un conocimiento pedagógico acerca de la identidad y las prácticas docentes porque los miembros del entorno virtual estudiado, son docentes practicantes del Profesorado de Ciencias de la Educación cursando la materia de Práctica Docente II.

Justamente, por ser docentes noveles, se encuentran en permanente proceso de construcción de su identidad y de su conocimiento pedagógico y están en constante revisión de sus categorías conceptuales, las cuales se relacionan en sus primeras intervenciones de la práctica docente.

Entonces de lo aquí expuesto deducimos que:

-en el aprendizaje colaborativo se produce un diálogo entre los participantes en un entorno de aprendizaje donde hay contraste de ideas hasta llegar a un consenso.

-en el aprendizaje colaborativo, lo que se negocia en ese diálogo son significados, que en nuestro estudio tiene que ver con la práctica e identidad docente.

-el resultado de esa negociación es un conocimiento nuevo, para nosotros, es

conocimiento pedagógico.

-el rol de los participantes en esa negociación es autónoma y de cuestionamiento, a diferencia del aprendizaje cooperativo, donde se limita al cumplimiento de una tarea dada por el profesor.

-la tecnología, en nuestro caso en forma de foros virtuales, actúan como mediadoras del conocimiento que se construye en entornos colaborativos de aprendizaje virtual.

El aprendizaje significativo en los entornos virtuales de aprendizaje

Como hemos mencionado anteriormente, un entorno virtual es un medio que brinda muchas posibilidades para el aprendizaje, siempre y cuando reúna ciertas características comunicativas y cognitivas que permita la interacción social y la construcción del conocimiento.

Haciendo referencia a la clase de conocimiento colaborativo que se puede generar en ellos dijimos que una de las condiciones para la construcción de conocimiento en estos entornos es que el aprendizaje fuera significativo para los alumnos. Esta característica es especialmente destacable en el contexto en el que se desarrolló nuestra investigación, ya que el conocimiento que se espera que los alumnos construyan es “conocimiento pedagógico” sobre sus prácticas docentes, por ser justamente alumnos cursando la materia de Práctica Docente II de la carrera de Ciencias de la Educación.

Pero veamos en primer lugar qué es lo que denominamos aprendizaje significativo, para luego considerar en qué condiciones se produce en un aula virtual.

Ausubel afirma que un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición (Ausubel;1983:18).

Es decir que una de las condiciones para que se produzca el aprendizaje significativo, tal vez la más importante sea que el conocimiento a aprender, esté relacionado con lo que el alumno ya sabe. Otras características son:

-que el contenido a aprender tenga una lógica intrínseca, es decir un significado en sí mismo.

-quien aprende debe tener una actitud favorable ya que su motivación facilitará o no la posibilidad de otorgar significación a sus aprendizajes.

Estas condiciones se encuentran presentes en muchas de las consignas de las tareas planteadas. Sin embargo, no siempre lo que se genera en los intercambios de los foros es aprendizaje significativo, ni colaborativo. En todo caso, para que este se produzca se tienen que dar una serie de factores combinados relacionados con parámetros de la comunicación, calidad de las intervenciones y gestión docente, encuadre de la tarea, tipo de tarea y función, roles del tutor y marcos interpretativos de los practicantes.

El conocimiento pedagógico de los docentes noveles

El conocimiento pedagógico en los foros es aquel que surge cuando existe aprendizaje significativo. ¿Pero que entendemos por conocimiento pedagógico?

Es el conocimiento que los docentes noveles construyen en los foros analizados y que tiene que ver con:

- El conocimiento sobre su propia práctica.
- El conocimiento de la práctica profesional como asignatura.
- El conocimiento sobre su rol docente.

Pero para entender el tipo de conocimiento que los alumnos practicantes construyen en las redes de aprendizaje en forma de foros, recurrimos a Andrea Alliaud, una autora que ha investigado este tipo de conocimiento, en otro entorno no virtual, el de las biografías escolares pero que nos hace importantes aportes en cuanto a esta temática.

Los relatos de los docentes noveles que Alliaud recupera a través de las biografías personales nos aportan orientaciones sobre el tipo de conocimiento que los docentes noveles construyen en los foros que hemos analizado.

En primer lugar, los maestros noveles se reconocen a sí mismos como aprendientes, como protagonizando sus propios procesos de aprendizaje. Tienen la percepción que “todavía les falta”, sienten que cometen errores sobre todo en cuestiones relativas a la enseñanza y tienen miedo que esa falta de competencia técnica o didáctica afecte al aprendizaje de sus alumnos.” Todos reconocen que están aprendiendo, que se van haciendo en el día a día, en la práctica” (Alliaud, 2009:55)

Otro aspecto que surge en las biografías escolares es el reconocimiento de la universidad como un espacio de formación. Incluso los que trabajan en escuelas

comunes “encuentran en la formación universitaria recursos que les permiten canalizar dudas o inquietudes y a la vez mantener una actitud reflexiva respecto de su práctica profesional”. (Alliaud 2009:55)

Los maestros también, encuentran en sus lugares de trabajo distintos espacios para su formación. Buscan a través de intercambios con otros docentes y directivos modalidades de aprendizaje que muchas veces están anclados en prácticas adaptativas o por imitación. Otros acuden a cursos de capacitación u otras carreras para seguir formándose y alimentar su propia práctica.

Sin embargo, casi todos suelen manifestar “un sentimiento de autoexigencia promovido por la idealización de la tarea” (Alliaud 2009:56). Así pasan por sensaciones de “impotencia percibida” a la “omnipotencia proyectada” que se demuestra por lo que ellos describen como “la pasión, el gusto, la felicidad” de lo que hacen.

Por otro lado, todos se encuentran involucrados en personalizar su enseñanza y atender a cada alumno particularmente, algo que reconocen como atributo de “la buena maestra”. Las buenas maestras, en los relatos autobiográficos son las que establecen vínculos cercanos (tratan bien y están cerca).

Otra cualidad que se evoca en la “buena maestra” es la exigencia, pero esta aparece más ligada al manejo del grupo lo cual se considera como una exigencia para la enseñanza.

En esta sobrevaloración de la dimensión afectiva y altruista de la profesión, la dimensión pedagógica queda relegada “frente al protagonismo que asumen el afecto, la ayuda, la contención, el disciplinamiento, y hasta la motivación, aspectos que muchas veces se visualizan como condicionantes necesarios para poder enseñar” (Alliaud 2009:56).

Estas representaciones que portan los docentes noveles y que se manifiestan a través de sus relatos autobiográficos, son los que nos interesan analizar en nuestro proyecto, aunque en otro contexto (el virtual) y que se manifiestan, de acuerdo a Alliaud, como tramas (social e históricamente) entretejidas y recreadas por quienes pasaron por la escuela y retornan a ella como docentes.

A continuación, nos abocamos a la forma que adopta este conocimiento, el de narrativas pedagógicas que permiten acceder a la experiencia subjetiva de los profesores, constituyéndose en un importante dispositivo para la formación docente

De narraciones y esencia

El hombre es el único ser viviente que tiene la necesidad de darse una interpretación a sí mismo. Preguntarse quién es y qué sentido persigue su vida forma parte de su esencia, en tanto descubre el valor de estar vivo y de “ser humano”.

Desde este “conócete a ti mismo” encuentra su legitimidad y también se configura en todos los aspectos de su humanidad.

Una de las formas en que ancestralmente se ha llevado a cabo estos procesos de introspección, es a través de la escritura especialmente del género narrativo, la cual ha sido descrita por algunos autores como “una capacidad humana fundamental” (Mc Ewan y Egan, 1995:9)

Por otro lado, Ricoeur nos dice que el texto “es la una de las formas mediante el cual conocemos algo psíquico con ayuda de los signos sensibles en los que se manifiesta y agrega que “el grado de objetivación, a través de la fijación y la conservación que la escritura confiere a las manifestaciones del hombre, introducidas de forma duradera en los testimonios humanos y los monumentos”. (Ricoeur,1984:65)

Es decir que la escritura a través de la narrativa, no sólo nos permite conocer nuestra interioridad, sino también la fijación de esa palabra, de ese sistema de signos, realizado a través de un texto, y que se constituye en un testimonio duradero de su propia humanidad. La narración es una de las formas de organizar la experiencia propia. “La narrativa operaría individualmente como estructura configurante de las experiencias cognitivas cuya carga de emotividad, en virtud de la tensión entre exigencias académicas y técnicas de realizar la tarea y su carácter lúdico- creativo, serviría como anclaje o activador de la memoria” (Reséndiz García, 2008:94).

La narrativa tiene una naturaleza secuencial: no sólo se cuenta una historia sino también se la cuenta de una determinada manera, se incluyen ciertos acontecimientos y se “excluyen” otros. Y es en este diálogo de contar y no contar que cobra su significación y que le da la posibilidad al ser humano de ir configurándose a sí mismo.

Bruner afirma que mediante los relatos vamos creando nuestro yo. Intentamos agrupar todos los fragmentos de nuestras vidas de manera cronológica y en ese “ir contándonos nuestra propia historia, vamos creando la identidad propia.

“Lo que intentamos corroborar no es simplemente quiénes y qué somos, sino quiénes y qué podríamos haber sido, dados los lazos que la memoria y la cultura nos imponen” (Bruner, 2003: 31).

De esta manera, según Bruner, no habría construcción de la identidad sin la capacidad

de narrar. Sin ella, no podríamos recorrer selectivamente nuestro pasado, reconstruyéndonos en nuestra propia historia y proyectándonos al futuro que está por venir.

Otra característica de la narrativa, y que la hace esencialmente humana, es la de conectarnos con nuestras emociones, sueños, temores. “Una narrativa y esa forma particular de narrativa que llamamos relatos, trata no sólo de hechos, ideas o teorías y hasta de sueños, temores y esperanzas, sino de hechos, teorías y sueños, desde la perspectiva de la vida de alguien y dentro del contexto de las emociones de alguien” (Mc Ewan y Egan, 1995: 10). Esto nos lleva a pensar que lo que la narrativa “nos cuenta”, está mediatizado casi siempre por la emoción y la subjetividad de quien lo escribe.

Bruner utiliza una metáfora del paisaje para describir esta función de la narrativa “el relato debe construir dos paisajes simultáneamente: el paisaje de la acción y el paisaje interior del pensamiento y la intención.” (Bruner 1986: 14).

De ahí su importancia, porque que nos permite bucear en lo más profundo de nuestra interioridad para que a través del matiz de la emoción, podamos conocer nuestra naturaleza humana.

Finalmente, la narración es una forma no sólo de conocer sino de organizar y comunicar la experiencia humana. “La narrativa es fundamental para el propósito de comunicar quienes somos, qué hacemos, cómo nos sentimos y por qué debemos seguir cierto curso de acción o no” (Mc Ewan y Egan, 1995: 17)

Cada vez que narramos nuestras experiencias, estamos haciendo mucho más que poniendo palabras a nuestros recuerdos y pensamientos; de hecho, le estamos dando existencia propia. Recordemos que “el pensamiento no se expresa simplemente con palabras; llega a la existencia a través de ella” (Osip Mandelstam eb Vygotsky, 1995:202). En este sentido, la narrativa nos permite significar las acciones humanas y de organizar el conocimiento que se genera a partir de ellas.

De las funciones de la narración aquí expuestas, reconocemos la importancia de la narración en los procesos de enseñanza y aprendizaje en general y específicamente dentro de la Formación Docente como una forma de entender la interioridad de los docentes en formación y también de interpretar organizar y comunicar los saberes prácticos y el conocimiento que de ellos se genera, en la última parte de su trayecto formativo inicial.

Narración y Formación Docente

Dentro del campo de la Formación Docente hemos presenciado, desde finales de los años 70 y principios de los 80 un cambio de paradigma con respecto a las Prácticas Docentes. Se intenta abandonar la racionalidad de un modelo de transmisión de técnicas instrumentales hacia un enfoque que “enfatisa el valor educativo de las prácticas mismas y la dinámica de las interacciones entre los docentes y los alumnos en las aulas, lo imprevisible en la enseñanza, la diversidad situacional y los intercambios implícitos entre los sujetos, así como la importancia del desarrollo del pensamiento reflexivo de la experiencia o la investigación sobre las prácticas.” (Davini,2005 :6)

Los principales aspectos a tener en cuenta, en esta nueva visión de la Práctica Profesional según Davini son:

- La valorización de la práctica como fuente de experiencia y desarrollo.
- La importancia de los intercambios situados entre los sujetos.
- El papel del docente como constructor de la experiencia.
- La diversidad de las situaciones en las aulas y su complejidad, así como en sus dimensiones implícitas.
- El papel de la reflexión sobre las prácticas.
- La dimensión artística y singular de la docencia, rechazando o cuestionando la dimensión técnica.

Dentro de este enfoque, en los últimos tiempos, ha surgido una vertiente “naturalista de la práctica según la cual la escuela y las aulas son ámbitos para describir, narrar y comprender” (Davini 2005:7)

Según Birgin (2005) la documentación narrativa de experiencias pedagógicas ayuda a construir la memoria pedagógica de la escuela y del curriculum en acción, más que prescribir las prácticas a un recetario sobre la “buena enseñanza”.

Entonces, la narrativa pedagógica según la describe Birgin, sería parte este nuevo escenario de la Práctica Profesional que describe Davini, en el sentido que nos permite:

- que la enseñanza escolar sea reconstruida, objetivada, legitimada por los docentes practicantes poniéndolos como el constructor de su propio conocimiento.
- el registro, la sistematización narrativa y el acopio de las experiencias prácticas son

contadas a través de la propia voz de los practicantes dándole una importancia relevante a los verdaderos actores del proceso de formación y alejándonos de las tradicionales formas tecnicistas y de un saber transmisivo de las prácticas de la enseñanza.

-estimular y garantizar los procesos de escritura, lectura, reflexión e interpretación pedagógica de las propias experiencias escolares de los aspirantes a la docencia.

-resignificar el sentido de la experiencia formativa de los practicantes dándole un nuevo sentido, más profundo y significativo a sus saberes, que surge del interés de contar sus “propias historias”.

-en el mismo proceso de narrar y ser narrados, los docentes practicantes hablan de sí mismos, de las formas que comprenden y reconstruyen su identidad.

-construir un rico material de estudio para la investigación cualitativa interpretativa.

Es desde este enfoque que nos posicionamos para revalorizar la narrativa docente, como un importante dispositivo de formación docente, entendiendo éstos como “la modalidad con la que se estructura el conjunto de componentes elegidos para configurar de manera coherente las situaciones que caracterizan la programación didáctica de un proceso de aprendizaje” (Anjinovich, 2009: 19).

De ahí la necesidad de estudiar las narrativas generadas por los docentes noveles de las Práctica Docente II de la carrera de Ciencias de la Educación , en un entorno diferente: el virtual, que “nos posibilita rever el propio proceso de enseñanza volver sobre la práctica, cuestionar los hechos, buscar los por qué, los para qué, en un permanente proceso de aprender a enseñar”(Capporosi , 2009 :112) Pero además, incursionar en contextos poco explorados, como los virtuales , que presenta características propias.

La narración reflexiva

Como anteriormente mencionamos, la narración en el marco de la formación docente se ha constituido como eje principal de distintos dispositivos para la formación docente que nos permite reflexionar sobre nuestro accionar docente y construir conocimiento pedagógico.

Entendemos la reflexión como una forma de “mirar al interior de nuestros procesos de pensamiento y al exterior de la situación en que nos encontramos, cuando tenemos en cuenta la interacción de lo interno y externo, nuestra reflexión nos orienta para el pensamiento y la acción más profundos. Por lo tanto, la reflexión es “meta-pensamiento (pensamiento sobre el pensamiento) ya que consideramos la relación entre nuestros

pensamientos y acciones en un contexto determinado” (Kemmis, 1999:97).

Por lo tanto, narrar reflexivamente, es un proceso mediante el cual el pensamiento regresa a la acción del pasado, para resignificar, en secuencia no cronológica de hechos acontecidos uno detrás de otro. Esta no linealidad del pensamiento en un continuo ir y venir entre pasado y presente es la que nos permite historizar nuestra práctica docente recuperando las acciones vividas, resignificándolas a la luz de nuestra interioridad y permitiéndonos la construcción del conocimiento profesional docente. De la misma manera nos configura en nuestro presente y nos proyecta en el futuro. pasado, presente y futuro, unidos en el proceso de narrar.

En este sentido, Caporossi nos dice “al narrar recuperamos las acciones vividas, le damos voz a los acontecimientos; resignificamos aquellas palabras al historizarlas. Las narrativas son, entonces, un modo de revelar el presente a través de historizar, de significar las acciones humanas, porque son un modo de pensamiento y de organizar el conocimiento (Caporossi, 2009:111).

Es decir, que la narrativa reflexiva, responde a un proceso de metacognición, mediante el cual el sujeto recupera acciones del pasado teñidas de emoción, las interpreta y les otorga un nuevo significado en un intento de comprender y comprenderse, que puede llevar a la construcción de conocimiento pedagógico sobre distintos aspectos de la práctica docente como la comprensión del currículum, los procesos de enseñanza y aprendizaje, la planificación, la evaluación, entre otros.

Mediante esta cualidad de reflexión de la narración, el docente novel, quien es el sujeto de nuestra investigación, le otorga un significado más profundo a su propia práctica. Esta visión cuando narran finalmente los constituye en su identidad. Es decir que en la medida que los docentes mediante la narración, van realizando procesos metacognitivos de su propia práctica y construyendo conocimiento pedagógico, también van configurando su propia identidad que es identidad narrativa.

Entonces, la reflexión no sólo colabora en comprender la práctica, sino que también posibilita configurar o construir el rol profesional de quien la ejerce, una reconstrucción del sujeto docente que se transforma, que cambia en el mismo proceso dialéctico de comprensión del contexto.

La reflexión sobre la práctica como enfoque

Como anteriormente mencionamos la narración reflexiva permite a los docentes historizar sobre los acontecimientos pasados y resignificarse en una nueva forma de

comprensión.

Cabe preguntarse entonces más específicamente qué es la reflexión sobre la práctica como enfoque ya que es uno de los marcos de nuestro proyecto.

La reflexión como proceso de búsqueda y de desarrollo del yo docente implica ser capaces de mirarse a sí mismos, a sus prácticas, desde un movimiento de desplazamiento para entender el momento en que estamos viviendo y cómo llegamos a él. En este marco, es importante considerar la reflexión como proceso, movimiento, desplazamiento constante, más que cómo un lugar al que se llegará luego de ese movimiento.

Por otro lado, desde lo semántico se considera la reflexión como la acción de reflexionar, es decir, como la acción de considerar una cosa nueva o detenidamente. Es necesario como docentes desplazarse de la práctica cotidiana, pero en un tiempo de lentitud que permita la reflexividad. Movimiento y lentitud, dos términos asociados a la reflexión que permitirán la mirada hacia el pensamiento y la acción de la práctica docente.

Los procesos reflexivos desarrollados desde esta mirada e intenciones colaboran en la transformación docente en tres sentidos: “a) reconstruir las situaciones donde se produce la acción, atendiendo a características antes ignoradas o reinterpretando y asignando nuevos significados a las características ya conocidas; b) reconstruirse a sí mismos como profesores, adquiriendo conciencia de las formas en que estructuran sus conocimientos, efectos y estrategias de actuación; y c) reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos, lo que implica analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que subyacen a los principios y formas dominantes de concebir la enseñanza.” (Edelstein, 2011:32).

Uno de los asuntos centrales que interesaron al proyecto de investigación es la pregunta por los procesos reflexivos que tienen o no lugar en los entornos virtuales, cuáles son sus condiciones para que se produzcan y qué aportan éstos últimos a esos procesos.

Digamos entonces que, un entorno será más rico que otro si permite desarrollar el eje de la reflexión sobre la práctica desde funciones informativas, comunicativas y productivas.

Si entre las expectativas del emprendimiento está la “reflexión sobre la práctica” y aún más desde una perspectiva crítica, se requiere preparar los entornos para ello, creando o definiendo las herramientas digitales y las e- actividades con versiones que se ajusten a interacciones sustanciales a estas expectativas.

Es decir, el entorno por sí solo no es más que un escenario con más o menos

posibilidades sobre el cual hay que montar una propuesta pedagógica apropiada a la profesionalización del rol.

Las formas de reflexionar narrando

Dentro del campo de la Formación Docente de nuestro país, podemos encontrar algunas experiencias y estudios sobre narración pedagógica que han intentado recuperar, interpretar y recrear los saberes que los docentes desarrollan en esos trayectos, por medio de la reflexión de sus propias prácticas, entre los cuales podemos destacar

-los talleres de documentación narrativa coordinados por Daniel Suárez

-los diarios de clases, de la cátedra de Residencia de Ciencias de la Educación de UNR dirigidos por Liliana Sanjurjo.

-los estudios llevados a cabo por algunas investigadoras como Andrea Alliaud acerca de la biografía escolar.

-los textos paralelos de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo

Haremos una breve descripción de cada una ellas y sus hallazgos para luego concentrarnos en una incipiente forma de narrativa docente, la cual fue objeto de nuestra investigación: la narración en entornos virtuales de aprendizaje.

Los talleres de documentación narrativa

Los talleres de documentación narrativa de prácticas escolares, coordinados por el Prof. Daniel Suárez, “es una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientadas a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas” (Suárez en Sverdlick, 2007:71)

Esta forma de investigación- acción pretende describir densamente los mundos escolares de los sujetos que los habitan y las comprensiones que elaboran para dar cuenta de ellos.

Suárez reconoce en estas narrativas, formas más democráticas de generar conocimiento pedagógico que las impuestas a la manera de prescripciones, criterios y reglas por la comunidad científica, ya que el conocimiento generado en estas narrativas “tiene en cuenta la rica vida interior de los docentes, de sus tomas de decisiones, sus planes y sus

debates, sus hábitos de decisión como observa (Mc Ewan,1998:241)

Es decir que se parte desde el docente, su realidad y su forma de percibirlo, sus prácticas y sus saberes, como una forma de “descolonizar” el conocimiento pedagógico de las formas y lenguajes impuestos por el conocimiento “experto y validado” del mundo académico.

Según Birgin (2005), los docentes se aproximan a la escritura a través del requerimiento de las escuelas por producir documentos escolares que siguen la “lógica normativa-prescriptiva de la anticipación”. Este tipo de escritura es vivida por los docentes como “una carga, algo que simplemente hay que hacer para entregar”.

Esto se debe a que las “experiencias que viven los docentes en el ámbito escolar tienden a ser fragmentadas, categorizadas y modelizadas didácticamente, a través de patrones ajenos a la lógica de sus propias prácticas escolares”. (Birgin,2005 :27)

En este sentido la narrativa pedagógica, se aleja de esas modalidades de escritura, para mostrar un saber pedagógico que es construido al ras de la experiencia de los propios docentes en un intento por horizontalizar los intercambios entre “los expertos” y los protagonistas de la práctica pedagógica.

Este “construir desde el otro y para el otro” que se observa en la narrativa y que adopta formas de trabajo colaborativo, es el que también fue objeto de nuestro estudio, pero en otro contexto, el de los entornos virtuales.

Describiremos ahora brevemente los momentos que caracterizan el dispositivo de documentación narrativa y producción e interpretación de relatos pedagógicos tal como lo concibe Suárez:

1)Generar y sostener condiciones institucionales y habilitaciones en los sistemas escolares y las escuelas para que los docentes puedan involucrarse activamente en los procesos de documentación narrativa. Este momento incluye la invitación a los docentes al trabajo de investigación colaborativa y crea las formas para que la construcción y difusión del saber pedagógico sean posibles. En el entorno virtual (foros de un aula virtual de Prácticas) que fue objeto de nuestra investigación, este momento se da por la búsqueda de ese espacio virtual que permita el desarrollo de la escritura narrativa colaborativa.

2)Identificar y seleccionar las prácticas pedagógicas y experiencias a relatar y documentar. En este momento, se selecciona la experiencia a narrar y se realiza “un trabajo reflexivo de identificación de los componentes a incorporar (personajes

escenarios, contextos, voces) en la intriga narrativa del relato pedagógico en cuestión” (Suárez en Sverdlick, 2007:93). Este trabajo de identificación que realiza el docente narrador, es el que, en los foros, va a realizar el tutor, a través del planteamiento de la consigna de la tarea, donde da orientaciones generales de los elementos que incluirán los alumnos en sus relatos.

3)Escribir y re-escribir distintos tipos de textos y versiones sucesivas de relatos de la experiencia pedagógica a documentar hasta llegar a una versión publicable. Por tener en vistas el objetivo de publicar el trabajo que se realiza, las formas son establecidas de antemano, por ejemplo, el uso de la primera persona del plural (nosotros) para demostrar la polifonía de voces, los elementos autobiográficos presentes en el relato, que den cuenta de “haber estado” allí para dar legitimidad y validez a las experiencias. En la escritura que se genera en los foros no se llega a una “versión editable” por lo tanto no hay formas que se establecen de antemano. Más bien lo que se construye es un texto fragmentado, inconcluso y espontáneo porque el valor de esta escritura no radica en “el resultado de lo que se logre” sino más bien en su proceso de construcción.

4)Editar pedagógicamente el relato de la experiencia o documento narrativo. Esto implica la lectura y relectura de los relatos propios y ajenos en un ámbito grupal colaborativo y empático. Este momento que de alguna manera cumple un rol de fiscalización de lo que se construye y cómo se construye, en los foros se da a través de la misma intervención de los participantes. Son ellos, los que en la medida que se va construyendo el relato, se encargan de “editar” el texto con respecto a lo que se dice y como se lo dice.

5)Publicar el relato de la experiencia pedagógica: este momento corresponde a hacer público, la narración construida por el docente autor. Es interesante observar cómo el proceso en estos talleres va desde lo individual a lo colectivo, desde lo privado a lo público, a diferencia que con la escritura de los foros que es pública y colectiva desde un principio. De ahí su carácter de “ir construyendo continuamente” y de “inconclusa” a diferencia de las narraciones generadas en los talleres donde se llega a un resultado acabado.

6)Hacer circular los documentos narrativos de experiencias pedagógicas por diferentes circuitos del aparato escolar y su eventual utilización como materiales pedagógicos de la formación continua de los docentes. Esto evidentemente, no se da con la escritura generada en los foros.

Es decir, si bien podemos observar que, en los talleres de documentación narrativa de experiencias pedagógicas, las narrativas generadas por los docentes autores difieren

bastante de aquellas generadas en espacios virtuales como los foros, podemos advertir que existen ciertas similitudes que describiremos a continuación:

-La escritura, en algún momento se torna colectiva. Se escribe con otros colegas y junto a ellos para reconstruir saberes que hacen a la práctica pedagógica.

-En ambos casos, se ponen de manifiesto aspectos no documentados del curriculum en acción que se desarrolla en los ámbitos escolares y son interpretaciones de los mundos significativos de las escuelas.

-La escritura presentan un carácter democrático de la narración. No hablamos de lo que se prescribe, sino de lo que les pasa y sienten los protagonistas del proceso educativo.

-En los dos casos, se acuña y se defiende el propio lenguaje de los docentes, sobre las formas tecnicistas del lenguaje academicista.

-A partir de las dos formas de escritura, se construyen mediante la reflexión, categorías de conocimiento pedagógico que son categorías sociales del mundo escolar.

Suárez (2007) identifica algunos temas sobre los que versa el conocimiento pedagógico que se construye en estas narrativas:

-problemas pedagógicos de la práctica docente que los mismos docentes narradores experimentaron en sus instituciones.

-reflexiones pedagógicas que se interrogan acerca de esos problemas, su génesis, desarrollo y posibles soluciones.

-imágenes pedagógicas de los docentes autores y de los otros actores escolares.

-saberes y aprendizajes profesionales a los que los docentes acceden, construyen y ponen en tensión a través de la reflexión.

-tensiones entre las experiencias pedagógicas narradas con el orden normativo curricular.

-certezas, dudas y recomendaciones pedagógicas que surgen de la reflexión de la experiencia.

-proyecciones y generalizaciones sobre las responsabilidades educativas y compromisos profesionales y éticos de los educadores.

-caracterizaciones de los sujetos pedagógicos y de los contextos y ambientes institucionales.

De esta manera, esta forma de investigación – acción participante, narrativa e interpretativa recupera formas de formación horizontal de desarrollo profesional docente

La narrativa y los diarios de clase

El diario de clase es “un documento personal y autobiográfico del docente, es un registro escrito que incluye opiniones, sentimientos, interpretaciones, reflexiones acerca de las prácticas pedagógicas puestas en el salón de clase. Se lo utiliza como instrumento para la construcción reflexiva del conocimiento profesional y como “recurso para el análisis de la teoría o supuestos que sustentan las decisiones docentes en tanto provee una base comprensiva y rica para el estudio del proceso de enseñanza.” (Caporossi,2009:132)

Los diarios de clase son utilizados por numerosos espacios de Prácticas como es el caso de la Cátedra de Residencia Docente de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes, UNR, como un recurso de aprendizaje profesional docente y un instrumento de investigación para mejorar las prácticas profesionales.

La importancia de los diarios radica en que:

- Realiza un registro rico de datos e imágenes a partir de la observación de clase.
- En él se incluyen no sólo los acontecimientos de los procesos acontecidos en el aula sino también la interpretación de la clase, las teorías que subyacen y los procesos de articulación de pensamiento- acción (Caporossi, 2009: 132). Es decir que se articulan la teoría y la práctica para luego confrontarla con la acción de la práctica docente.
- Admite formas abiertas de expresión y relacionado con la “toma de notas”.
- Está sometido a análisis de modo colegiado ya que las narrativas allí presentes se comparten con otros. Al hacer público, los procesos de aprendizaje privado, se realizan importantes procesos de desentramar significados que llevan a la construcción de conocimientos colectivos.
- La escritura de los diarios es una escritura “implicada” que contribuye a reflexionar lo que pasa en la clase desde los afectos, preocupaciones, sentimientos de los actores.
- La escritura de un diario implica una continuidad, es decir escribir por un período continuado de tiempo para permitir captar el proceso de aprendizaje que den cuenta de las reflexiones, avances, retrocesos y eventos que van demostrando patrones de comportamiento, creencias, rutinas automatizadas, etc.

Nos interesa estas características de los diarios de reflexión en tanto generan un tipo de

narrativa, abierta, flexible y reflexiva.

Por otro lado, si bien nacen con un carácter privado, al ponerse en consideración pública, especialmente en relación con los conocimientos construidos, alcanzan un carácter de reflexión compartida sobre los saberes generados a partir de su escritura.

Anijovich (2009) distingue entre distintos tipos de saberes de los docentes:

-conocimiento acerca del campo en el que se ha especializado: conocimientos sustantivos de su área como en los procesos de construcción de conocimiento de su área.

-conocimiento pedagógico: compuesto por los aportes de las ciencias sociales y humanas aplicadas a la educación.

-conocimiento didáctico: referida a las formas de enseñar.

-conocimiento acerca del contexto institucional, sociopolítico y económico

-conocimiento personal: en el conocimiento de sí mismo en el ejercicio de su rol.

Estos saberes son los que se ponen en evidencia en las narrativas de los docentes generados en espacios como los diarios de reflexión que, al ser enriquecidos por la dimensión afectiva, permiten la toma de conciencia de ideas, emociones, miedos, angustias que configuran la identidad docente. La escritura de diarios puede ayudar además a “interpretar los acontecimientos externos e internos que aparecen mezclados en una situación pluridimensional de clase, permitiendo al autor del texto, dotarlos de sentido, volver a mirarlos, reinterpretarlos, explicarlos y prefigurar sus propias acciones y decisiones” (Anijovich, 2009:107)

Las biografías escolares

Son relatos que “refieren a los aprendizajes incorporados en el paso por la escolaridad en todo ese trayecto en el que como sujetos estamos insertos en las instituciones educativas. En nuestras experiencias escolares, además de aprender contenidos curriculares, interiorizamos otros saberes referidos a pautas de comportamientos, a cómo se aprende, cómo se estudia, cómo se enseña. O sea que, como producto de nuestra historia de alumnos, nos hemos apropiado de teorías, creencias, supuestos y valores sobre el conocimiento profesional docente” (Caporossi, 2009:113).

En las biografías se rescata lo vivido a lo largo de las experiencias escolares es lo vivido, lo que “nos pasa” por un periodo prolongado de tiempo en oposición a “lo que pasa”.

Justamente por ser producto de la exposición prolongada de formas de enseñar de formas de ser, de habitar y de actuar “son saberes fuertes, resistentes al cambio, porque fueron aprendidos vivencialmente y sin mediación crítica” (Sanjurjo 2002:41).

Varios autores han conceptualizado sobre este tema. Por ejemplo, Alliaud (2007) hace referencia a lo que se aprendió desde la práctica, desde la “experiencia vivida” o desde el “cuerpo” y que las biografías personales recuperan.

El valor del relato biográfico radica en la posibilidad del narrador de darle sentido a su pasado, pero desde lo que es hoy. “Es decir que en la narrativa de ese pasado incluimos una selección de sucesos, de personas, de situaciones en las que participamos, mediadas por las vivencias posteriores y también las de hoy, las del momento en que escribimos esa narrativa” (Caporossi, 2009:115)

En la Argentina, Andrea Alliaud, en su tesis doctoral hace un análisis de los relatos de biografías escolares de profesores noveles cuando se insertan en la escuela como profesores. Estas biografías, Alliaud las utiliza como un dispositivo de reflexión dentro de la formación docente para producir conocimiento acerca de la práctica docente.

“Uno puede aprender distintas corrientes pedagógicas, asumir incluso posturas dentro de las discusiones que existan en el campo del pensamiento didáctico, pero a la hora de enfrentarse con las situaciones prácticas, concretas en el aula (...) sale lo que el cuerpo aprendió” (Alliaud, 2005:46).

El valor del relato biográfico radica en la posibilidad del narrador de darle sentido a su pasado, pero desde lo que es hoy. “Es decir que en la narrativa de ese pasado incluimos una selección de sucesos, de personas, de situaciones en las que participamos, mediadas por las vivencias posteriores y también las de hoy, las del momento en que escribimos esa narrativa”. (Caporossi, 2009:115)

Los textos paralelos

En los textos paralelos de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, se construye una forma de narrativa que da cuenta de un particular método pedagógico de formación docente.

Quien fue el director de esta carrera de posgrado desde su creación en 1995 y hasta hace poco tiempo, el Dr Daniel Prieto define este método como: “una modalidad a distancia con un sistema basado en el concepto y la práctica de la mediación pedagógica caracterizada en primer lugar como la promoción y acompañamiento del aprendizaje” (Prieto Castillo, 2015: 4).

Es precisamente de esto que trata la carrera, de promover y acompañar aprendizajes mediante el seguimiento de prácticas de aprendizajes elaboradas por los docentes cursantes de la carrera. En esas prácticas, los docentes narran experiencias de aprendizaje que han tenido tanto como alumnos y como docentes a la vez que van incorporando el marco teórico correspondiente a cada temática.

En los 1800 textos paralelos escritos, los docentes han podido construir su propia obra que apunta a la revalorización discursiva de los docentes como intelectuales capaces de expresarse no sólo mediante la palabra oral sino también la escrita. A través de la narración de experiencias pedagógicas se recuperan marcos conceptuales relacionados con distintos aspectos de la pedagogía universitaria.

Los ejes sobre los cuales gira la narración en los textos paralelos son:

-construcción de conocimientos: los docentes dan cuenta en sus prácticas de aprendizaje de los procesos de apropiación y aplicación del conocimiento adquirido.

-creatividad: si bien la narración es el género discursivo seleccionado, hay una invitación a descubrir formas propias de expresión coherentes al contenido estudiado.

-contenidos mínimos: los textos paralelos dan cuenta de estos contenidos abordados en la carrera.

-el texto como proceso: no como un producto. Esto supone el acompañamiento del asesor pedagógico a lo largo de todo el trayecto, pero también la responsabilidad del docente cursante de asumirlo como proceso.

-el tema del texto: cada texto posee un tema central acorde a la temática tratada pero también a las perspectivas e intereses de los participantes.

-el estilo: el texto paralelo permite al docente encontrar su propio estilo que lo identifique y que exprese su propia identidad.

El texto paralelo constituye entonces “un seguimiento y registro del aprendizaje a cargo del propio aprendiz” (Prieto Castillo,2015:15) el cual mediante la narrativa reflexiva logra iniciar caminos de autoconstrucción docente.

Una nueva forma de narrar

Si volvemos a la noción inicial de narración, vemos que el acto de narrar es en sí mismo un acto social. Toda narración supone un diálogo entre un narrador (el que narra) y alguien que escucha. A través de la narración, nos relacionamos con los demás y con nosotros

mismos.

Es así como surge la cultura donde nos encontramos insertos; en ese constante proceso de narrar y ser narrados, de contar y ser contados, en esa dialéctica que fluye de nuestras historias del pasado, presente y futuro donde nos inter relacionamos permanentemente con otros. “Narrar es un acto social con todas sus implicaciones: conflictos, razonamientos, relaciones de poder, temores, conocimientos, identidades, o sea que el sujeto, no se apropia de esa producción en un movimiento individual, sino social que retoma sentidos preexistentes” (Caporossi, 2009: 109) De ahí el carácter colectivo de la narración. Incluso, Bruner pone en duda que la vida colectiva fuera posible sin la capacidad del ser humano de organizar, comunicar e interpretar experiencias en forma de narrativa.

Es aquí donde entran en juego nuevos escenarios a través de la tecnología que vienen a recuperar y facilitar ese carácter colectivo de la narración. Nuevos medios, proponen una forma rápida y de fácil acceso para la generación de conocimiento en forma compartida que supone la existencia de intercambios entre sus miembros participantes.

Sin embargo, las TIC nos permiten relacionarnos con la escritura, no sólo desde las posibilidades para interactuar con otros en producciones colectivas sino también desde las representaciones o ideas que podemos construir. En este sentido, la escritura en espacios virtuales es un instrumento que permite la toma de conciencia y el desarrollo para la construcción del propio pensamiento o lo que Miras en Bustos Sanchez (2009) señala como “escribir reflexivamente” que supone la capacidad e intención de reflexionar y mostrar los propios conocimientos, la habilidad de identificar los aspectos confusos y contradictorios en el texto, la capacidad de leer estratégicamente y de releerse”.

Para Bustos Sánchez (2009), la relación entre las TIC y la escritura se puede describir en:

-Su dimensión simbólica ya que las TIC se convierten en poderosas herramientas cognitivas. -Su posibilidad de combinar medios y lenguajes a través de su carácter hipermedio.

-Su carácter hipertextual ya que la escritura deja de ser lineal y se expande a otros recursos como imágenes, videos, audios u incluso otros textos.

Podemos decir que surge entonces una nueva narrativa: la digital que se asocia generalmente a lo que conocemos como “hipertexto”.

Para Landow (1995) el hipertexto es una forma de texto que relaciona información verbal con no verbal como imágenes, sonidos, mapas, diagramas, por lo que el texto se expande más allá de lo verbal.

Sin embargo, nuestra intencionalidad en este proyecto, no radica en estudiar los hipertextos o relatos digitales como se los ha dado en llamar, sino más bien aquellas narrativas que generan los docentes en espacios virtuales como foros, wikis, blogs y que da lugar a la “escritura colaborativa”.

Este tipo de escritura que permite la edición de más de un autor no es nueva, surge antes de la aparición de las tecnologías. Sin embargo, “las posibilidades de trabajo en grupo o entre pares para escribir, se limitaban al proceso de generación de ideas (brainstorming) o al proceso final de revisión (peer review). (Sotomayor 2010:8). Era lo que se conocía como “co- edición” donde dos o más autores trabajaban colaborativamente para generar ideas para la construcción de un texto o para editarlo o revisarlo cuando este ya había concluido.

Pero, para Storch en Bustos Sanchez (2009), el proceso de revisión entre pares supone una deficiencia ya que se centra en el producto (el texto) y no en el proceso que es lo que favorecería el pensamiento reflexivo y un proceso dialógico a partir de una red de interacciones. Esto es justamente, lo nuevo que aporta la escritura colaborativa en entornos virtuales, que facilita los procesos de “co- autoría”, entendiendo que dos o más autores participan en todo el proceso de escritura del texto.

De hecho, el hipertexto y otras formas de narrativas en entornos virtuales, son coherentes a la lógica construcción de conocimiento en red tal como lo señala García García: “Esta narrativa en cambio permite elegir no sólo una rama sino varias, interconectarlas entre sí, hacer una red. Da la posibilidad al lector de seguir su propia historia e incluso de recombinar elementos entre sí. El lector elige seguir su propia historia e incluso poder reescribirla”. (2002: 3).

Lo que se genera a partir de la narrativa en entornos virtuales nos propone romper con las formas de acceso centralizado del conocimiento y avanzar hacia formas menos jerárquicas y más participativas generando “un conocimiento intercambiable, acumulativo, colaborativo, que puede ser compartido, transferido y convertido en un bien público”. (Cobo Romani & Pardo Kuklinski, 2007).

En el campo de la Formación Docente, creemos que a partir de la escritura de textos generados colaborativamente por los docentes en entornos virtuales se podrá construir autoconocimiento docente y la formulación de nuevos principios y formas de concebir la enseñanza.

Pasamos ahora a describir el marco metodológico de nuestro proyecto.

Marco Metodológico

Metodología

La investigación cualitativa

Este proyecto se ubica dentro de la línea cualitativa de investigación que encuentra fundamento en la perspectiva fenomenológica también llamada hermenéutica o interpretativa y la metodología del estudio de casos.

Vasilachis (2007) explica que las características de la investigación cualitativa se refieren a:

-quién y qué se estudia: “la investigación cualitativa se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido, por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos” (Vasilachis 2007: 29)

-las particularidades del método: “la investigación cualitativa es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva. Emplea métodos de análisis y de explicación flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos. Se centra en la práctica real, situada y se basa en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes” (Vasilachis 2007: 29)

-las que se vinculan con la meta o la finalidad de la investigación: “la investigación cualitativa busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente, y es su relación con la teoría, con su creación, con su ampliación, con su modificación y con su superación lo que la hace relevante. Intenta comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, provee nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describe, explica, elucida, construye y descubre” (Vasilachis 2007: 29)

Según Serrano la investigación cualitativa, a diferencia de la cuantitativa, “no comienza con un cuerpo de hipótesis que es necesario confirmar o rechazar. El investigador suele conocer el campo a estudiar y se acerca a él con problemas, reflexiones y supuestos. Realiza una observación intensiva, participante en contacto directo con la realidad, con el fin de ir elaborando categorías de análisis que poco a poco pueda ir depurando, según la realidad – objeto de estudio- le vaya indicando.

“Esta flexibilidad y apertura exige del investigador una gran preparación y vigor a lo largo del trabajo. No se trata de aplicar unos instrumentos y analizar sus resultados, sino de ir redefiniendo y reelaborando los instrumentos y categorías según lo requieran el objeto de estudio y la realidad”. (Serrano, 1994: 51)

Además, la flexibilidad y apertura que permite el modelo cualitativo, es acorde al área de la educación donde se encuentra encuadrado el proyecto. Por tratarse esta de una investigación educativa, se sostiene que utilizar este enfoque nos permitirá conocer mejor lo que queremos conocer. Al respecto Serrano señala: “Los métodos cualitativos son humanistas. Los métodos utilizados para estudiar a las personas necesariamente influyen sobre el modo en que las vemos. Cuando reducimos las palabras y actos de la gente a ecuaciones estadísticas, perdemos de vista el aspecto humano de la vida social” (1994:47).

Se intentó construir teoría a partir del caso particular estudiado que diera cuenta de los procesos reflexivos de los docentes noveles a través de las narrativas que generan en los foros y de la producción de conocimiento pedagógico en un entorno virtual.

El paradigma fenomenológico

En este proyecto se estudiaron las narrativas que generan los docentes principiantes en los foros de un aula virtual, enmarcada como uno de los dispositivos de formación del profesorado, con la intención de comprender los procesos reflexivos que en ellas tienen lugar y profundizar en sus significaciones. A su vez, entre nuestros objetivos estuvo presente la indagación de tales entornos, con la intención de dar con sus caracteres, descubrir sus aportes en las formas y contenidos de los procesos de escrituración reflexiva.

La adopción del enfoque fenomenológico para encarar dicho estudio implica una decisión de sentido, es decir, una decisión que se sostiene desde los modos en que concebimos la realidad, el conocimiento, la interacción de los sujetos en su entorno, y el papel o rol de la investigación. De acuerdo a ello, sostenemos que la construcción metodológica conjuga forma y contenido de investigación.

Desde estas decisiones, para nosotros, el enfoque fenomenológico, construye el hecho social en el mismo proceso de la investigación según los significados que los actores y el investigador le atribuyen. “El interés está puesto en la interpretación de los significados de los sujetos dentro de un contexto histórico y social determinado” (Guajardo 2014: 143). De esta manera, el hecho social de cómo los docentes noveles construyen conocimiento pedagógico, mediante procesos reflexivos en un entorno virtual, se fue construyendo a medida que avanzó el proyecto.

En primer lugar, no se sabía exactamente qué tipo de construcciones realizaban los docentes noveles en los foros del aula virtual analizada, ni si había construcción de conocimiento pedagógico o no. Tampoco se sabía si en esos procesos de

construcción existía reflexión o no y el grado de reflexividad (de haberla). También se sospechaba sobre la forma de narrativa que adoptaban estas construcciones.

Es decir que el objeto de investigación se fue construyendo a medida que avanzaba la investigación y que se interpretaban los significados tanto de los docentes noveles participantes de esa aula virtual como los propios del investigador.

Por otro lado, Guajardo dice que “desde la perspectiva fenomenológica, los investigadores a partir de un proceso inductivo intentan construir una teoría que haga comprensivos los datos. La investigación inductiva comienza con conceptos generales y proposiciones amplias que orientan la focalización del objeto y del problema. Se internan en el trabajo de terreno y van construyendo en un movimiento dialógico - de la empiria a la teoría y de la teoría a la empiria - sus conceptualizaciones o categorías teóricas. A través del minucioso análisis de los casos semejantes y diferentes que han sido considerados se va construyendo una teoría comprensiva”. (Guajardo 2014: 144).

Ya se ha mencionado que el objeto de estudio se fue construyendo a medida que avanzaba nuestra investigación. Si bien se partió de supuestos generales al inicio de la investigación, por ejemplo, en los foros de reflexión sobre la práctica, no todo lo que ahí se construía refería a niveles de reflexión y colaboración esperados, pero que sin embargo operaba en ellos una forma determinada de construcción de conocimiento, no se sabía con precisión qué otros procesos de intercambio se producían en los foros y qué forma tenían los mismos. A medida que avanzó el proyecto, se definieron las categorías conceptuales y se dialogó permanentemente con la teoría, se fueron dilucidando estas y otras cuestiones que más adelante relataremos en el análisis de los datos.

En la investigación fenomenológica, tal como nos recuerda Guajardo “el énfasis está puesto en el contexto del descubrimiento, es decir en generar o construir una teoría a partir de una base de información empírica. Para alcanzar ese propósito de generar teoría, se trabaja minuciosamente sobre los datos a fin de identificar categorías y proposiciones que permitan descubrir y comprender la realidad trabajada” (Guajardo 2014: 145).

Lo que logramos al final del proyecto es desarrollar una teoría de cómo los docentes noveles construyen conocimiento pedagógico en un entorno virtual, en el campo de la formación docente, y la forma de narrativa que adoptan esas construcciones.

El estudio de casos

Anteriormente dijimos que el método que se selecciona para este proyecto es el estudio de casos.

El estudio de casos apunta a comprender el significado de una experiencia, según menciona Serrano, con un doble propósito: “llegar a un entendimiento comprensivo de los grupos objeto de estudio y desarrollar afirmaciones teóricas generales sobre las regularidades en la estructura y proceso social” (1994: 83).

Además, el estudio de casos “puede definirse como una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social “(Serrano, 1994: 85)

Nuestro caso se conformó con las narrativas pedagógicas producidas por los docentes en formación, en el aula virtual de la materia de Prácticas II de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de UNCuyo. Estas constituyeron nuestra unidad de análisis. Al respecto Yin señala en Serrano que “el estudio de casos es un diseño particularmente adecuado en las situaciones donde es imposible separar las variables del fenómeno de su contexto” (Serrano:1984: 83)

Del análisis de esta unidad curricular se buscó la interrelación de la teoría y la práctica para poder arribar a conclusiones que permitieron responder los interrogantes planteados al inicio de la investigación.

Finalmente, se puede decir que la metodología del estudio de casos es la más adecuada para el tipo de investigación que se llevó a cabo por tratarse esta de una investigación educativa, como recuerda Serrano : “la metodología del estudio de casos se proyecta en la línea de investigación educativa, principalmente al originarse los procesos de evaluación de determinados proyectos curriculares o innovadores , organización y clima social del aula y/ o pensamiento del profesor, del administrador de la educación o del propio alumno” (1994: 85).

El proceso investigativo

Pasemos ahora a la descripción del proceso de investigación de este proyecto. Para el análisis nos basamos en el modelo propuesto por Bertely Busquets desde la etnografía escolar (2000).

La autora dice que el investigador debe plantear preguntas de investigación claras, y

justificadas. En nuestra investigación las preguntas específicas fueron las siguientes:

¿Qué aportes hacen las TIC a los procesos de escritura sobre la práctica docente?

¿Qué se genera, respecto al conocimiento profesional, en los procesos de escritura compartida?

¿Qué aportes hacen las TIC a la producción de conocimiento pedagógico?

¿Cuáles son las condiciones que presentan los entornos virtuales para que se produzca construcción de conocimiento reflexivo sobre la práctica docente?

¿Qué nivel de reflexión docente se alcanza mediante los entornos virtuales y bajo qué condiciones?

Durante la elaboración de las preguntas el investigador delimita el contexto, los actores, los escenarios y las unidades de observación para delimitar el referente empírico.

En este sentido el contexto seleccionado fue académico y universitario: los foros de las aulas virtuales de la materia Práctica Docente II, del profesorado en Ciencias de la Educación, de una facultad formadora de docentes en una Universidad Nacional. Los actores fueron los docentes practicantes que cursan dicha asignatura y los docentes-tutores, y los escenarios fueron los foros de las aulas virtuales. Las unidades de observación fueron los intercambios y narrativas pedagógicas producidas en dichos foros.

Previamente a la aplicación de las técnicas proyectadas se llevaron a cabo las siguientes actividades:

-Actividades preliminares de campo: presentación, autorizaciones, primeros contactos. Se establecieron los primeros contactos con la titular de la materia y se solicitó el acceso al aula virtual de Práctica Docente II.

-Acceso al Campo: presentación del proyecto de investigación y primeras reuniones con los actores involucrados. Se presentó el proyecto a las otras docentes de la materia y a los alumnos en un encuentro presencial.

La aplicación de las técnicas de recolección de datos se detalla a continuación

a) Observación no participante:

Se considera que la observación es no participante cuando “el observador está

presente pero no interactúa” (Hernández Sampieri, 2006:596). Este es el tipo de observación que se realizó en este proyecto de investigación, ya que se observaron y analizaron los intercambios producidos en foros de la plataforma Moodle, sin involucrarse en los intercambios generados en el entorno.

Se observaron 20 foros en total, pertenecientes a aulas virtuales de la misma materia o unidad curricular, pero de distintos ciclos académicos 2012, 2013, 2014 y 2015. Es decir, una vez con el acceso al campo autorizado se observaron los foros que se desarrollaron en 2014, se continuó con la observación de los del ciclo 2015 y se consideraron también los de los ciclos 2013 y 2014.

Una vez en cada entorno virtual (aula en la plataforma Moodle) se analizaron los foros en orden consecutivo, es decir según aparecían en cada aula virtual.

b) Entrevistas

Con el objeto de triangular la información, completar los significados y sentidos de las actividades desarrolladas en los foros, se procedió a entrevistar a las profesoras de la unidad curricular estudiada. Las entrevistas en más de una ocasión resultaron informales dada la inmediatez exigida por la práctica de enseñanza en la que nos vimos inmiscuidos.

Los profesores, administradores y editores del entorno virtual, fueron quienes precisaron sobre los encuadres de la tarea.

Respecto al proceso de análisis propiamente dicho se explicitan las siguientes consideraciones:

Se elaboró una ficha de análisis de los foros en la cual se tuvieron en cuenta los marcos interpretativos de la investigación.

<p>Nombre del foro: Año: Encuadre de la tarea: la consigna inicial del foro Cantidad de intervenciones: número de intervenciones en cada foro</p>		
<p>Transcripción: se transcribieron cada entrada de los foros analizados textualmente</p>	<p>Interpretación: se segmentan los textos de las</p>	<p>Marco teórico</p>

	intervenciones, se subrayan fragmentos significativos, se conjetura y pregunta en función de definir las primeras categorías del intérprete	
Notas analíticas		

Se elaboró una ficha por foro, cada foro fue identificado con un nombre generado a partir de la temática del mismo. Otros datos de identificación fueron el año calendario, el encuadre de la tarea y la cantidad de participaciones.

Todas las intervenciones del foro fueron transcritas en la ficha, identificando cada entrada con su autor y fecha.

En la columna de interpretación se formularon preguntas, inferencias y conjeturas y se subrayaron los fragmentos significativos que luego se convirtieron en primeras categorías de análisis.

Este primer nivel de la construcción analítica estuvo guiado principalmente por dos dimensiones del foro: **el discurso narrativo y el conocimiento pedagógico**. Junto a estas dimensiones se pusieron en juego otros referentes conceptuales propios del marco teórico.

En el análisis se tomó el tramo narrativo de cada intervención, pero a su vez se consideró a cada foro como una unidad narrativa. Se tuvieron en cuenta, en el análisis, las recurrencias y las particularidades.

Un segundo nivel de análisis lo constituyó la elaboración de las notas analíticas, al final de cada ficha. En las mismas se ahondó en las primeras categorías de análisis, y con ello se reconstruyó la relación entre categorías locales, del intérprete y del marco teórico. Estas síntesis parciales permitieron el siguiente paso.

Con los temas emergentes (los recurrentes y los singulares) se elaboró un temario a

partir del cual se agruparon y ordenaron las distintas categorías halladas en los foros analizados, mediante este paso se dio lugar a tres asuntos que constituyen la trama argumentativa y explicativa de este trabajo:

-Los foros como entornos para la construcción de conocimiento pedagógico

-La construcción de conocimiento pedagógico en entornos virtuales a través de los procesos reflexivos de los docentes practicantes

-La narrativa pedagógica en entornos virtuales para la construcción de conocimiento en docentes practicantes

Marco de referencia empírico.

Es importante comprender el marco de referencia empírico del proyecto antes de pasar al análisis de los datos ya que nos permite contar con un “mapa comprensivo” sobre el cual se construyeron las primeras interpretaciones.

Esta investigación se llevó a cabo en una de las materias del profesorado de Ciencias de la Educación, denominada Práctica Docente II de la Facultad de Filosofía y Letras. Esta es una de las unidades académicas que se formaron a partir de la creación de la Universidad Nacional de Cuyo en 1939 y en sus orígenes contó con los departamentos de Filosofía, Literatura, Historia y Geografía e Historia especializada en Argentina y América. En la actualidad se desarrollan los Profesorados y la Licenciatura de Historia, Geografía, Letras, Filosofía, Inglés, Francés, Portugués, Turismo y Ciencias de la Educación.

Desde sus orígenes ha sido referente en la formación de profesores de enseñanza media y superior. En este marco, la carrera de Ciencias de la Educación es una de las más recientes, creada en 1985.

El espacio curricular de Práctica Docente II se ubica en el último cuatrimestre adicional de la carrera y se define como un espacio:

“...que se presenta como **propuesta formativa** que pretende capitalizar las experiencias de aprendizaje previas- formales e informales- con la práctica docente y con la realidad educativa en función de nuevas construcciones”. (Barroso 2007:2)

La materia se compone de “...etapas, instancias, modos de organización del trabajo didáctico, tiempos, instituciones, formas y criterios de evaluación, entre otros elementos que contemplan la diversidad de procesos individuales y grupales reunidos

todos en torno al eje de la reflexión sobre la práctica”. (Barroso 2017: 7)

En cuanto a los alumnos que cursan este último tramo de la carrera conforman un grupo heterogéneo mayormente femenino y sus edades varían entre los 22 y 50 años. Muchos provienen de distintas promociones del mismo plan, por lo tanto, no todos han sido compañeros en el mayor tramo de la carrera sino esporádicamente en el cursado de algunas materias. En relación al desempeño laboral, los más adultos son los que trabajan y entre esos desempeños algunos están relacionados con la profesión ya que son preceptores en escuelas secundarias, administrativos, auxiliares de laboratorio y docentes.

La materia dispone de varios dispositivos que propician la reflexión sobre la práctica docente. Ésta, a su vez, es el eje estructurante.

Estos dispositivos, resultan atractivos a nuestro interés investigativo por referir al desarrollo docente desde perspectivas afines a la reflexión sobre la práctica:

-talleres de observación y diseño: “dedicados a la discusión de los proyectos y su desarrollo”. (Barroso 2017:9)

-talleres de reflexión sobre la práctica: consisten en reuniones semanales que tienen como objetivo “observar, revisar, cuestionar la intervención realizada y analizar los aspectos institucionales y contextuales, subjetivos, académicos y curriculares, que influyen en las decisiones y en las acciones de los docentes”

- ateneos didácticos: “en los mismos los docentes practicantes estudiarán los problemas prácticos que les inquietan y se presentan en sus prácticas.” (Barroso 2017: 9)

-Seminario: “como espacio de encuentro en el que la transmisión de información cede paso a la construcción de saber, y en el que los alumnos, lejos de posicionarse como receptores son, junto al docente, categóricos estudiantes de los temas” (Barroso 2017:9)

-Grupos tutoriales: estos se organizan en torno a un docente y un grupo de docentes practicantes. El docente tutor acompaña a los docentes practicantes en todas las instancias a partir de inserción en las escuelas.

-Pareja pedagógica: “El sentido de este dispositivo refiere a dos aspectos: el primero al

acompañamiento del docente novel o principiante, y el segundo, a promover ruptura con el trabajo docente en soledad” (Barroso 2017:10)

- La escritura pedagógica: esta se realiza a través de la carpeta de prácticas a modo de portafolio que contiene la compilación de las producciones individuales y grupales de cada etapa y los registros de reflexión.

El aula virtual de Práctica Docente II de la Carrera de Ciencias de la Educación de Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.

El aula virtual de Práctica Docente II fue el dispositivo de la materia que nos interesó en nuestra investigación. Está alojada en la plataforma Moodle y se utiliza como aula ampliada del entorno presencial es decir “un espacio y un canal de comunicación apto para cubrir el tiempo entre clase y clase donde docente y alumnos no se encuentran entre sí.” (INFOD,2015:2). En este modelo el aula se usa para crear un espacio de comunicación y aprendizaje.

La ampliación del entorno puede entenderse también, como lo plantea Van de Pol, como aprendizaje ensanchado, una ampliación de ambientes y de posibilidades, en tanto y en cuanto se produce interacción entre dos planos o escenarios (el presencial y el virtual). Muchas de las actividades que se configuran en los diversos talleres e instancias del dispositivo formador tienen su correlato en el entorno virtual, se continúan ahí o bien para seguir en el desarrollo de algún tema, o bien para cerrar. También se observaron instancias en las que las actividades se inician en el entorno virtual, y se continúan en el presencial.

En el programa de la unidad curricular se explicita “La ampliación o extensión hacia la virtualidad colabora frente a los límites de tiempo, espacios, y circunstancias, pero además permite la escritura compartida, la reflexión colectiva, y el trabajo colaborativo. En el aula se dispone de varias herramientas para la comunicación de los docentes practicantes entre sí, y de éstos con los profesores. Se editan: foros, wiki, diarios, correo electrónico, canales remotos, foro de novedades entre otras” (Barroso, 2017:11).

El uso del aula también tiene que ver con la intencionalidad del aprendizaje colaborativo, que es uno de los ejes organizativos en el programa, en pos de superar la soledad del educador, y contribuir a la constitución de una identidad docente, que se constituye desde lo social, trabajando en equipos, compartiendo producciones propias,

y sometiéndolas a la consideración de otros. En este sentido la reflexión sobre la práctica en forma colaborativa responde a la posibilidad de la reflexión colectiva sobre algún problema práctico.

De acuerdo a lo observado el aula se organiza en distintos espacios que se describen a continuación:

Bloque central del aula

-Espacio de presentación de la materia: la materia se presenta mediante una imagen de un aula con un docente dando clases a sus alumnos.

-Espacios de comunicación transversales en el aula: foro de dudas y consulta se comparten dudas de los docentes practicantes.

-Espacio de bibliografía de la materia

-Espacio de trayectorias personales: donde los alumnos relatan sus trayectorias como alumnos

-Espacio de la propuesta pedagógica: donde se encuentra el programa, una actividad con respecto a este, la organización de la carpeta de prácticas y una carta de bienvenida.

-Espacio de ambientación institucional y taller de observación de la enseñanza: en este espacio hay un documento donde se explica que es el taller de observación y en qué consiste, hay foros donde los alumnos comparten información acerca de las distintas instituciones para la construcción del informe institucional, hay wikis donde se elaboran colaborativamente los informes institucionales y hay documentos sobre los diseños curriculares de la secundaria

Luego el bloque central del aula se organiza en distintas etapas que tienen una correlación con el desarrollo de la materia y el programa:

-Etapa inicial: este espacio está constituido por una serie de documentos en su mayoría guías de trabajo, bibliografía y la organización de la carpeta de prácticas. No hay foros en este espacio

-Etapa de diseño: en este espacio se comparten documentos con proyecto de intervención pedagógica, planificación de clases, registro de clases y revisión de clases y hay un foro para compartir apreciaciones sobre un material de video.

-Etapa inicial: donde se comparten videos y documentos sobre planificación y otros conceptos de la materia

- Etapa de intervención pedagógica: donde existen varios documentos sobre la reflexión en la práctica y un foro para compartir las primeras experiencias de intervención pedagógica, y debatir otros temas como la corrección, la evaluación, los problemas prácticos y otros temas como ser docente en la escuela secundaria hoy.

-Etapa de cierre: con fechas sobre las actividades finales del cursado y un instructivo sobre el informe final

Aportes metodológicos de este proyecto de investigación

Creemos que uno de los grandes aportes que realiza este proyecto de investigación es el aporte metodológico. Como antes habíamos mencionado nuestro abordaje en el estudio de los foros del aula virtual anteriormente descrita, fue un enfoque cualitativo e interpretativo de investigación. Mediante el análisis de estudios de casos fuimos intentando comprender los procesos reflexivos que realizaban los docentes practicantes mediante narrativas pedagógicas y el tipo de conocimiento que construían en estos entornos. En un permanente diálogo con la práctica, fuimos construyendo categorías conceptuales que luego se cristalizaron en una teoría sobre las condiciones necesarias de estos entornos para la producción de conocimiento y procesos reflexivos en entornos virtuales de formación docente.

Sin embargo, los foros como entornos virtuales y objetos de estudio, no siempre fueron analizados desde esta perspectiva. En los antecedentes encontrados (Coll, C., Bustos, A. & Engel, A., 2011 y Bustos Sánchez, A., 2009) el abordaje es cuantitativo. Se estudian los índices de acceso de los participantes en un foro, índices individuales de lectura, índice individual de contribuciones, porcentajes de lectura y revisión de los documentos por parte de los participantes, entrega de resúmenes de lecturas obligatorias de los participantes, porcentaje de seguimiento y uso de los foros en general y trabajo en el editor colaborativo, para elaborar patrones de contribuciones y categorías de gestión del contenido y del trabajo colaborativo.

En este sentido consideramos que nuestro proyecto es original y contribuye a un mayor entendimiento de lo que ocurre en los foros de formación docente.

Los foros virtuales como entornos para la construcción de conocimiento pedagógico

Los foros como entornos para la construcción del conocimiento pedagógico. Sus características principales.

Queremos comenzar esta sección describiendo el contexto virtual en que se llevó a cabo nuestra investigación para luego detallar qué tipo de conocimiento se construyó allí y cómo se llevó a cabo.

Es decir, iremos contestando a los interrogantes ¿dónde?, ¿qué? y ¿cómo? que orientarán el desarrollo de nuestro texto y darán cuenta de nuestros hallazgos en el proceso investigativo.

Como ya antes habíamos mencionado, los entornos virtuales donde se desarrolló nuestra investigación son los foros del aula de la cátedra de Práctica Docente II de la carrera del Profesorado de Ciencias de la Educación, FFyL UNCuyo, los cuales adoptaron según nuestras observaciones, características propias de acuerdo a las actividades que en ellos se generan.

En estos foros, los docentes practicantes participan con intervenciones, las cuales se realizan como una actividad ampliada de las clases presenciales. Es decir que el entorno, más allá de facilitar la comunicación con los alumnos, es considerado también un espacio de interaprendizaje donde se extiende el trabajo que se inicia en la presencialidad.

Algunos autores han definido el foro como “un escenario de comunicación por Internet, donde se propicia el debate, la concertación y el consenso de ideas” (Arango, 2011: 1).

Sin embargo, sin olvidar su función principal de “debatir” no siempre estos espacios se perfilan con estos fines, como hemos observado en nuestra investigación.

Siguiendo la clasificación de Coll (2011) hemos tipificado los foros del aula virtual estudiada de la siguiente manera:

-Foros gestión académica: donde se hacen acuerdos acerca de procedimientos para llevar a cabo una determinada tarea. Estos son los foros en que, dentro de las aulas virtuales observadas, se llevan a cabo planificaciones de clases en conjunto o se comparten datos sobre el análisis de las instituciones donde los practicantes implementan sus clases. También entran dentro de esta categoría los foros donde se intercambian materiales, bibliografía o artículos de interés.

-Foros de gestión significado: son aquellos foros donde sus elaboraciones conducen a un nuevo conocimiento. En ellos se gestiona significado en forma de

conceptualizaciones, reflexiones e ideas, los cuales, a partir del diálogo compartido, la construcción de preguntas y la interacción van a generar nuevos aprendizajes. Estos, han sido objetos de nuestro análisis y miradas en virtud del conocimiento pedagógico que los alumnos practicantes construyen en ellos.

-Foro de novedades y foro de dudas: este tipo de foros son comunes a todas las aulas y tienen como objetivo principal orientar el trabajo mediante indicaciones generales que da el tutor, en el caso del primero y fomentar el aprendizaje colaborativo en el segundo mediante el esclarecimiento de dudas o preguntas que puedan surgir en el grupo, y que serán contestadas en primera instancia por el mismo grupo. Estos foros tampoco fueron objeto de nuestras observaciones, aunque estaban presentes en las aulas analizadas.

Pero, más allá de esta clasificación de foros y que algunos como los académicos conserven sus características como entornos de debate, hemos encontrado, desde nuestro análisis cualitativo, algunos aspectos que nos permiten considerarlos como espacios de narrativa pedagógica donde los docentes practicantes reflexionan sobre su práctica docente y construyen conocimiento pedagógico.

El considerar los foros como espacios de narrativa pedagógica y reflexión y no solamente como lugares de comunicación e intercambio, está en concordancia con lo que Coll nos recuerda con respecto a los entornos virtuales: “cada grupo de participantes redefine y recrea de hecho los procedimientos y normas “teóricas” de usos de las herramientas tecnológicas incluidas en el diseño, a partir de una serie de factores – conocimientos previos, expectativas, motivación, contexto institucional y socio- institucional, etc- entre los que ocupa un lugar destacado, la propia dinámica interna de la actividad conjunta que despliegan sus miembros en torno a los contenidos y tareas de aprendizaje” (Coll, 2007: 379).

Más adelante, ampliaremos el por qué consideramos a los foros como espacios de “narrativa pedagógica” de acuerdo a la dinámica interna que se da entre sus participantes y los factores que condicionan su actividad.

Por ahora, veamos cuáles son algunas de las características que hemos encontrado en estos espacios y que los muestran como entornos de aprendizaje y construcción de conocimiento pedagógico para los docentes noveles.

Parámetro de comunicación de los foros

Los foros de la materia de Práctica Docente II de la carrera de Ciencias de la Educación de FFyL, UNCuyo se encuentran enmarcados dentro de un tipo de comunicación institucional, el de la Facultad de Filosofía y Letras; es privada porque

es restringida a los miembros de la materia de Práctica Docente II; es asincrónica y escrita ya que la comunicación es diferida en el tiempo, es decir no hay coincidencia temporal y es instrumental en virtud de la herramienta virtual seleccionada: los foros y no otra.

Recordamos que los tipos de foro de esta materia son en algunos casos de gestión académica donde se intercambian procedimientos para llevar a cabo una tarea, pero en su mayoría son de gestión de significado donde se construyen conceptualizaciones que conducen en algunos casos a un nuevo conocimiento.

Todas estas características van a determinar el tipo de comunicación que en ellos se intercambia que es colectiva pero también meditada, por ser escrita y asincrónica y se orienta a resolver una tarea planteada o a construir conocimiento nuevo.

Calidad de las intervenciones

En segundo lugar, el tipo de participaciones que predomina es la gestión de significados que es aquella según Coll (2011) donde las actuaciones están relacionadas con el contenido de aprendizaje.

Es decir que en estas intervenciones se negocian e intercambian significados que finalmente mediante procesos reflexivos conducen en algunos casos, a conocimiento pedagógico y que denominamos de “gestión de significados”.

Ejemplos de este tipo de intervención serían las siguientes:

“HOLA, MARÍA:

“Creo comprender tu problema práctico, te lo pregunto porque no tengo mucho conocimiento al respecto, ¿qué sucede con vos en el aula? ¿Cómo construís ese rol en función de la autoridad? ¿la autoridad en tu caso te brindaría cierto control de las situaciones?”

Son espacios de construcción social, cultural, política, ética y creo que también el contexto influye mucho al momento de intervenir como docentes. La concepción de enseñanza y de estudiante también deberías cuestionarlos. inclusive resignificar los postulados de la enseñanza tradicional y el movimiento renovador de la escuela nueva, el mismo lleva muchos años de vigencia, estudio e investigación y aún no se logra en los ámbitos escolares incorporar sus principios.

*Espero mi pequeño aporte te sea útil.
cariños”*

(Foro 20, Part.2, est.)

A lo que la compañera contesta:

“Compañeras, primero gracias por sus aportes (sirven mucho). Fer respondo a tu pregunta: la autoridad docente en mis clases no se ha manifestado como tal o al menos

*como me gustaría que fuese" democrática" ante situaciones difíciles en el aula, me ha costado mucho intervenir. Porque **justamente vivo a la autoridad como una vigilancia**, entonces en ese aquí y ahora del momento, se produce una pugna entre esta matriz que surge y mis deseos de ejercer a la autoridad docente desde otro lugar. El resultado es claro, no intervengo. **Observando videos de las clases realizadas el año pasado, en un nivel***

(Foro 20, Part 3, est.)

Ante el cuestionamiento de la primera participante sobre cómo construye su compañera el rol de "autoridad" en el aula, la segunda participante reflexiona y llega a la conclusión que lo vive desde una postura de vigilancia. Es decir que llega a la construcción de un tipo de conocimiento pedagógico sobre su propia práctica "el de vivir la autoridad en relación con la vigilancia", tal vez por haberla vivido así en su propia trayectoria educativa, como ella misma lo señala.

A este tipo de gestión, que es la que prevalece en los foros observados, se suma otra función que la complementa: la "presencia docente" que aparece encarnada en la figura del tutor o de algún alumno.

La presencia docente

Entonces, la tercera característica es la "presencia docente" que nos recuerda Garrison (2007) y consiste en todo lo que contribuye a guiar al grupo hacia los objetivos de aprendizaje ya sea de forma explícita o intencionalmente.

Algunos ejemplos de presencia docente que asume el tutor en los foros analizados son:

*"Romina: Y ¿qué notas de tu práctica te hacen encontrarte representada en ese modelo?
¿Y si claramente lo defines qué concepciones deberías cambiar?"*

(Foro 3, part.7, tut.)

Pero como ya mencionamos anteriormente, esta presencia puede ser adoptada por uno de los participantes que no sean docentes- tutores, como en el ejemplo a continuación:

*"Hola a todos mis compañeros de Práctica Docente II! Quería contarles que al buscar el material de planificación que las profes habían pedido, **encontré una frase** que me pareció interesante para analizar y por supuesto para que cada uno dé su opinión.*

"La planificación es un lugar de cumplimiento... cumplo pero miento".

*Lamentablemente no puedo dar el nombre del o la autor/a porque la saqué de mis apuntes. Espero que nos sirva para empezar a reflexionar sobre lo que en **realidad** es para nosotros la planificación.*

Saludos para todos!!!

(Foro 16, Part 1, est.)

Vemos aquí cómo ésta participante a través de una frase, no sólo inicia el diálogo en el foro sino también da el puntapié para el proceso reflexivo dentro del entorno, adoptando claramente una gestión docente.

El encuadre de la tarea

Un cuarto aspecto que encontramos en los foros analizados es el encuadre de la tarea. Generalmente está compuesta por un breve texto del tutor o de algunos de los participantes quien asume la gestión docente y donde da orientaciones generales con respecto a cómo se va a desarrollar la tarea y cuáles serán sus características.

El encuadre de la tarea en los foros orienta en tres sentidos:

Los objetivos de las participaciones que determinarán las características del foro si será un foro para plantear problemas de la práctica o para definir conceptos o plantear definiciones.

“Foro destinados a la definición, estudio y discusión de diferentes problemas prácticos relacionados con la práctica docente.”

(Foro 4, Part. 1, tut.)

En la intervención a continuación, el encuadre de tarea plantea como objetivo principal el reflexionar sobre las primeras intervenciones en el aula y se dan indicaciones precisas de cómo debe ser el discurso de las participaciones

“Abrimos este foro para compartir nuestras vivencias, expectativas y sucesos referidos a la primera semana de intervención docente.”

La intención es reflexionar como en voz alta. Las primeras instancias de esta intervención con los alumnos, con los profesores, con el conocimiento en acto, con el mismo rol seguramente despiertan bastantes emociones, pero a la vez muchos planteos significativos que refieren a la construcción de nuestro rol como docentes.

¿Nos animamos a expresarnos? Recuerden, las participaciones en el foro tienen que ser breves, fluidas y promotoras del diálogo”

(Foro 9, Par.1, tut)

El tipo de discurso que se dará en el foro: si es un discurso para plantear un

problema para debatir o para cuestionar.

En algunos foros se presenta “un disparador” del diálogo y la reflexión que puede ser una frase, una cita o una referencia a un video como el que se encuentra en la siguiente participación:

*“Queridos compañeros: comparto con ustedes **una cita que** desde mi punto de vista atraviesa las reflexiones que estamos trabajando con el análisis de la propuesta de la cátedra y la propuesta de trabajo no presencial.”*

Espero aporte para seguir reflexionando.

Cordialmente”.
(Foro 18, Part.1, est)

En todos los casos, el encuadre delimita las condiciones de participación para la interacción, la construcción del conocimiento y la comunicación.

Los tipos de tarea

Una quinta característica que pudimos distinguir son los distintos tipos de tareas en cada uno de ellos a saber: de participación, de intercambio, de organización, de debate y de negociación de conocimiento. Si bien cada una de ellas, está íntimamente relacionada con el objetivo planteado en su encuadre, en algunas oportunidades, un foro que se plantea desde el inicio como un foro de debate, se puede transformar en un foro de construcción de conocimiento y hasta de intercambio de material.

Tal es el caso de foro de planificación que presentamos anteriormente, el cual se inicia por una frase que tiene la intención de generar debate: *“La planificación es un lugar de cumplimiento... cumplo, pero miento”(Foro 16, Part.1, est.)* pero que luego deriva en una interesante construcción del concepto de planificación transformándose en un foro de negociación de significado.

El foro que mencionamos a continuación, surge desde el principio como un foro de negociación de conocimiento, previo a la instancia presencial. Veamos su tarea de encuadre:

“El problema práctico que analizaremos es el que planteó Paula, ella tendrá el esfuerzo de expresarlo claramente, definirlo, y luego aportarnos sus materiales didácticos y los de la reflexión sobre la práctica.

*La dinámica sigue a la anterior: con el compromiso de conocer y estudiar estos materiales, **plantar hipótesis y puntos de vista para el análisis que se llevarán al encuentro presencial.**”*

(Foro 6, Part 1, tut.)

Sin embargo, un hecho fortuito (el viento zonda) hace que la instancia presencial se suspenda y la negociación del conocimiento deba hacerse sólo por el medio virtual. En este momento, el aula adopta la característica de un aula “expandida o virtual” en tanto “no ya reemplazando, sino dando las posibilidades que la presencialidad no tiene” (INFOD, 2015: 3). La tutora interviene, también, para recordarles la importancia de leer el material y comenzar el intercambio de significados. Aparece una sexta característica que es la función del tutor, en este caso para reorientar la función del foro.

“Grupo:

Hoy en la mañana se han suspendido las clases en la facultad. NO se dice nada al respecto a la tarde, por los que les pido estén atentos a los medios, incluso la web de la UNC.

Por estos motivos, si no nos reunimos, vale continuar por este medio con la actividad prevista para hoy.

*Al respecto cada uno de ustedes tendría que, además de **interiorizarse sobre el problema planteado y sus materiales, elaborar al menos una hipótesis o supuesto interpretativo para comunicarle a Paula en este foro.***

La proposición que hagan debe ser clara, puede ser en forma de pregunta, sostiene una interpretación del asunto, y ayuda a pensar a Paula en varias dimensiones.”

(Foro 6, Part,13, tut)

Los roles del tutor

Podemos afirmar que el tutor actúa en la mayoría de los casos como orientador de la tarea para que se cumpla el objetivo planteado en el encuadre como es el caso citado en la intervención anterior.

Sin embargo, también observamos que el tutor actúa como un facilitador, en el sentido de ser un guía en la construcción del conocimiento pedagógico cuando el discurso utilizado dificulta la línea del desarrollo del pensamiento.

Tal es el caso, cuando los planteamientos que se generan en los intercambios son poco claros o se dejan preguntas sin contestar:

“Patricia, creo que esta pregunta tuya ya quedó aclarada en la presencial del lunes, no obstante, el grupo podría seguir aclarando o dejando en acuerdos.

Pero Andrés también ha hecho preguntas, y hasta ahora nadie recoge el guante... a ver, volvamos al espíritu del foro, si hay tantos acuerdos pues ahora busquen avanzar en otras dimensiones del tema.

Por otra parte, me parece bien que tomen la palabra de los autores, pero traten de expresar la propia, también es bueno discutir ideas prestadas por éstos. ¿No les parece?

Hasta pronto.”

(Foro 14, Part. 18, tut)

En esta intervención vemos también como el tutor, si bien no desmotiva a los alumnos

a consultar las fuentes, les propone que expresen “su propia voz “adoptando una forma de expresión que los represente y que no sea prestada. Esta estrategia les permitirá además afianzarse en sus ideas y avanzar sobre la construcción del conocimiento pedagógico.

Por otro lado, el tutor facilita el pensamiento reflexivo cuando pide síntesis parciales como la que vemos en el siguiente ejemplo:

“Mariana, muy bien por convocar al grupo a la síntesis. Recuerden que deben elegir un coordinador quien organizará la elaboración de las conclusiones. Pero también observen si en el foro han hecho discusiones y aportes, insisto, que por ahí hay preguntas que no han debatido. Hasta pronto”

(Foro 14, int. 19, tut)

O cuando apela al conocimiento que tienen de los docentes practicantes sobre su propia práctica para justificar las afirmaciones que hacen en sus intervenciones como en el siguiente caso:

*“Romina: ¿Y qué notas de tu práctica te hacen encontrarte representada en ese modelo?
¿Y si claramente lo defines, qué concepciones deberías cambiar?”*

(Foro 3, int.7, tut)

Otro aspecto que adopta el tutor es el de “motivador”. Según Arango: “unos de los retos más grandes que debe enfrentar una persona que propone un foro, es motivar y mantener motivados a los participantes” (Arango, 2011:10)

En los foros analizados, esta tarea es asumida por el tutor cuando insta a los alumnos a participar con sus intervenciones:

“Pero no podemos avanzar sin sus participaciones y, además, para estudiar el tema necesitamos que el problema se elija el lunes para poder luego tener tiempo para estudiarlo “

(Foro 7, int 7, tut)

O cuando motiva a los alumnos con algún comentario como el siguiente

“Y ojalá... ¡cuando pasen los años, y muchos, tengan la misma pasión!”

(Foro 7, int 4, tut)

Los marcos interpretativos

Finalmente, la séptima característica que hemos observado es que los alumnos van elaborando marcos interpretativos del conocimiento que se va construyendo en los foros y que se manifiestan desde el punto de vista discursivo mediante procesos de

decodificación, codificación y encodificación de los mensajes construidos en estos entornos.

Según Gargiulo: “Se parte de un sujeto cognoscente que a) DECODIFICA la información proveniente del entorno, utilizando estrategias perceptivas y analíticas b) CODIFICA mediante elaboración y organización del pensamiento a efecto de su almacenamiento en sus memorias, c) ENCODIFICA, es decir, estructura un discurso /código de salida para devolver al entorno su participación comprometida o respuesta; d) EVALÚA lo ejecutado estratégicamente” (Gargiulo ,2010:33)

Estos procesos de decodificación, codificación, encodificación están ejemplificados en la siguiente intervención:

“Hola Maria Jose.

*Leyendo tu escrito, **trato de entender** que tu problema ronda por el conocimiento. Ahora bien, **no entiendo si** ese problema tiene que ver con tus mediaciones pedagógicas, o tiene que ver con la construcción que vos misma has realizado de ese conocimiento.*

*Otra cosa, vos hablas de conocimiento experiencial pero **no logro comprender** si ese conocimiento te hace ruido a la hora de retomarlo en tus clases o bien solo tomas a ese conocimiento y te olvidas del científico...*

*Creo que hay varias aristas que se entrecruzan cuando se habla de construcción de conocimiento, pero sería bueno que definieras cual es el que no está apareciendo en tus clases, o si aparece deficiente porqué. **Ahí se pone en juego no solo tus matrices y construcciones sino tus mediaciones respecto al mismo.***

Cariños

nos vemos esta tarde”

(Foro 4, int.3, est)

Finalmente, el proceso se completa con la evaluación, en la siguiente participación:

“Ahí se pone en juego no solo tus matrices y construcciones sino tus mediaciones respecto al mismo”

(Foro 4, int.3, est)

Entonces, y a modo de recapitulación de lo dicho hasta el momento, los aspectos que hemos observado en los foros analizados y que definen el contexto virtual son:

- Parámetros de la comunicación
- Calidad de las intervenciones
- Gestión docente
- Encuadre de la tarea
- Tipo de tarea y función
- Roles del tutor

- Marcos interpretativos de los docentes practicantes

Creemos que estos se constituyen en “condiciones necesarias” para desarrollar el conocimiento pedagógico ya que en todos los casos cuando han estado presentes, se ha observado cierto tipo de construcción pedagógica por parte de los docentes noveles en mayor o menor medida.

De esta manera el aprendizaje significativo de los docentes practicantes en un entorno virtual, entendiendo que éste es el que relaciona el contenido a aprender con las estructuras cognoscitivas previas del alumno, se vería favorecido por la presencia de estos factores en espacios como los foros virtuales de interacción.

La construcción de conocimiento pedagógico en entornos virtuales a través de procesos reflexivos

La construcción del conocimiento pedagógico en entornos virtuales a través de procesos reflexivos

Hasta el momento hemos descripto y analizado el “dónde” de nuestra investigación o el contexto virtual donde se llevó a cabo nuestro análisis y que se definió como los foros de un aula virtual de Práctica Docente. Además, mencionamos que los foros observados constituyen un entorno virtual de aprendizaje significativo para los docentes practicantes cuando se presentan determinadas características y éstas se convierten en “condiciones necesarias” para la construcción de conocimiento pedagógico

Ahora nos dedicaremos al “qué”, es decir al tipo de conocimiento que allí se genera y que presenta, por tratarse de un espacio de colaboración y producción compartida, ciertas características propias de reflexión conjunta.

Podríamos hablar de un proceso de “co-formación” de los participantes del foro, quienes, mediante procesos reflexivos, comparten espacios comunes, dentro y fuera de la virtualidad y se van “autoformando” pero a la vez co-formando unos a otros.

Desde lo comunicacional los foros constituyen un entorno de comunicación asincrónica, lo que permite el “tomarse tiempo” para pensar y repensar el contenido de las intervenciones y las respuestas a las participaciones de los demás integrantes.

Recordemos además que el medio que se utiliza en los foros es la escritura, que si bien presenta ciertas características propias como mencionaremos más adelante, facilita los procesos de revisión y reflexión de lo que se escribe y las intervenciones tienden a ser breves como en la mayoría de los entornos virtuales.

Finalmente, los foros, permiten un discurso de carácter dialógico, que se va construyendo con los aportes de los distintos participantes. Y a pesar que observamos por momentos estos diálogos, nosotros sostenemos en este trabajo que mucho de lo que se construye en estos entornos es una “narrativa pedagógica”, término que aclararemos y justificaremos más adelante.

Resulta ahora necesario distanciarnos por un momento del contexto y mirar lo que se construye en esos foros, entendido por nosotros como conocimiento pedagógico.

Pero, ¿qué entendemos por conocimiento pedagógico?, ¿cuáles son sus características y cuáles son las temáticas que los alumnos de Práctica Profesional de la carrera de Ciencias de la Educación construyen entorno a este tipo de conocimiento?

Según Schulman, el conocimiento pedagógico son “las formas más útiles de representación de estas ideas; las analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones más poderosas; en pocas palabras, las formas de representación y formulación del tema que lo hace comprensible a otros” (Schulman , 1987 :9)

Sin embargo, y sin negar esta significación, nosotros entendemos por “conocimiento pedagógico”, el conocimiento que el docente practicante construye en los espacios de Práctica Profesional en torno a:

- la práctica docente en general.
- la propia práctica dentro del espacio curricular asignado.
- su rol como docente y la construcción de su propia identidad.

El proceso reflexivo en la construcción del conocimiento pedagógico

Los participantes de estos foros, es decir los docentes practicantes, del espacio curricular de Prácticas se van “formando” en un proceso reflexivo, en tanto y en cuanto van generando conocimiento pedagógico sobre su propia práctica.

El conocimiento pedagógico se construye por medio de la reflexión, entendiendo esta como “meta-pensamiento (pensamiento sobre el pensamiento) ya que consideramos la relación entre nuestros pensamientos y acciones en un contexto determinado” (Kemmis, 1999:97).

En nuestras observaciones, hemos advertido que el volver sobre sí mismo para relacionar el pensamiento con la acción se da en numerosas intervenciones:

*“Comparto con ustedes compañeros, parte de una de mi reflexiones, que me ayudó a dar luz sobre algo que me inquietaba profundamente y que me permitió a la vez, interpretar la manera en que mis matrices surgen y me hacen concebir y manifestar a la autoridad docente.
“Siento mucha incomodidad, me duelen los brazos, me duelen bastante, entonces me doy cuenta que el motivo, es porque la mayoría del tiempo, **los tengo cruzados**. Es como si mi cuerpo hablará sobre lo que el inconsciente le dice. O si se tratará de un conocimiento tácito que me mueve y posiciona a mi cuerpo de esa manera, casi como **militarizándome**. Camino, recorro el curso y me siento incómoda, **me siento vigilando**”.*

(Foro 20, int. 1, est)

Sin embargo, algunas construcciones elaboradas por los docentes noveles en los procesos reflexivos se caracterizan por partir de una construcción prestada más que ser el resultado de la reflexión sobre su propia práctica.

Al respecto Pérez Gómez señala con respecto a la formación docente dentro de la tradición del racionalismo “... el conocimiento se presenta como una secuencia de datos acabados y conceptos cerrados, inventados por otros”. (Pérez Gómez, 2010: 40)

Esta tradición también se hace presente en los foros analizados en forma de una pretendida aplicación deductiva del conocimiento formalizado, o bien simplemente en su expresión sin hacer alusiones a la propia práctica. En estos casos, el foro, como construcción colaborativa y escrita se podría convertir en herramienta de aprendizaje si se vuelve sobre lo escrito y se analizan estas relaciones de exterioridad del

conocimiento teórico con la práctica.

Este volver a lo teórico para empezar a construir conocimiento sobre la práctica, se observa en la siguiente intervención:

Hola y gracias por sus aportes!

Releyendo lo que escriben así como lo que Edelstein señala en torno a la Estructura de la actividad, considero oportuno reformular mi problema práctico.

A fin de elaborar actividades que se correspondan con las micro y macro decisiones que en mi construcción metodológica se expresan, hallo problemas para la detección de los patrones temáticos y organizacionales que dialogan a la hora de dar forma al contenido que se enseña y el aprende.

Así, la selección o construcción de estrategias para la interacción y el desarrollo del tema, son los elementos entorno a los que debo seguir reflexionando como problema práctico.

Espero sus aportes

(Foro nº 4, int. 5, est)

Otra característica que hemos observado en los foros analizados es que los docentes practicantes reflexionan mediante un proceso que podríamos denominar “espiralado”. Aunque las etapas de ese proceso no aparecen en todas las intervenciones, podemos decir que en una primera instancia hay un volverse sobre sí mismo y su propia práctica para tratar de entender lo que allí pasa. En este sentido se recupera, el significado etimológico de la palabra “reflexión” como una flexión sobre sí mismo para mirar y mirarse en su práctica docente.

En un segundo momento, se plantean interrogantes que surgen de ese mismo proceso reflexivo.

Estos interrogantes se intentan contestar, pero no desde un registro de la práctica como pueden ser las observaciones de los compañeros o los documentos áulicos sino desde una teoría prestada.

En otros casos se hacen síntesis parciales de lo construido hasta el momento. Aquí nuevamente aparece el rol de gestión docente que es adoptado por uno de los participantes y que ayuda a reafirmar el conocimiento que se va construyendo.

Finalmente, se vuelven a formular nuevos interrogantes que más allá de ser interrogantes reales, es decir preguntas sin respuestas, permiten dejar abierto el debate y continuar desarrollando el proceso reflexivo.

El uso de la pregunta

Resulta interesante también, analizar el rol de las preguntas en este proceso.

Podemos decir que se presentan en forma no acabada, es decir que a veces, el conocimiento pedagógico se va formulando y construyendo a medida que avanza el proceso reflexivo y el diálogo con los demás integrantes del foro y que en muchas oportunidades no se llega a una respuesta acabada a los interrogantes. Aquí es importante recordar, que la modalidad de esta aula es ampliar lo que se debate en la presencialidad, es por eso que pareciera que el diálogo continúa más allá del entorno virtual.

También vemos que la pregunta puede ser usada para disparador de la reflexión o como una forma de interpelación en cuyo caso, pierde el carácter de cuestionamiento real y se transforma en una afirmación “disfrazada” de pregunta. Creemos que este tipo de pregunta es usado dentro de un “código de cortesía” y se prefiere a otras más directas de discurso como la afirmación. Esto se ve en el posteo que sigue cuando la participante le hace a su compañera esas preguntas, pero en realidad está haciendo afirmaciones:

”Continuando con sus aportes, al leer detenidamente los materiales que Paula compartió considero que la dimensión personal siempre interfiere en nuestras prácticas pero es importante detenernos a pensar:

¿Qué es lo que me genera inseguridad para posicionarme como docente?

¿Siento que mi rol se desdibuja por qué debo cumplir con lo esperado por mi tutora?

¿Cuál es mi posición ante las críticas externas? ¿Las recibo como sugerencia o desde una “mirada evaluadora”?

Este mismo aspecto, la inseguridad, aparece expresado al momento de definir la estructuración del conocimiento y frente a esto me pregunto:

¿Por qué no es pertinente decidir en función de lo que como docente me genera seguridad? Si bien debo partir siempre desde el sujeto de aprendizaje no creo que sea erróneo haber decidido en función a lo que ustedes consideraron relevante al momento de construir su propuesta de enseñanza.

Desde lo que he experimentado en este trayecto de formación, creo que he vivenciado dicho problema práctico también por lo tanto dejo un último interrogante: Si poseo una intencionalidad educativa clara, que deseo llevar a cabo en el aula, ¿Qué aspectos intervienen para que no pueda realizarla? ¿es consistente mi propuesta?

Espero que estos primeros aportes contribuyan!

(Foro 6 , int 19, est)

Observamos que, en ocasiones, las preguntas que se expresan en las intervenciones son preguntas que no tienen respuestas; sus autores las comparten como parte del proceso reflexivo, y si bien están expresadas como auto interrogantes, también están

dirigidas a los demás como lo ilustra el siguiente ejemplo:

*“Hola a todos! Cómo están?
Recuperando la aclaración de Paula, con respecto al problema práctico, como se acordó el viernes pasado y Paula también expresó a todos, nuestro problema se refiere a la “relación teoría y práctica”, el cual también se ve atravesado, entre otras dimensiones, por nuestra construcción como como docentes.*

Siendo parte del problema práctico de mi pareja pedagógica, me parece muy valioso que haya reconocido este problema que se nos ha presentado a lo largo de nuestra práctica docente, algunas veces más explícito que otras, ya que lo problemas no son problemas hasta que no los reconocemos como tales.

Desde ya dicho problema, como explicitó Paula, considero que está atravesado por muy diversas dimensiones, que es necesario comenzar a analizar, desde la circulación del conocimiento que se ha vislumbrado en nuestras clases, nuestra concepción de alumno, aprendizaje, evaluación, la elaboración de las prácticas de aprendizaje, la selección de recursos o materiales para la clase, la construcción de nuestro rol como docente, entre otros.

*Paula en su proceso de reflexión ha ido reconociendo fondos de saber, o teorías implícitas que la llevan a actuar de determinadas formas. Referido a esto, traigo a colación a Davini María Cristina (1997) , cuando expresa que **“Las creencias adquiridas a lo largo de los años, con fuerza emocional y sin saber por qué, por la presión de las circunstancias o de las rutinas no críticas, llevan a una acomodación sumisa a las exigencias externas y a las tradiciones (...)”** Paraphraseando a la autora me parece fundamental que en este espacio muy valioso para nuestra formación trabajemos en una profunda reflexión y reestructuración de nuestros modos de pensar, percibir y actuar.*

Sin extenderme más, comparto con ustedes algunas preguntas que pueden encaminarnos hacia la reflexión en torno al problema práctico de Paula, referido a “relación teoría y práctica”:

¿Cómo llevamos a cabo el proceso de desconstrucción de los estilos docentes que nos han ido configurando?

¿Qué implica o que se pone en juego a la hora de mediar y/o compartir el conocimiento como una de las tareas centrales de la práctica de la enseñanza?

¿Cómo trabajar en vías a lograr una visión global de los contenidos?

¿Para qué enseñamos? ¿A quién enseñamos? ¿Qué enseñamos?

¿Cómo colaborar en la construcción de otros, cómo promover y acompañar sus aprendizajes, siendo que nosotras también estamos en un proceso de construcción de nuestro rol como docente”

(Foro 6, int 20, est.)

Más sobre el proceso de reflexión espiralado

Volviendo al proceso espiralado de reflexión en la construcción del conocimiento pedagógico en la mayoría de las intervenciones hay un planteamiento claro del problema desde el inicio (la relación teoría-práctica) formulado en forma de afirmación que intenta ser resuelto por medio de la teoría y del cual surgen nuevas preguntas que se plantean como orientadoras de la reflexión.

Es decir, que, con algunas variantes, observamos que el proceso reflexivo sigue un movimiento en espiral de indagación en forma de pregunta –conceptualización–recapitulación –nuevos interrogantes, que es correlativo al proceso comunicacional descrito por Gargiulo de decodificación, codificación, encodificación, evaluación.¹

Finalmente, este proceso reflexivo, se caracteriza por ser inacabado justamente por tratarse del desarrollo del pensamiento reflexivo.

Si apelamos a Dewey para definir este tipo de pensamiento como: “(a)un estado de perplejidad, vacilación o duda(b)un acto de búsqueda o investigación encaminado directamente a iluminar otros hechos posteriores, que sirven para corroborar o anular la creencia sugerencia”, (Dewey, 1989: 24) podemos entender por qué las preguntas planteadas aparecen como inconclusas.

En este sentido se sugiere que el pensamiento es un estado de indagación y como todo acto de búsqueda que vuelve sobre sí mismo es de carácter incesante por tratarse de un estado (el reflexivo) más que de un momento pasajero.

Otra razón para la falta de completamiento en las preguntas podría ser que la reflexión continúa en la presencialidad o tal vez porque el mismo entorno permite ausencia de verdades únicas (no hay una sola verdad sino muchas, las de todos los participantes).

Observamos la siguiente intervención:

“HOLA

FER:

He tenido oportunidad de observar sus clases y creo comprender que tu problema práctico estaría más orientado al tipo de vinculaciones y relaciones que entablas con tus estudiantes.

Podrías cuestionarte ¿Cómo estás relacionándote con el alumno? ¿ qué concepción de estudiante prevalece al momento de enseñar?

A Brenda le sugerí algunas lecturas que abordan el tema de la mediación pedagógica, tal vez puedan serte útiles. Creo que deberías seguir ahondando en estas teorías orientadoras que iluminan tu práctica y a veces pueden obstaculizar tus intervenciones. Espero puedas avanzar en esta construcción.

(Foro 11, int.7, est)

Es destacable también que este foro cuenta nada más con siete intervenciones algo que también parece influir en la profundización del pensamiento reflexivo.

Desde el análisis podemos decir que los foros con mayor cantidad de intervenciones,

¹ Ver pág 9.

(algunos hasta 27 intervenciones) muestran un mayor nivel de profundidad que aquellos que presentan pocas intervenciones (5 o 6 en total), lo que indica que la reflexión necesita de tiempo para desarrollarse como bien lo señala Anijovich: “La reflexión, por lo tanto, es un proceso que necesita tiempo para volverse explícita, consciente y constituirse como práctica” (Anijovich 2009: 47).

En relación a esto, también podemos decir que observamos mayor profundidad en el proceso reflexivo hacia final del foro que al inicio.

Ya antes habíamos mencionado que lo que se generan en los foros son narrativas pedagógicas. Pero si pensamos en cada foro en su totalidad como una secuencia narrativa, no como un “patchwork”² narraciones individuales, el proceso reflexivo que se inicia al comienzo, alcanza su mayor profundidad al final como en la siguiente intervención:

*“Este es un problema que se me presento en ocasiones en las cuales los estudiantes parecieran haberse dispuesto a la participación en una instancia de trabajo **pero sus devoluciones pasaron solo por el sentido común, sin presencia de los conocimientos que se habían venido trabajando, sé que podrían decirme que puede deberse a la relación que se proponen con el conocimiento y deliberadamente respondería que si pero que también tiene que ver con el interés y la motivación en la participación desde el otro lado en un proceso de formación. Pero la razón desde donde hago la lectura de esto es: ¿Nunca les paso que se encontraban preocupados por interesar y estimular a alguien para que participe convencido en la tarea que le proponen y lo único que hizo falta fue encontrar el momento indicado, la forma indicada, en suma “el clima indicado” para lograr un contacto que dejara huellas y lo transformara, en donde ambas partes participaron del mismo sentido? Bueno mi problema es ese, no logro construir la atmósfera de trabajo en donde solo este el estudiante, el conocimiento y yo, y que el intercambio sea movilizado por el conocimiento.**”*

(Foro 13, int 1, est)

Luego de esta intervención y seis posteos de compañeros y tutora, la participante vuelve a añadir:

*“Profesora y compañeros les agradezco sus esfuerzos por ayudarme a pensar en torno a esta primera aproximación que realizo a mi problema práctico, no he respondido antes porque me he tomado el tiempo de realizar los planteos que ustedes me han sugerido y conforme a la experiencia y la reflexión que he podido llevar a cabo he observado que mi problema práctico es el **“vínculo” en el marco de la relación profesor-estudiantes lo cual condiciona la comunicación, la participación de mis estudiantes y sus procesos.***

*Gracias a las orientaciones que me ha brindado la prof. Daniela he comenzado a incursionar en el campo de la psicología, si conocen de **alguna bibliografía o si***

² Este término de origen inglés se utiliza para designar a las colchas hechas con retazos de distintos colores y diseños. Nosotros, lo usamos como imagen para representar un agregado de diferentes secuencias narrativas.

tienen algún consejo que puedan darme se los agradecería.

Saludos cordiales.

(Foro 13, int. 7, est)

Por este motivo, hemos decidido mencionar en cada consignación de las entradas de los foros, el número de intervención porque consideramos que es fundamental para entender en qué momento del proceso reflexivo se encuentra el participante, lo cual aporta también datos a la comprensión del posteo.

Según la descripción de los procesos reflexivos realizados por Hatton y Smith³ podemos afirmar que los foros con pocas cantidad de intervenciones alcanzan reflexiones descriptivas las cuales intentan “ proveer razones basadas con frecuencia en opiniones personales y en experiencias previas más que en evidencias de la literatura o investigación”(Anijovich 2009: 53)

Sin embargo, aquellos foros donde se observan más cantidad de intervenciones, hay reflexiones más dialogadas que “son una forma de discurso deliberativo con uno mismo, explorando posibles razones, estableciendo relaciones con conocimientos previos, con conocimientos producidos en investigaciones y con fuentes bibliográficas”.(Anijovich 2009: 53). Estas reflexiones son las que predominan en los foros analizados.

No hemos encontrado en estos foros, reflexiones críticas que “son aquellas que dan cuenta de las razones en las tomas de decisiones, considerando el contexto histórico, social y político. Incluyen decisiones acerca de acciones futuras basadas en argumentos y razonamientos.” (Anijovich 2009: 53) .

Tal vez la ausencia de este tipo de proceso reflexivo ,se deba al estadio en que se encuentran los docentes noveles dentro de su carrera y el hecho que estos docentes se aproximan a la reflexión desde la teoría y la subjetividad de sus propias experiencias y pocas veces lo hacen desde el análisis de su experiencia práctica , es por eso que todavía no pueden posicionarse críticamente frente a la realidad para cuestionarla , algo que sí pueden hacer los docentes más experimentados realizando interpretaciones más críticas de la realidad .

También el hecho que el proceso reflexivo, sea llevado a cabo en un entorno virtual,

³ Hatton y Smith (1995) investigaron los informes docentes antes, durante y después de sus clases y categorizaron cuatro tipos de escritos con distintas modalidades reflexivas de menor a mayor profundidad a saber: descripciones no reflexivas, reflexiones descriptivas, reflexiones dialogadas y reflexiones críticas .

condicione de alguna manera el tipo de reflexión, prevaleciendo aquellas descriptivas y dialogadas por la misma naturaleza social de la comunicación en los foros. Sin embargo, cabe aclarar que un tipo de reflexión más crítica, es alcanzado en otros dispositivos que posee la materia como los registros de práctica y los grupos de reflexión.

El trabajo colaborativo en la construcción de conocimiento pedagógico

En la mayoría de la literatura actual que aborda el uso de las TIC aparece mencionado de una u otra manera el “trabajo colaborativo”, también “aprendizaje colaborativo”, “construcción colaborativa” como la forma en que se construye conocimiento en los entornos virtuales.

También observamos, y adherimos a ello, una perspectiva optimista y propositiva que proyecta escenarios de trabajo y/o de aprendizaje con las notas de la colaboración.

Ahora bien, traer estos principios del trabajo colaborativo al ámbito de la práctica y formación docente resulta más que atractivo, sobre todo si pensamos prospectivamente y postulamos a las condiciones que ofrecen los entornos virtuales para que los profesores se inmiscuyan en nuevas formas de crear e interpelar el conocimiento pedagógico. Las redes son una de esas formas, que además de quebrar con las relaciones lineales y secuenciales, permiten la construcción conjunta; en ellas todos sus integrantes son co-autores y lectores al mismo tiempo.

Pero también se hace necesario expresar que no son los entornos virtuales quienes inventan la colaboración, sino que sus características permiten llevar a un plano exponencial lo que antes estaba privado o limitado por razones temporales, geográficas, físicas y también mentales.

Digamos que son estos entornos y lo que sucede en ellos los que permiten dar cuenta de las formas del trabajo docente más cercanas a “prácticas en soledad”. Prácticas que constituyen modos de ser y de hacer, y que están construidas desde las condiciones del trabajo y de las instituciones. En este proyecto de investigación, éste es uno de nuestros supuestos. Observamos, desde el trabajo empírico, buena disposición hacia el uso de herramientas y entornos virtuales pero una disposición centrada aún en los procesos de información. Es decir, muchos de los participantes (en este caso docentes-practicantes; y docentes en ejercicio) aprovechan de buena manera los entornos virtuales desde la fase informativa, y tímidamente participan de manera comunicativa.

Es que la comunicación supone la interacción con otros, y aunque sea mediatizada, implica un protagonismo total tanto para dar o solicitar ayuda, como para intervenir en las producciones y opiniones ajenas. En este sentido hay todavía actitudes propias de una participación periférica, como la del observador como la que mencionamos a continuación:

“paula... estaré leyendo tus trabajos y armando mi aporte... saludos... Adriana”

(Foro 6, int.9, est)

Apostamos a que estos entornos no sólo sean una posibilidad de crear con otros una narrativa pedagógica que se exprese como redes colaborativas de construcción de conocimiento, sino también, sean dispositivos de formación docente que propicien la configuración de la subjetividad colaborativa.

Los temas en la construcción del conocimiento pedagógico de los docentes practicantes

A continuación, mencionaremos algunos de los temas en torno a los cuales gira la construcción del conocimiento pedagógico de los docentes practicantes en el aula virtual analizada.

En líneas generales podemos dividir la temática en tres grandes grupos:

- el valor moral en la docencia
- la Práctica Docente II como espacio curricular
- la práctica docente en general

Con respecto al primero, pudimos observar que los docentes practicantes, muchos de ellos ya iniciados en la docencia, le otorgan un valor moralizante a la profesión, como una especie de “llamado” o una “misión” a formar las generaciones futuras que podemos se ilustra en las siguientes intervenciones:

“Mónica, qué sentidas tus palabras, comparto tu alegría. Qué bueno poder compartir este viaje junto con ustedes.

*Que importante es no olvidarse que tenemos la **misión de formar a las futuras generaciones de jóvenes estudiantes de este país y que una de las maneras de hacerlo es dando el ejemplo.***

*Vivamos esta **etapa de formación de la mejor manera.***

Saludos!”

(Foro 5, int.2, est)

“...del trabajo a realizar frente a la sociedad en su conjunto que delega esta tarea de “trans-formar” a **las futuras generaciones en nosotros.**”

(Foro 16, int 3, est)

Hay entonces una sobre valoración de la dimensión altruista y una idealización de la tarea, que creemos es propia de la etapa en que se encuentran estos docentes noveles.

Alliaud hace referencia a este tema cuando dice: “El privilegiar la dimensión afectiva o altruista de la profesión constituye versiones de un mismo discurso moralizador-normalizador, asociado a los orígenes de la profesión y re- editado por estos nuevos maestros en contextos educativos, políticos, sociales y culturales muy diferentes a los de los comienzos del sistema educativo moderno”(Alliaud,2009:59)

En cuanto a las Prácticas como espacio curricular que se encuentran transitando la temática gira en torno a:

- las prácticas como un período difícil, de gran desafío y exigencia, pero de enriquecimiento mutuo y trabajo colaborativo.
- las prácticas como un período interpelado desde lo emocional.
- las prácticas como un simulacro de la realidad educativa pero también como un período donde no se alcanzan a hacer transformaciones significativas.
- el período de prácticas como una etapa de evaluación, donde los docentes practicantes se sienten “mirados “permanentemente.
- la valoración de algunos dispositivos de reflexión y contención emocional como la devolución de la post práctica.

Los sentimientos de ansiedad y miedo que se mezclan en esta etapa de aprendizaje que es a la vez temida pero muy valorada como se puede ver en la siguiente intervención.

“HOLA A TODOS! ¿Cómo están? coincido con ustedes en todos sus aportes ¡Qué semana! En mi caso, la palabra que mejor describe este primer momento fue expectativa, y aunque por momentos los nervios y la ansiedad me sobrepasaron, lo que me tranquilizó, fue hacerme consciente de que no existen reglas y recetas para dar una clase; también el hecho de asumir que estoy aprendiendo, que estoy construyendo junto a mis alumnos y sobre todo que no estoy sola, que tengo una excelente compañera pedagógica (Sole) y un grupo magnífico (Chicas y Javier) con quienes poder transitar este momento tan importante de mi vida y por supuesto, no debemos olvidarnos de nuestras profes que siempre están dispuestas a ayudarnos y aconsejarnos.

Mi consejo Alexia y Melisa es que: ¡DISFRUTEN! disfruten cada momento de su primera clase y de su práctica y cualquier cosa que necesiten, no duden en decirnoslo o acercarse.

¡Saludos a todos! ¡Besitos!

(Foro 9, int. 3, est)

Como lo menciona Alliaud: "Placer, pasión, completud, amor y felicidad aparecen ahora como sentimientos que conviven con los miedos, las incertidumbres, los temores y la angustia que les generan los primeros desempeños de los maestros principiantes" (Alliaud,2009: 57)

En cuanto a los temas relacionados con la práctica docente en general podemos mencionar los siguientes:

- la práctica docente como un proceso que se construye día a día a partir de la propia práctica.
- la dificultad por articular la teoría y la práctica.
- la espontaneidad y el disfrute asociados a la experticia en contraposición con los sentimientos de incertidumbre e inseguridad asociados a la falta de experiencia.
- las situaciones emergentes en el aula como desestabilizadoras de la práctica docente: la imprevisibilidad de la práctica como un aspecto difícil de lidiar.
- la preocupación constante por lo metodológico y su implementación.
- los alumnos como sujetos a encauzar y a guiar.
- la complejidad de la práctica y la dificultad para tomar decisiones.
- la postura estricta y crítica de los docentes practicantes frente a su propia práctica.
- el reconocimiento de los docentes como sujetos en construcción de su propia identidad docente.
- la sobrevaloración de la formación universitaria en contraste con otro tipo de formaciones.
- sentimientos de activismo, transformación y cambio.

Creemos que la mayoría de estas temáticas tienen que ver con la etapa en la cual se encuentran transitando los docentes noveles como se evidencia en las siguientes intervenciones.

Queridas Alexia y Meli:

Lamentablemente el viernes no pude asistir al encuentro, les comento esto porque tenía muchas ganas de contar ¡¡¡mi primera experiencia de intervención!!!

Si bien fue una semana colmada de nervios y ansiedades; ¡nada supera las ganas que tenía de estar ahí... con "mi" 1° F!. Digo mi curso porque me siento parte de ellos, de su espacio y actividades.

Como se ha mencionado, la imprevisibilidad y la complejidad de la práctica han sido las

primeras características visibles. Pero hay que tener en cuenta que ¡no son las únicas, dejémos que las prácticas de intervención, nos sorprendan y por sobretodo que nos enriquezcan!!!

¡¡Los mejores deseos para esta semana!!!

(Foro 9, int 4, est)

“Coincido con mis compañeros, fue una semana importante, intensa, y que sin dudas me puso frente a frente con ese miedo a lo imprevisible. Reflexionar sobre mi práctica docente significa adentrarme en mi misma y descubrirme como educadora, con mis valores, defectos y potencialidades. Existen seguro muchos aspectos por mejorar, de ahí surge la necesidad de saber que el rol docente , es una tarea de construcción que se hace día a día, y en escenarios diversos y entender que las nuevas generaciones exigen soluciones rápidas, practicas, sencillas y novedosas en nuestra forma de transmitir el conocimiento tales como: estrategias, técnicas, innovaciones, metodologías y sobre todo tener un pensamiento crítico para dar un trato igualitario y equitativo, que coadyuve impartir educación de calidad”.

(Foro 9, int 8,, est)

“¿Nunca les paso que se encontraban preocupados por interesar y estimular a alguien para que participe convencido en la tarea que le proponen y lo único que hizo falta fue encontrar el momento indicado, la forma indicada, en suma “el clima indicado” para lograr un contacto que dejara huellas y lo transformara, en donde ambas partes participaron del mismo sentido? Bueno mi problema es ese, no logro construir la atmósfera de trabajo en donde solo éste el estudiante, el conocimiento y yo, y que el intercambio sea movilizado por el conocimiento”.

(Foro 13, int 1, est)

Estos temas constituyen los significados que los docentes noveles fueron construyendo sobre la práctica docente en el foro y que hoy confrontadas con la práctica cobran a través de la reflexión, una nueva identidad: la del conocimiento pedagógico en forma de narrativas.

La narrativa pedagógica en entornos virtuales para la construcción del conocimiento de los docentes practicantes

La narrativa pedagógica en entornos virtuales para la construcción del conocimiento de los docentes noveles

De acuerdo a nuestros interrogantes iniciales y teniendo en cuenta que el foro virtual es uno de los contextos donde los docentes noveles elaboran construcciones cognitivas, analizamos en éstos los parámetros de la comunicación, la calidad de las participaciones y la gestión docente, el encuadre de las tareas, así como también los roles del tutor y los marcos interpretativos que hacen los participantes de las intervenciones.

Por otro lado, estudiamos qué se construye en esos foros, a lo que hemos dado en llamar “conocimiento pedagógico” de los practicantes. Advertimos el carácter espiralado, reflexivo e inacabado de esas construcciones y el papel que juega la pregunta en ellas.

Finalmente analizamos algunas de las temáticas en torno a la cual gira el conocimiento de los alumnos practicantes e hicimos una clasificación de ellas.

Toca abordar el cómo se manifiesta este conocimiento, el cual cobra forma en lo que hemos denominado “narrativas pedagógicas” y que constituyen el corpus principal de nuestros hallazgos en esta investigación.

Pero ¿por qué hablamos de narrativas pedagógicas para denominar a la forma que adoptan los docentes noveles para conocer su propia práctica?

Para comenzar, podemos decir que la narrativa es una de las formas de conocer del ser humano.

Tal como lo menciona David Lodge: “La narrativa es una de las operaciones fundamentales de construcción de sentido que posee la mente; y al parecer es peculiar tanto de los individuos como de la humanidad en su conjunto” (Lodge citado en Mc Ewan y Egan 1995: 11).

El relato estuvo presente desde las culturas orales de la antigüedad y luego es retomada por la letrada como forma de aprendizaje y conocimiento.

Por otro lado, la narración surge en la actualidad como una forma de indagación acerca de aspectos relacionados con la práctica docente y los valores otorgada a ella por sus actores. Es decir que narración y educación han estado siempre íntimamente ligadas.

De ahí que denominemos a esta nueva forma de conocer que se presenta en los entornos virtuales, más específicamente los foros que hemos analizados, como narrativas pedagógicas ya que mediante ellas los futuros docentes pueden conocer y reflexionar acerca de la práctica pedagógica.

Por otro lado, la narración permite la historización y resignificación de los acontecimientos lo cual es en sí mismo una forma de reflexionar y organizar el conocimiento. En el campo educativo, constituye una de las formas de conceptualización de la práctica docente.

Al hacer historia sobre nuestras acciones pasadas la narración permite la reflexión y en ese mirarse a uno mismo nos constituimos en tanto sujetos. El sujeto narrativo se expresa y se manifiesta en aquel conjunto de relatos y narraciones a través de las cuales nos constituimos en sujetos” (Capporosi, 2009).

El sujeto que narra lo hace dentro del contexto de sus propias emociones y subjetividades, de allí la importancia de entender la situación donde se llevan a cabo estas narraciones. No es posible separar la narración de la emotividad del que escribe en tanto y en cuanto narrar es en sí mismo un acto de subjetividad, una forma de revivir lo vivido mediante el tamiz de la emoción sentida en aquel momento.

Es por esa misma emotividad que la narración permite procesos de identificación y construcción de la subjetividad. Recuperamos experiencias vividas y sentidas a través de los relatos que nos permiten la formación de nuestra propia conciencia individual.

Por otro lado, narrar es también un acto social y colectivo ya que en él confluyen una pluralidad de voces e interacciones por el hecho que el ser humano es un ser social. La narración hace referencia a una red de relaciones y discursos pre- existentes que se ponen de manifiesto en la narración. Es por eso que podemos decir que narrar es también ser parte de una red de interacciones, donde se intercambian discursos, pero también información y conocimiento y donde confluyen distintas historias cada una con su voz hecha expresión.

Si bien hemos encontrado diálogo en las intervenciones que realizan los docentes practicantes en los foros adherimos a la idea de que estas intervenciones son efectivamente narrativas , no sólo por la reflexividad y la construcción del conocimiento pedagógico que se da a través de ellas sino también en el sentido que Bajtín (1989) concibe el relato cuando dice “todo relato es dialógico o interactivo porque pertenece a un mundo completo de otros discursos y está conformado por una “intertextualidad” o comunidad de textos y una “polifonía” o pluralidad de voces. (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Esta polifonía de voces que confluyen en el relato está presente también en la narrativa de los foros a través de las participaciones de sus integrantes que no sólo nos remiten a sus propias voces sino también a otras y que son a menudo revividas por los mismos participantes. Este “ir y venir” entre lo propio y ajeno permite también volver sobre las experiencias pasadas para resignificarlas en esa multiplicidad de expresiones y reflexionar sobre ellas.

Analizaremos ahora algunas de las características del discurso narrativo y cómo de alguna manera estas acompañan el proceso del pensamiento reflexivo en la construcción de conocimiento pedagógico.

Características del discurso narrativo en los foros

El discurso narrativo de los foros aparece como fragmentado, relativo y descentralizado. Estas características tienen que ver con la presencia de un discurso oralizado o lo que Yus ha denominado como “escritos oralizados” que son: “mensajes híbridos entre la obligatoriedad de la escritura y la necesidad casi biológica del usuario de comunicarlos de forma oral” (Yus 2001:76).

Otros autores también han tratado el tema. Al respecto, Mendoza citando a Cerquilligini dice: “La escritura que nosotros denominamos digital podría escapar al pensamiento textuario” (Mendoza, 2011: 111) Y más adelante agrega que “variance” “son aquellas características que acercan al texto más a la oralidad que a la escritura. Debido a la característica de “variance” de los textos de la virtualidad, surge la necesidad indelegable de la intervención del tutor que oriente los procesos reflexivos y de conocimiento que permita la recapitulación de los contenidos puestos en el diálogo para su posterior reconsideración y significación.

De igual manera, Yus agrega que el tipo de comunicación que se genera en estos entornos es escrita, pero con “vocación oral” y el autor la caracteriza como “un interesante híbrido entre la rigidez y estabilidad de lo escrito y la espontaneidad y cualidad efímera de lo oral” (Yus, 2011: 10)

Es decir que estamos frente a un texto que, si bien presenta algunos de los aspectos del discurso escrito, como el asincronismo, se manifiesta como fragmentario y efímero. Esto puede deberse al carácter dialógico de la narración o al mismo devenir del pensamiento reflexivo que presenta una no linealidad en su desarrollo.

También se observa que no hay un orden en el desarrollo de las temáticas, sino que se van desarrollando varias al mismo tiempo a modo de “nodos” que no guardan en muchos casos, relaciones entre ellas y hacen aparecer al texto como descentralizado. Explicaré parte del análisis para explicar estas notas características: en el foro analizado sobre planificación si bien la temática central es esta, se intercalan otras como la escuela técnica y la vocación docente.

*“Hola a todos!!
Teniendo en cuenta lo reflexionado por ustedes quiero agregar otro asunto interesante para discutir.
Me quedé pensando en lo que mencionó en clase la Profesora cuando dijo en otras*

palabras que los alumnos de escuelas técnicas egresan con un oficio aprendido, y muchas veces los docentes no planifican, pero la meta de la escuela se logró. ¿Hay momentos de reflexión entre el asesor pedagógico y los docentes de las distintas asignaturas acerca de la planificación? ¿cuál es la falla y/u omisión que cometemos nosotros como asesores pedagógicos con respecto a tener en cuenta a la planificación como una herramienta para enseñar y mejorar las prácticas educativas?

¿Qué deberíamos hacer para generar un cambio en estos docentes? Saludos a todos Sofía”

(Foro n° 16,int.11, est)

A partir de esta intervención se genera todo un debate en torno a la escuela técnica y su tipo de docente que se sostiene al margen del de planificación. Luego surgen otras temáticas como la vocación docente, la identidad, la dificultad para articular teoría y práctica entre otros. Si bien la temática de la planificación, luego de esta intervención continua, se produce aquí una fragmentación que disgrega el texto narrativo.

El lenguaje oralizado, también se pone de manifiesto por el uso de la exclamación o interrogación reforzada o el lenguaje icónico para expresar estados anímicos como vemos a continuación:

(...) “Abrazossss!!!”

(Foro n° 16, frag.12 , est.)

Por otro lado, existen en el discurso narrativo de los foros analizados, una serie de manifestaciones lingüísticas que dan cuenta del proceso de pensamiento reflexivo de los participantes como por ejemplo, el uso de puntos suspensivos para indicar que una idea es inacabada y que es plausible de ser completada como en la siguiente intervención:

“hola chicos... un aspecto que creo que nos atraviesa a todos ... es la poca experiencia práctica como docentes... hemos estudiado tanto sobre el rol docente... pero al momento de desempeñarlo genera todo un conflicto interno... somos novatos jeje pero esto no debe impedir la posibilidad de seguir construyendo el rol docente.... si debemos hacer uso de las herramientas que hemos adquirido... creo que a todos o algunos... nos cuesta despegarnos del rol de alumno y sentir que damos una exposición a la profe jeje pero de eso se trata... de darnos cuenta... es el primer paso... la incertidumbre y el miedo nos atraviesa... el pedido de respuestas inmediatas nos asusta... pero no debemos paralizarnos... creo chicas que una pregunta que puede ayudarles es: ¿qué es ser docente? ¿qué implica para mí ser docente? ¿dónde están los rasgos de alumna? ¿cuándo aparecen estos rasgos de alumna? ¿ante qué situaciones? ¿ante qué decisiones? ¿cómo debería manifestarse el rol docente? ¿me siento docente?

(Foro 6, int.20, est)

El uso de puntos suspensivos indica también un “pensar en voz alta”, como si las palabras fueran expresando la forma en que el pensamiento se va desarrollando. De

ahí que el texto se presente como desordenado, inconcluso y sin una estructura lingüística ordenada y secuenciada como la que presentan los textos escritos.

Otro aspecto que podemos destacar en las intervenciones es el uso de gerundios para indicar que algo está en proceso desarrollándose (“estudiando, “seguir construyendo”).

Finalmente, el uso de “negritas” o de mayúsculas para resaltar ciertos conceptos que resultan importantes desde el punto de vista cognitivo o emotivo para el participante:

(...) *“Mi consejo y que fue lo que yo experimenté en estas clases, ha sido el **ANIMARME***

a poder escuchar al alumno, a tomar lo que ellos traen (experiencias y vivencias) en relación a lo que uds están enseñando.

(Foro 8, int .23, est)

Por otro lado, se observa en los foros analizados un código de cortesía que se usa sobre todo al inicio y finalización de cada intervención. La mayoría de los intercambios comienzan con algunas expresiones de consentimiento sobre lo dicho anteriormente como “estoy de acuerdo” o “coincido con lo que dijo”:

“¡No podría estar más de acuerdo con ustedes! Y coincido con Alliaud respecto de pensar más allá de los individuos que tenemos en frente, como decís Fer, educamos a las próximas generaciones de un País que necesita nuevas fuerzas, mentes claras y corazones dispuestos!”

(Foro 5, int 3, est.)

Otro signo de cortesía es el uso del “gracias”. Sin embargo, este “gracias” aparece como vacío y carente de contenido como se puede observar en la siguiente intervención donde simplemente, se agradece y no se hace ningún aporte concreto:

“Gracias Fer!!He estado haciendo lectura de los mismos!!y sus aportes son muy interesantes!!Cariños!!”

(Foro 2, int 5, est.)

Desde el punto de vista gramatical existen ciertas estructuras que también dan cuenta del proceso reflexivo y de la construcción del conocimiento pedagógico de los practicantes.

Por ejemplo, se utilizan algunas construcciones verbales para indicar:

-la falta de claridad en el intento de comprender las construcciones del otro: “trato de entender”, “no alcanzo a entender”

-la identificación con los compañeros: “a mí también me pasa”

-la complejidad de la práctica: “me es imposible expresarlo con palabras”

-la toma de posturas: “creo”, “considero”.

Algunos adjetivos se usan para expresar sentimientos con respecto a la práctica, por ejemplo: “me siento desbordado”, “me siento evaluado”, “me siento disconforme”.

Finalmente, los otros sustantivos aparecen frecuentemente para definir lo que la docencia significa para ellos como: “alegría”, “apostolado”, “forma de vida”, “el camino elegido”, “la misión”, “transformación”. Estos tienen que ver con la visión altruista que tienen los practicantes con respecto a la profesión y que ya mencionamos anteriormente.

Los caminos de lectura en la narrativa pedagógica de los foros de las aulas de Prácticas

Uno de los interrogantes que surgía a medida que se desarrollaba esta investigación es cómo los participantes de los foros realizaban la lectura de la narrativa pedagógica y en qué orden hacían sus aportes.

Gargiulo (2010), en relación a las situaciones comunicativas que se dan en un aula virtual menciona dos clases de discurso: el discurso didáctico y el discurso de la interacción (ver pág.15).

Según lo que pudimos observar, en el discurso de la interacción, el diálogo se da a partir del proceso reflexivo, “con uno mismo”, al interior de cada intervención o a partir de los aportes de otros.

También el diálogo aparece con otros y la forma que presenta es consecutiva y lineal siguiendo un hilo de conversación o desordenada, donde se dialogan sobre varios temas o nodos temáticos a la misma vez, los cuales se manifiestan en forma de “red o entramado”. Es decir que se empieza debatiendo un tema, luego se sigue con otro y después se retoma el anterior.

Esto que señalamos desde lo discursivo, es lo que Castells menciona la sociedad- red que define como “una estructura social formada por redes de información alimentadas por las tecnologías de la información características del paradigma informacional” (Castells, 2001; citado por Gros Salvat, 2008).

Es decir que existe una red de información que se entreteje en los entornos virtuales y que tiene su manifestación también en lo discursivo y que fue objeto de nuestra investigación.

Al respecto Gros señala “En el caso de redes docentes, es particularmente importante, no sólo que pretendan investigaciones académicas, sino también que produzcan y evalúen nuevas buenas prácticas, lo que requiere desarrollos específicos de software y modelos pedagógicos de apoyo a la disseminación de innovaciones”

(Gros Salvat,2008:148).

Volviendo a lo discursivo y a la lectura de estas redes, vimos que existen dos posibilidades: una consecutiva, donde se van leyendo las intervenciones en la manera que aparecen en el foro y se contesta la inmediatamente anterior; y otra selectiva, donde se selecciona las intervenciones a leer según la temática, y se va contestando de acuerdo a ellas. Es decir, el camino se sigue aquí, es lo que Arango (2004) denomina “filigranas mentales”, es decir, seguir pensamiento en las intervenciones, mediante las actividades cognitivas que se involucran en “el esfuerzo por seguir el hilo de los diálogos, pensar y entender las intervenciones”. (2004:6).

De esta manera el lector procesa la información, se orienta sobre las temáticas y hace sus aportes. Tomemos un fragmento del análisis para explicar lo antes dicho:

*“**Coincido** en las reflexiones que realizaste sobre la planificación salvo que me gustaría profundizar más en el sentido que tiene para vos el término "requerimiento" pues si bien podría interpretarse en el sentido de "ajustarse" a un criterio preestablecido (**muchas veces ajeno a la realidad cotidiana de quien realiza la tarea**) y en tal caso pareciera contraponerse con **el compromiso personal, con criterios sujetos a la realidad que se experimenta, entre otros; también podría significar (si se toma en consideración mayor cantidad de elementos del contexto) como "respaldo"** de las acciones, como garantía del proceso que planeamos llevar adelante, del trabajo a realizar frente a la sociedad en su conjunto que delega esta tarea de "trans-formar" a **las futuras generaciones en nosotros.***

*Lo señalo porque muchos colegas burocratizan la instancia como si fuera un formalismo institucional, un cumplir y nada más, ignorando la posibilidad de que existan o no malos entendidos, confusiones e inclusive diferencias de criterios como pudiese pasar en cualquier organización social, y más específicamente en este caso la escuela. Se hace imprescindible, entonces, contar con instrumentos **no solo que ayuden al docente en su tarea de enseñar sino que permitan dar fe de la calidad de tal trabajo a quienes han encomendado esta tarea, así también como servir como material potable para la reflexión.***
Saludos cordiales.

(Foro 16 , int.4 est)

Este es el entramado al que hacemos referencia en la interpretación y aportes a las distintas temáticas tratadas y que va construyendo en definitiva el aprendizaje colaborativo.

Conclusiones

Conclusiones

En este trabajo de investigación se abordaron los procesos reflexivos de construcción de conocimiento y de configuración de la subjetividad, que docentes principiantes elaboran en entornos virtuales de aprendizaje. Por otro lado, se indagó qué tipo de construcción resulta de las redes de conocimiento compartido y se describieron, analizaron y aportaron cuáles son las condiciones y criterios de los entornos virtuales en pos de estas construcciones para que estas elaboraciones se produzcan dentro de los entornos virtuales.

Apelamos a los interrogantes iniciales, que planteamos en la introducción, para sintetizar hallazgo:

¿Qué aportes hacen las TIC a los procesos de escritura sobre la práctica docente?

¿Qué se genera, respecto al conocimiento profesional, en los procesos de escritura compartida?

¿Qué aportes hacen TIC a la producción del conocimiento pedagógico?

¿Cuáles son las condiciones que presentan los entornos virtuales para que se produzca construcción de conocimiento reflexivo sobre la práctica docente?

¿Qué nivel de reflexión docente se alcanza mediante los entornos virtuales y bajo qué condiciones?

Intentaremos ahora contestarlos de acuerdo a nuestros hallazgos en este proyecto de investigación.

En primer lugar y en lo que respecta a los aportes de las TIC a los procesos de escritura compartida observamos que el hecho de que la escritura sobre la práctica docente se realice en un entorno virtual, en este caso, los foros, determina la calidad de la comunicación ya que es asincrónica y escrita. Esto permite pensar y repensar las intervenciones, favoreciendo los procesos de reflexión compartida.

Por otro lado, observamos que desde lo discursivo esta comunicación presenta características propias: son fragmentadas y descentralizadas, por la pluralidad de voces que convergen en ellas y por ser manifestaciones del pensamiento reflexivo. Presentan, además, ciertos rasgos del discurso oral que se manifiesta por medio de distintos signos lingüísticos. La hibridez entre el texto oral y escrito que es propio de entornos virtuales nos hace pensar que estamos frente a una nueva forma de expresión que se manifiesta en la virtualidad.

En cuanto a lectura de las intervenciones en los foros pensamos que puede ser hecha de manera consecutiva, es decir leer una intervención y luego la que sigue inmediatamente a esta o de manera selectiva según sea el tema de interés del lector y participantes, ya que se dan varias líneas de diálogo que constituyen un entramado de temáticas. De esta manera, decimos que, en cuanto a los caminos de lectura de las intervenciones en los foros, no siempre la opción es la linealidad sino también el interés que genera la intervención en los participantes y que va construyendo el entramado de respuestas y de conocimiento.

En cuanto a la forma que adoptan estas intervenciones pensamos que, si bien hay momentos de diálogos, sostenemos que son narrativas y no otra forma de construcciones, en la medida que dan lugar al pensamiento reflexivo, permiten historizarse y resignificarse y favorecen los procesos metacognitivos, afectivos y de construcción de roles. Es decir que la narrativa pedagógica (cómo la hemos llamado) es un dispositivo de reflexión presente en los foros analizados por el cual el docente novel conoce su propia práctica y se configura.

Estas narraciones aparecen en forma de redes de conocimiento compartido, donde se intercambian experiencias, vivencias, información, conocimiento y hasta emociones. Por otro lado, en estas redes está presente el aprendizaje colaborativo, pero no siempre lo que allí se construye es producto de la colaboración como por ejemplo aquellas intervenciones que sólo pretenden contestar a la consigna de la tarea planteada en el foro y aparecen como inconexas del resto de las intervenciones.

Contestando el segundo interrogante ¿qué se genera, respecto al conocimiento profesional, en los procesos de escritura compartida? observamos que los foros por ser parte de un dispositivo de formación docente, generan un tipo de conocimiento que muestra características propias.

Los docentes practicantes y docentes noveles (ya que muchos se encuentran en el ejercicio de la profesión) construyen conocimiento sobre su propia práctica y sobre su rol como docente en torno a los siguientes temas:

- el valor ético y moral de la docencia
- las prácticas de la enseñanza como asignatura
- la práctica docente en general

Es entendible que sus construcciones sean en torno a estos temas ya que son los que están relacionados con su experiencia más cercana (el transitar por la asignatura de prácticas y todo lo que ello implica), el estadio que se encuentran dentro de la docencia y el compromiso y entusiasmo que presentan al inicio de su carrera. También se relaciona con sus dificultades por relacionar la teoría y la práctica y lograr identificar problemas prácticos, como formular problemas de la práctica, el problema de la

comunicación con los alumnos, el posicionamiento físico dentro de la clase, entre otros; algo que se logra en estadios posteriores en la carrera

Por otro lado, vimos cómo ese conocimiento pedagógico cobra forma a través de narrativas que se dan al interior de cada intervención, pero también a lo largo de todo el foro.

Contestando el tercer interrogante: ¿cuáles son las condiciones que presentan los entornos virtuales para que se produzca construcción de conocimiento reflexivo sobre la práctica docente? podemos decir que los procesos reflexivos, que los docentes practicantes realizan en los foros, se desarrollan siempre y cuando se presenten ciertas condiciones en el entorno en cuanto a los parámetros de comunicación, calidad de las intervenciones, encuadre de la tarea planteada y tipo de tarea, funciones roles del tutor y marcos interpretativos de los participantes.

Hemos observado en los foros analizados que los que se plantean como espacios de trabajo colectivo y participación, presentan mayor reflexividad (descriptiva o dialogada) por parte de los practicantes que aquellos que son de intercambio de materiales o los que hacen acuerdos sobre los procedimientos para cumplir con determinadas tareas. Estos foros son los que se denominan de gestión de significados y en ellos se tramitan nuevas conceptualizaciones a partir del diálogo y la elaboración de preguntas y mediante los cuales, donde finalmente en algunos casos, se llega al aprendizaje significativo.

Otra de las condiciones, que contribuye a la construcción de conocimiento pedagógico es el encuadre de la tarea que debe ser claro en cuanto a la delimitación de la participación ya que sirve de marco para la calidad de las intervenciones y a la cual se recurre cuando los intercambios se desvían del propósito para el cual fue creado el foro. También el disparador de la reflexión es importante y puede consistir en una frase, cita o pregunta que inicie el proceso reflexivo.

El rol del tutor es sin duda, fundamental en la construcción del conocimiento pedagógico, ya que él / ella mediante sus intervenciones puede orientar o re-orientar el diálogo en vistas a la reflexión. Una característica presente en aquellos foros donde hay algún tipo de construcción, es la “presencia docente” que puede ser ejercida por el tutor o por alguno de los participantes, la cual hace referencia a todo lo que contribuye a guiar al grupo hacia los objetivos del aprendizaje.

Otra característica que encontramos fue que aquellos foros que presentan más intervenciones en cantidad tienen mayor profundidad en la reflexión y que la misma generalmente no aparece al inicio del foro sino al final. Esto es lógico si pensamos que el proceso reflexivo necesita tiempo para desarrollarse de ahí que la cantidad de intervenciones y no sólo la calidad sea importante a la hora de construir conocimiento

por parte de los docentes practicantes

Por otro lado, observamos que el proceso reflexivo es inacabado y se presenta en forma de espiral iniciándose generalmente con una pregunta en torno a la cual se elaboran conceptualizaciones que pueden surgir de la teoría y en algunos pocos casos de la experiencia práctica y luego concluyen con otra pregunta que invita a la reflexión de los demás participantes. Vemos así que el rol de la pregunta es importante dentro del desarrollo del pensamiento reflexivo como disparador, pero también como forma de interpelar a los demás participantes y colaborar en la construcción del pensamiento propio y del otro.

La falta de conclusión en muchos de los foros analizados es también una señal que el pensamiento reflexivo continuará fuera o dentro del entorno. Pocos son los foros donde se llega a una conclusión acabada sobre un tema, pero se alcanza, muchas veces, un esclarecimiento sobre un tema o un inicio de un diálogo reflexivo.

Es decir que no sólo los foros como entorno virtual deben presentar ciertas condiciones para que el pensamiento reflexivo de los integrantes se desarrolle, sino que también ese mismo pensamiento presenta características determinadas por su misma condición de “reflexividad”.

Finalmente, y para contestar el último interrogante: ¿qué nivel de reflexión docente se alcanza mediante los entornos virtuales?, creemos que el nivel de reflexión alcanzado en los foros con mayor cantidad de intervenciones, es dialogado e interpretativo de la práctica docente, donde a través del diálogo (muchas veces en forma de narración) se van “explorando posibles razones, estableciendo relaciones con conocimientos previos, con conocimientos producidos en investigaciones y con fuentes bibliográficas” (Anijovich 2009:53). Este es el tipo de reflexión que predomina en los foros, aunque también hay algunos ejemplos de reflexión descriptiva, donde “se intenta proveer razones basadas con frecuencia en opiniones personales y en experiencias previas más que en evidencias de la literatura o investigación” (Anijovich 2009:53) aunque aparecen en menor medida y están relacionadas con foros donde hay menor cantidad de participaciones.

Esto nos lleva a pensar que para que el pensamiento reflexivo se desarrolle desde una mirada interpretativa de la complejidad de la práctica docente, se requiere de tiempo y una determinada cantidad de intervenciones que permitan el despliegue de este tipo de pensamiento.

No hemos encontrado reflexiones críticas en los foros analizados que “son aquellas que dan cuenta de las razones en las tomas de decisiones, considerando el contexto histórico, social y político. Incluyen decisiones acerca de acciones futuras basadas en argumentos y razonamientos” (Anijovich 2009: 53).

Tal vez por la naturaleza social de los foros que favorecen más el intercambio y la comunicación prevalezca la reflexión dialogada, sin embargo, la reflexión crítica es alcanzada en otros dispositivos de la materia como son los registros de reflexión como hojas de ruta, plan de clase, registros de observación y registro de reflexión donde se integra la lógica de “lo pensado, lo actuado y lo pensado durante lo actuado” (Barroso,2017)

Queremos concluir esta tesis, no sólo con nuestros hallazgos en el proceso investigativo sino también haciendo una propuesta para el trabajo e interpretación de los foros que orienten a aquellos que elijan la virtualidad como un espacio de formación docente.

Creemos que para que estos se constituyan en dispositivos de reflexión sobre la práctica es importante que se presenten las condiciones en relación con el entorno virtual como los que presentamos anteriormente. Sin ellas podrá haber intercambios y diálogo, pero no siempre estarán presente los procesos reflexivos que producirán aprendizaje. También creemos que los profesores de formación docente que elijan los foros como dispositivo, deben tener en cuenta los procesos y estadios en que se encuentran los docentes practicantes. Esto tiene que ver con entender la formación docente como un trayecto formativo, un camino a seguir y como todo trayecto que se transita, con una naturaleza inacabada y procesual. Entender esto facilitará la comprensión de las construcciones que realizan los practicantes en los entornos virtuales y permitirá poder seguir procesos de conocimiento tanto en la virtualidad como en la presencialidad.

Por otro lado, entender que la narrativa, presente en nuestra naturaleza humana, también es un dispositivo de reflexión, que puede ser usada con estos fines no sólo en espacios presenciales, sino también virtuales y que esas narrativas justamente por estar en entornos, presentarán características constitutivas y discursivas diferentes de las generadas en espacios presenciales.

También comprender que hay un nuevo lenguaje emergiendo en la virtualidad (un híbrido entre lo textual escrito y lo oral) y que se presenta en todas las producciones que surgen de ella y que debe ser aceptado como una expresión válida.

Por otro lado, aceptar que la virtualidad nos plantea otras formas de conocimiento, distintas a las que antes conocíamos que en apariencia pueden resultar caóticas y desordenadas pero que permiten nuevas lecturas y abren nuevas posibilidades de conocer y aprender.

Finalmente queremos dejar un aporte desde el marco metodológico de este proyecto ya que el abordaje del estudio de los foros fue hecho desde un enfoque cualitativo, interpretativo ya que se intentó comprender los procesos reflexivos que llevaban a

cabo los docentes practicantes en los foros del aula virtual de Práctica Docente de la Carrera de Ciencias de la Educación y cómo a través de narrativas pedagógicas iban construyendo conocimiento sobre sus propias prácticas y sobre la práctica docente en general. Este enfoque de estudio de los foros no se había realizado hasta el momento siendo el abordaje solamente cuantitativo y poniendo el énfasis en la cantidad de intervenciones realizadas por los participantes, la recurrencia en las contribuciones y participaciones y la lectura.

Son varios los interrogantes que quedan abiertos, luego de esta investigación.

En primer lugar, nos volvemos a preguntar por la naturaleza asincrónica de los foros y si esa característica, no desvirtúa en ciertas ocasiones, el mensaje que se quiere transmitir. Asimismo, en los intercambios donde se está construyendo un conocimiento nuevo ¿no es difícil captar el punto de vista del otro, por la imposibilidad de aclaraciones inmediatas o de volver a preguntar? ¿Cómo hacer para suplir la falta de elementos paralingüísticos del mensaje como gestos, mirada, tono de voz, entre otros y que nos sirven para esclarecer lo que queremos comunicar?

Luego, si consideramos la escritura colaborativa en entornos virtuales, como un proceso mediante el cual los participantes activan el pensamiento reflexivo, ¿cómo favorecer desde la tutoría el desarrollo de estrategias metacognitivas que ayuden a los alumnos en ese proceso?

Si bien hemos observado en los foros analizados, algunas intervenciones que orientaban los procesos reflexivos de los docentes practicantes, la intervención del tutor resultaba en muchos casos imprescindible para que se diera este tipo de pensamiento. Entonces, ¿cómo hacer a los alumnos conscientes de sus propios procesos cognitivos con respecto a la construcción colaborativa de conocimiento para ayudarlos a regular su propio aprendizaje en forma auto dirigida? ¿Es la figura del tutor o de la “presencia docente” irremplazable? ¿No puede el grupo mismo regular su propio aprendizaje en el proceso de construcción colaborativa de conocimiento?

Por otro lado, si la narrativa pedagógica que se produce en los foros estudiados “está comprometida con lo cognitivo, lo afectivo y la acción, en tanto que los conocimientos, los afectos y las emociones se expresan a través de narraciones” (Caporossi 2009 :108), ¿cómo propiciar intervenciones en la virtualidad, donde el pensamiento reflexivo se inicie desde propia voz de los participantes y no desde la apropiación de la palabra ajena? Si bien sabemos que los docentes practicantes apelan más a la teoría que a su propia práctica, ¿cómo recuperar, en los entornos virtuales⁴, sus propias historias,

⁴ Es importante la aclaración del contexto, ya que, en la presencialidad, esto se está haciendo con propuestas como por ejemplo la del Prof. Daniel Suárez y que han sido mencionadas en el marco teórico de este proyecto.

donde sean ellos mismos los protagonistas de sus narrativas y a partir de allí comenzar a construir conocimiento pedagógico? ¿Y qué acciones posteriores a esas narraciones completarían el proceso en pos de elaborar un dispositivo de reflexión virtual?

Asimismo ¿Cómo favorecer momentos de auténtica colaboración en los entornos virtuales, para la construcción colaborativa de conocimiento? Es decir, estimular la colaboración concebida no como el intercambio de información, sino como auténtico diálogo, de participación e intervención activa en los intercambios propuestos por el otro, algo que no siempre está presente en los foros estudiados.

Finalmente nos preguntamos quién valida estas producciones virtuales. Es decir, si todos somos parte de esta gran red de conocimiento e información que se comparte y que es reflejo de nuestra sociedad actual, tal como lo plantea Castells, ¿quién puede validar este nuevo conocimiento como aceptable, y no como mero intercambio de opinión e información?

Si vivimos en una sociedad de construcción colaborativa de conocimiento, ¿quién se encuentra con una autoridad académica para justificar ese conocimiento? En el pasado, podíamos claramente identificar quienes eran los validadores del nuevo conocimiento como la voz de la palabra autorizada, pero ¿ahora?, ¿cómo se plantea la validación en una relación de horizontalidad y de “inteligencia colectiva”⁵.

Dejamos abierta esta pregunta al lector para que las siga reflexionando o tal vez sean disparadores para un nuevo proyecto de investigación.

⁵ El término de “inteligencia colectiva” fue acuñado por Pierre Levy en su libro: “Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio” (1994) y se define como “una inteligencia repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada y movilizada en tiempo real”.

Bibliografía

Alliaud, A. (2010). Aportes para abordar la formación de los docentes. Narración y Experiencia. II Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencia en la Formación Docente. Córdoba: UNC.

Alliaud, A. (2007). La biografía escolar en el desempeño de los docentes. En: documentos de trabajo. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

Alliaud, A. (2005). La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año XXIII, N° 23.

Alliaud, A. (2009). Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación. Buenos Aires: Aiqué.

Anijovich, R. (2009). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias Buenos Aires: Paidós

Arango M, Martha Luz. (2004). Foros virtuales como estrategia de aprendizaje. Universidad de los Andes. Departamento de Ingeniería de Sistemas y Computación. LIDIE Laboratorio de Investigación y desarrollo sobre informática en educación. En: <http://www.rlcu.org.ar/revista/numeros/02-02-Abril2004/documentos/Arango.pdf>

Ausubel D., Novak H. (1983). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo, México: Trillas

Barberá, E. (2004). La educación en la red. Actividades virtuales de enseñanza y aprendizaje. Madrid: Paidós.

Barroso, E. (2017). Programa 2017. Práctica Docente II y módulo de integración curricular (polimodal y superior). Profesorado de Ciencias de la Educación, FFyL, UNCuyo.

Barroso, E, Navarra, D, Barischetti ,M & Salazar, D.(2009). Práctica docente. Representaciones sociales de los alumnos en formación docente. Informe final. Proyectos bienales 2007-2009. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Bajtín, M. (1989). El problema de los géneros discursivos. Mexico: Siglo XXI.

Bertely Busquets, M. (2000). Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México: Paidós.

Birgin, A (2005). Los desafíos de la formación y el desarrollo profesional docente. En: Vallone, M. (Coord.) La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Bruner, J.(1986). Actual minds, possible worlds, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. (2003). La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida. Buenos Aires: FCE.

Bolívar, A.; Domingo, J & Fernandez, M(2011). La investigación biográfico –narrativa en educación .La Muralla: Madrid.

Bustos Sánchez (2009). Escritura colaborativa en línea. Un estudio preliminar orientado al análisis del proceso de co- autoría. RIED v 12 :2, pp.33-55. I.S.S.N.: 1138-2783.España.

Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En Sanjurjo, L. Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. (pp. 107-149). Rosario: Homo Sapiens.

Castells, M. (2001). Internet y la sociedad red, lección inaugural. Disponible en: <http://www.uoc.es/web/esp/articles/castells/print.html>.

Cerquiglini, Bernard (1989). Éloge de la variante. Histoire critique de la philologie, Paris, Du Seuil.

Cobo Romaní, C., & Pardo Kuklinski, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva a medios fast food*. Barcelona / DF México: Grup de Recerca d'Interaccions Digitals, Universitat de Vic. -Flasco.

Coll, C., Bustos, A. y Engel, A. (2011). Perfiles de participación y presencia docente distribuida en redes asíncronas de aprendizaje: la articulación del análisis estructural y

de contenido. Revista de educación

Coll,C.,(2004).Psicología de la Educación y prácticas educativas mediadas por la tecnología de la información y comunicación. Una mirada constructivista. Revista Electrónica Sinéctica, núm. 25, pp.1-24. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente Jalisco, México

Coll, C.,Onrubia J.,Mauri,T.,(2007) Tecnología y Prácticas Pedagógicas : las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. Anuario de Psicología, v 38 nº 3, pp 377-400. Universidad de Barcelona.

Davini, MC. (2005) Acerca de las prácticas docentes y su formación. Área de desarrollo curricular.Dirección Nacional de Formación e Investigación. Buenos Aires: INFOD.

Dewey,J.(1989). Cómo pensamos. Cognición y desarrollo humano, Barcelona, Paidós.

Eldestein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

García, C M.(1991). Aprender de la experiencia: Formación de profesores para una enseñanza reflexiva. En Monereo, C. Enseñar a pensar a través del curriculum escolar. Barcelona: Casals.

García García, F. (2002). La narrativa hipermedia aplicada a la educación. Revista Red Digital (3),3 .

Gargiulo,H;Hamak,S;Nigro,D &Domig, E."Concepto de competencia comunicativa en entornos virtuales". En: R.O Páez (Ed.), Pensamiento Estratégico en entornos instructivos virtuales (E.V.I) para la práctica de competencias comunicativas ,(pp 97-126).Córdoba:Asociación Cooperadora Facultad de Lenguas

Garrison, D. R; Anderson, T.&Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. The Internet in Higher Education, en <http://communitiesofinquiry.com/>.

Gross, S. (2008). Aprendizajes, conexiones y artefactos. Barcelona: Gedisa.

Guajardo, MT.& Prieto Castillo, D. (2014) Módulo 4: La pedagogía Universitaria. Especialización en Docencia Universitaria. Mendoza: UNCuyo.

Hatton,N.&Smith,D.(1995).Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. Sydney: University of Sydney.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y P&Baptista Lucio (2006). *Metodología de la Investigación* (4ª ed). Mc Graw Hill: México.

INFOD (2015). Capacitación en aulas virtuales. Tipos de aulas virtuales. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.

Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de la reflexión. En Pérez

Landow, G (1995). Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología.Barcelona: Paidós.

Levy, Pierre (1994). Inteligencia Colectiva por una antropología del ciberespacio. Organización Panamericana de la Salud. Unidad de Promoción y Desarrollo de la Investigación y el Centro Latinoamericano y del Caribe de Información en Ciencias de la Salud. Washington.

Lodge,D (1990) .Narration with words. Cambridge: Cambridge University Press.

Mangenot, F. (2008).“La question du scénario de communication dans les interactions pedagogiques en ligne”. Jocair 2008 (Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau , p13-26)

Martos,E.& Martos García,A.(2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa. Teoría educativa n° 26, ISSN: 1130-3743, pp. 119-135. Ediciones Universidad de Salamanca.

McEwan,H &Egan,K (1998). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación,Buenos Aires: Amorroutu.

Mendoza, Juan. (2011). El canon digital: la escuela y los libros en la cibercultura, 1ª ed.Buenos Aires : La Crujía.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. Infancia y Aprendizaje, 89, (65-80).

Ornelas Gutierrez, David. (2007). El uso del foro de discusión virtual en la enseñanza. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653 n.º 44/4. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Peralta Caballero,A& Diaz Barriga Arceo,F (2010).Diseño de ambientes virtuales de aprendizaje desde una perspectiva constructivista, México : Universidad Nacional Autónoma de México.

Pérez Gómez, A (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 24, núm. 2, agosto, 2010, pp. 37-60 Universidad de Zaragoza, España

Prieto Castillo, D. (2015). Elogio de la Pedagogía Universitaria.Mendoza: FFyL, UNCuyo.

Reséndiz García, R. (2008). Las puertas de la cognición: nuevas tecnologías, narrativa visual y educación. México: UNAM.

Ricoeur,P. (1984).Time and narrative .Chicago: University of Chicago Press.

Rinaudo, M. C. (1994). Investigar para educar. Investigación educativa en la universidad. En Especialización en Docencia Universitaria. (pp.73-93) Módulo 4: La pedagogía universitaria. FFyL .UNCuyo.

Roschelle ,J.,&Teasley,S.(1995).Theconstruction of shared knowledge in collaborative problem solving.In C.O'Malley(Ed.),Computer-supported collaborative learning(pp. 69-197).Berlin,Germany:Springer. Verlag. Sanjurjo, L. (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas. En Sanjurjo, L . Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales.(pp 15-43) Rosario: Homo Sapiens.

Sanz,C. &Zangara A.(2012). La escritura colaborativa como una e- actividad.Instituto de Investigación en Informática LIDI. Facultad de Informática, UNLP La Plata, Argentina

Serrano P, G (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Madrid: La Muralla.

Schulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, 57(1), 1-22.

Sotomayor García,G.(2010).Las redes sociales como entorno de aprendizaje colaborativo mediado para segundas lenguas (L2).EDUTECH Revista Electrónica de Tecnología Educativa, nº 34, (pp.1-16) ISSN 1135-9250 Storch, N. (2002). patterns of interaction in EsL pair work. Language Learning, 52, 1, (119-158). Suárez, D. (2007). Programa de documentación pedagógica y memoria docente, ¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas? Colección de materiales pedagógicos. Laboratorio de Políticas Públicas, fascículo 2, Buenos Aires.

Sverdlik,I et al...(2007).La investigación educativa .Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.)(2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: 2006.

Vygotsky,L.(1995).Pensamiento y Lenguaje. Paidós: Barcelona

Yus , Francisco .(2011).”Ciberpragmática . Entre la compensación y el desconcierto “.Disponible en el Archivo del Observatorio para la Cibersociedad en <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=42>